

PEDM24: Masteruppsats, 30 hp
Seminariedatum: 2021-06-03
Vårterminen 2021

”Man måste verkligen vilja”

En fenomenografisk studie kring mentorers
uppfattningar av mentorskap för nyexaminerade
lärare

Amelie Macsik

Handledare
Agneta Wångdahl Flinck



Lunds universitet
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik

Abstract

Arbetets art: Masteruppsats inom pedagogik vid Sociologiska institutionen vid Lunds universitet

Sidantal: 41

Titel: ”Man måste verkligen vilja” – en fenomenografisk studie kring mentorers uppfattningar av mentorskap för nyexaminerade lärare

Författare: Amelie Macsik

Handledare: Agneta Wångdahl Flinck

Datum: 2021-06-03

Sammanfattning: Mentorskapet betraktas över lag som en positiv instans inom läraryrket, trots att det inte finns en helt enhetlig bild kring vad det egentligen innebär, dess effekter samt hur det skall organiseras. Syftet med denna studie har varit att undersöka mentorers uppfattningar kring mentorskap, samt relatera det till hur mentorskapet kan utformas för att på ett framgångsrikt sätt bidra till skolutvecklingen.

Studien utgår från en fenomenografisk metodansats och datainsamlingen har skett med hjälp utav semistrukturerade intervjuer med mentorer inom grundskolan.

Resultatet i studien visar på en variation i uppfattningarna kring mentorskap, samtidigt som tydliga teman gällande motivation, samarbete och brist på organisering framkommer.

Den avslutande diskussionen, grundad i teori och resultat, argumenterar för ett behov av tydligare struktur kring mentorskapets organisering, en mer centraliserad modell, samt ökad integration med lärarutbildningen för att mentorskapet vidare på ett framgångsrikt sätt skall kunna fortsätta bidra till skolutvecklingen.

Nyckelord: Mentorskap, mentor, mentorskap för nyexaminerade lärare, skolutveckling, nyexaminerade lärare

1	Inledning	1
2	Tidigare forskning	3
3	Syfte och forskningsfrågor	6
4	Metodologi	7
4.1	Den fenomenografiska forskningsansatsen	7
4.1.1	Första och andra ordningens perspektiv	8
4.2	Centrala begrepp	8
4.2.1	Mentor & adept	9
4.2.2	Uppfattning	9
4.3	Metod för datainsamling	9
4.3.1	Intervju	9
4.3.2	Strukturering av intervjuguide	10
4.4	Urval	10
4.5	Genomförande	11
4.6	Analys	11
4.7	Etiska överväganden	13
4.8	Verifiering av data	14
4.8.1	Validitet	14
4.8.2	Tillförlitlighet	14
4.8.3	Generaliserbarhet	15
4.8.4	Objektivitet	15
5	Teori	16
5.1	Litteratursökning	16
5.2	Mentorskap för nyexaminerade lärare	16
5.2.1	Perspektiv på mentorskap	17
5.3	Skolutveckling	19
5.3.1	Mentorskap & lärarutbildningen	20
5.4	Kollegialt lärande	21
6	Resultat & analys	23
6.1	Mentorskap som motivation för vidare utveckling av yrket	23
6.2	Mentorskap som komplement till lärarutbildningen	25
6.3	Mentorskap som verktyg för kollegialt lärande	27

6.4	Mentorskap som en utmaning till följd av sviktande organisering	28
7	Diskussion	34
7.1	Metoddiskussion	34
7.2	Resultatdiskussion	35
7.2.1	Mentorskap för skolutveckling	35
7.2.2	Behov av struktur	37
7.2.3	Mentorskapets framtida utformning	38
8	Slutsats	40
9	Förslag för framtida forskning	41
10	Referenser	42
11	Bilagor	45
11.1	Bilaga 1: Intervjuguide	45
11.2	Bilaga 2: Missivbrev	47

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till alla som ställde upp och deltog i den här studien. Utan era tankar och erfarenheter hade den här studien varit omöjlig. Jag vill även tacka min handledare Agneta, vars otröttliga och ständiga stöd har fungerat som en grundpelare genom hela arbetsprocessen. Tack.

1 Inledning

Den första tiden som yrkesverksam lärare är minst sagt svårnavigerad. Övergången från teori till praktik innebär i många fall en utmaning, och det finns flera studier som visar på att den första tiden som lärare ofta upplevs som tuff och utmanande (Fransson & Gustafsson, 2008). All den kunskap som lärare har anskaffat sig under utbildningens gång upplevs ofta till trots inte vara nog för att på ett framgångsrikt sätt kunna utföra de arbetsuppgifter som förväntas av dem (Eisenschmidt et al., 2008). Flera beskriver denna övergång från teori till praktik som en ”chock”, då den verksamhet som lärarna finner sig själva i inte stämmer överens med vad de upplever att de blivit förberedda för under utbildningens gång (Fransson & Gustafsson, 2008).

För att underlätta denna övergång har varje nyexaminerad lärare enligt skollagen (SFS 2010:800, 2 kap. 22 a §) rätt till en mentor under den så kallade introduktionstiden. Mentorn är tänkt att fungera som ett stöd för den nyexaminerade läraren och finnas där under den första tiden inom yrket. Mentorskapet betraktas överlag som en positiv instans inom läraryrket, trots att det inte finns en helt enhetlig bild kring vad det egentligen innebär, dess effekter samt hur det skall organiseras (Harrison et al., 2006). Detta leder till frågor som huruvida en mentor på ett framgångsrikt sätt kan utföra sitt uppdrag, om det inte finns en tydlig förväntan och struktur kring vad det faktiskt innebär?

Den första tiden som yrkesverksam lärare påverkar huruvida lärare över huvud taget stannar inom yrket (Lander, 2013). Detta i sin tur pekar vidare på vikten av mentorskapet och behovet av att kunna utforma det på ett sätt som kan garantera ett konkret och givande stöd för nyexaminerade lärare. Det går att argumentera för att samtidigt som de nyexaminerade lärarna visserligen fyller en viktig del i samarbetet, utgör mentorerna och den kunskap de bidrar med en vital del som kan ses som en av förutsättningarna för huruvida mentorskapet alls kommer att fungera. Den oklarhet som därför verkar råda kring hur mentorskapet är utformat och vad det innebär, kan på många sätt anses vara ett hinder. Att som mentor förväntas utföra ett uppdrag som betraktas som viktigt, samtidigt som det råder en stor oklarhet kring vad det faktiskt innebär, kan på flera sätt uppfattas som en svår situation.

Mentorskapet är sällan föremål för kritisk analys, och det råder en oklarhet kring dess innebörd samt själva effekten av mentorskapet i sig (Devos, 2010). Trots att mentorskap har blivit något utav en internationell trend är det förvånansvärt lite forskning som bedrivits när det kommer till exempelvis mentorsutbildning (Aspfors & Fransson, 2015). När det gäller inblick och kunskap kring mentorers förhållande till mentorskap skriver Aspfors & Fransson (2015) följande:

While much is known about mentoring, relatively little is known about mentors' professional knowledge and needs /.../ and even less is known about their professional development, how mentors are

educated, and how their skills and knowledge develop during mentor education.

(s. 75)

Förutom att fungera som ett stöd för nyexaminerade lärare kan mentorskap på många sätt även ses som en viktig del i maskineriet när det kommer till framtida skolutveckling och livslångt lärande (Jokinen et al., 2008; Wang & Odell, 2002). Att kunna garantera att nyexaminerade lärare stannar inom yrket, samt ges förutsättningar för att på ett framgångsrikt sätt kunna anpassa sig till och lära inom den rådande skolkulturen, kan anses som en central aspekt i förhållande till en positiv och progressiv skolutveckling. Mentorskapet fyller en viktig roll i att om möjligt förhindra eller i vissa fall dämpa den så kallade ”chocken” som flera nyexaminerade lärare beskriver infunnit sig i samband med den första tiden inom yrket (Haggarty et al., 2011).

Läraryrket har under lång tid betraktats som individualiserat och ensamt. Synen på lärare som fristående och ensamt ansvariga för sitt arbete har under senare år skiftat och lärares kollegiala samarbete och beroende av professionellt utbyte har identifierats och kan numera räknas som en naturlig del när det talas om yrket. Professionellt lärande och utveckling är en kollaborativ process, och skolorna idag utvecklas mer och mer mot att i sig bli professionella lärandesamhällen (Eisenschmidt et al., 2008). Vikten av mentorskap och professionell utveckling för nyexaminerade lärare kan på flera sätt anses vara ett viktigt verktyg för att öka den professionella utvecklingen för samtliga lärare och skolutvecklingen i stort.

Det finns alltså ett uttalat behov av forskning som ytterligare rör mentorer i förhållande till mentorskapet. Trots att mentorskap för nyexaminerade lärare över lag betraktas som något positivt och som en viktig del i skolutvecklingen, framträder en avsaknad i forskningen när det kommer till just mentorskapet i förhållande till mentorerna själva. Genom att undersöka mentorers egna uppfattningar om mentorskapet, skapas en bredare bild utav mentorskapet och hur det faktiskt ser ut. Syftet med denna studie har varit just att närmare utforska mentorers uppfattningar kring mentorskapet. Detta då mentorer spelar en central roll när det kommer till mentorskap för nyexaminerade lärare, och deras uppfattningar kring mentorskap är viktiga för att vidare kunna utforma och utveckla mentorskapet för att fortsätta bidra till en positiv skolutveckling.

2 Tidigare forskning

Mentorskap är idag något som de ofta benämns som något positivt. Ett stöd för vidare yrkesutveckling och i vissa fall även som ett sorts skyddsnät. Trots denna över lag positiva konnotation finns det ett flertal olika förståelser och definitioner av vad mentorskap egentligen innebär (Heikkinen et al., 2008).

Inom läraryrket har mentorskapet traditionellt betraktats som en process där en mer erfaren lärare guidar en ofta nyexaminerad lärare med mindre erfarenhet. Även inom andra yrken har mentorskapet beskrivits i liknande termer. Vid närmare inspektion visar sig dock ett flertal olika uppfattningar och definitioner av vad mentorskapet faktiskt innebär. Den traditionella synen på mentorskap och ordet mentor sträcker sig hela vägen bak till antikens Grekland, där den väldigt förenklat går ut på att en ”mer lärd” individ lär en ”mindre lärd” individ hur världen fungerar. Idag har frågan kring vad mentorskap faktiskt innebär studerats och även i många fall omdefinierats till något inte lika självklart eller endimensionellt som tidigare. Roberts (2000) beskriver mentorskapet som ”... a complex, social and psychological activity.” (s. 162), vilket utmanar synen på att ett mentorskap till stor del skulle handla om envägskommunikation där kunskap överförs från en person till en annan. Det går att argumentera för att mentorskapet snarare handlar om en social process och ett samarbete mellan mentor och adept, där såväl kulturella som praktiska omständigheter har stor inverkan (Haggarty et al., 2011; Wang & Odell, 2007).

Uppfattningen av vad mentorskap innebär och innefattar är som tidigare exempel visat på bred och skiljer sig åt mellan författare. Wang & Odell (2007) identifierade hela 16 olika typer av mentor- och adeptrelationer samt argumenterar för att det är skillnaden mellan förväntningar och visioner för lärande hos mentorn och adepten, som till stor del ligger till grund för de utmaningar som ligger i att utforma mentorskapet på bästa sätt. Detta visar på komplexiteten kring hur ett mentorskap kan fungera och se ut, samt hur mycket som kan påverka utfallet. Även Schulleri (2020) genomförde en studie rörande mentorers uppfattningar kring mentorskap, och identifierade sju olika avgränsade kategorier, något som bekräftade svårigheten kring att tydligt definiera vad mentorskapet innebär.

Även Harrison et al. (2006) diskuterar vad som egentligen menas med termen mentorskap när det gäller nyexaminerade lärare, och lyfter skillnaden mellan mentorskap och coachning. Coachning ses snarare som en viss del inom mentorskapet som rör specifika uppgifter och prestationer, samtidigt som mentorskapet ofta innefattar arbetsplatsutveckling som en helhet och även erkänner de psykosociala aspekterna, såväl som de specifikt arbetsplatsrelaterade aspekterna (Harrison et al., 2006). De skriver vidare att:

The multiple meanings we already noted in connection with the terms ‘mentoring’ and ‘coaching’ highlight how difficult it is to be sure that we are referring to a commonly understood concept.

(Harrison et al., 2006, s.1056)

Skiftet mot att se mentorskap som en mer komplicerad process som i sig behöver stöd i form utav förberedande utbildning och organisering, bidrar till att frågorna kring hur mentorskapet

faktiskt fungerar idag blir fler. Syftet med mentorskap för nyexaminerade lärare kan på många sätt ses som ett sätt att styrka vårt skolväsende, vilket ökar behovet av en förståelse och kunskap kring de metoder och omständigheter som formar uppdraget.

Hur mentorskap för nyexaminerade lärare ser ut skiljer sig åt mellan länder, kommuner och skolor. Jokinen et al. (2008) genomförde en komparativ analys av mentorskapet i Sverige, Finland och Estland. Likheter och skillnader mellan de tre ländernas mentorskapsorganisering presenterades, och trots att mentorskap var det centrala inom samtliga länders strategier skiljde de sig åt på flera olika plan. Organisering, längd, syfte såväl som ideologi och strategi identifierades som områden som skilde sig åt mellan länderna. En stor skillnad mellan Estlands mentorskapsorganisering gentemot Sveriges och Finlands var att den bygger på ett nationellt och centraliserat system. Detta skiljer sig i stort gentemot Sverige och Finland där de lokala kommunerna är ansvariga för mentorsfördelning och nyexaminerade lärares introduktion till yrket. Detta leder i sin tur till att det i Sverige och Finland finns stora skillnader mellan kommuner på en lokal nivå, något som inte framgick var fallet i Estland. Det innebär även att kommuner i Sverige och Finland kan avgöra att det inte anses som nödvändigt att bistå en nyexaminerad lärare med en mentor utifrån den rådande situationen, vilket kan leda till att nyexaminerade lärare faller mellan stolarna. De skillnader som Jokinen et al. (2008) visar på mellan Sverige, Finland och Estland är bara ett exempel på hur det kan skilja sig mellan länder kring hur mentorskap för nyexaminerade lärare organiseras. Trots att stora skillnader förekommer, verkar något gemensamt för de flesta länder vara de förväntningar som finns när det kommer till mentorskap för nyexaminerade lärare (Wang & Odell, 2007).

Bjerkholt & Hedegaards (2008) komparativa studie gällande mentorskap för nyexaminerade lärare visade närmare på skillnader mellan ett centraliserat kontra decentraliserat system. I studien jämförs det mer centraliserade system som Estland utvecklat gällande mentorskap för nyexaminerade lärare, med de mer decentraliserade system som råder i Sverige, Norge, Finland och Danmark. En decentraliserad modell där mentorskapet organiseras på lokal nivå beskrivs som effektiv, dock endast under förutsättningarna att entusiasm och progressivitet infinner sig på lokal nivå. Svagheter med det decentraliserade tillvägagångssättet beskrivs utgå från att de lokala stödstrukturer som instiftas inte är garanterade kontinuitet.

Priorities may change, a key person or two may change or finances may change, and experiences and structures may be lost. This approach seems to be weak when local priorities change, when local municipality budgets suffer from budget cuts, when one or a few enthusiastic people change job functions etc.

(s. 62)

Vidare beskrivs styrkorna hos en centraliserad modell till stor del ligga i att kontinuiteten i utvecklingen i högre grad går att garantera genom ett tydligt samarbete mellan lärarutbildning och skolor. De erfarenheter som nyexaminerade lärare erfar kan bidra till att utveckla lärarutbildningen, samtidigt som universiteten på ett fortsatt sätt kan bidra till lärares professionella utveckling och organisering. Svagheten hos ett centraliserat system beskriver

Bjerkholt & Hedegaard (2008) som att den centraliserade modellen inte nödvändigtvis bidrar till lokalt ägande och integration i den lokala skolutvecklingen.

Ett flertal studier visar på att mentorer på flera sätt anser att mentorskapet bidrar till deras egen utveckling. Mathur et al. (2013) genomförde en studie rörande mentorer och adepters uppfattningar kring mentorskap, och kom fram till att möjligheten att reflektera var det som mentorer uppfattade som den största fördelen med mentorskapet. Jokinen & Välijärvis (2017) studie visade även på att mentorer uppfattade att de utvecklades och lärde sig genom de diskussioner som de förde tillsammans med sina adepter. Frels et al. (2013) genomförde en studie där mentorer, adepter och rektorer medverkade. Studien visade på att mentorer i högre grad än adepter var positivt inställda till mentorskapet, samtidigt som avsaknad av direktiv, dålig struktur och tidsbrist identifierades som tydliga utmaningar gällande uppdraget.

Clarke et al. (2013) fann i sin studie att mentorer för nyexaminerade lärare uppvisade en oförmåga att reflektera och uttrycka sig på en konceptuell nivå gällande mentorskapet. Mentorerna i studien hade svårigheter när det kom till att tydligt artikulera sin praktiska visdom, och hänvisade till erfarenhet och instinkt. Mentorerna ifrågasatte eller utmanade inte heller sina egna antaganden eller övertygelser anmärkningsvärt, något som Clarke et al. (2013) argumenterade för visar på ett behov utav diskussion och reflektion mentorer emellan.

This highlights the need for mentors to be involved in discourse with one another so that they have the opportunity to delve deeper into their beliefs and begin the process of articulating their views in light of their work with newly qualified teachers.

(s.373)

Forskningen visar på en viss oklarhet, samt en variation kring mentorskapets innebörd och struktur, och understryker vikten av tydlig organisering, samarbete och utrymme för reflektion för mentorer. Detta för att garantera mentorers fortsatta professionella utveckling samt mentorskapets bidrag till skolutvecklingen.

3 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att identifiera och lyfta fram mentorers uppfattningar om mentorskapet, samt relatera detta till hur mentorskapet vidare kan utformas för att på ett framgångsrikt sätt bidra till skolutvecklingen.

Två forskningsfrågor har tagit fram i förhållande till studiens syfte:

1. Hur uppfattar mentorerna mentorskapet?
2. Utifrån mentorernas uppfattningar, hur kan mentorskapet utformas för att på ett framgångsrikt sätt bidra till skolans utveckling?

4 Metodologi

I detta avsnitt presenteras studiens metod, grundad i den fenomenografiska forskningsansatsen. Centrala begrepp, metod för datainsamling, urval, genomförande och analys presenteras. Avslutningsvis redogörs för etiska övervägningar och verifiering av data.

4.1 Den fenomenografiska forskningsansatsen

Valet av metod är av stor vikt, och skall i sin tur bidra till att på ett framgångsrikt sätt kunna bistå med lämpliga verktyg och tillvägagångssätt för att kunna undersöka det forskningsproblem som står i centrum. Det finns risk för att valet av metod i stället kan bidra till att hinder uppstår under arbetets gång, om metoden inte valts eller anpassats efter forskningsarbetets syfte.

God forskning karaktäriseras av att metoden väljs så att den blir ett smidigt verktyg för att få kunskap om det problem man valt.

(Larsson, 1986, s. 9)

Eftersom syftet med detta arbete är att undersöka mentorers uppfattningar kring mentorskapet, ansågs ett kvalitativt perspektiv vara passande. Vidare identifierades den fenomenografiska ansatsen som lämplig för att identifiera och analysera den kunskap som framkom under arbetets gång.

Det kvalitativa perspektivet handlar om att se den omgivande verkligheten som subjektiv, att verkligheten ses som en individuell, social konstruktion (Backman, 2016). I stället för att mäta en redan given verklighet, ligger intresset i att studera hur människan uppfattar, konstruerar och tolkar den omgivande verkligheten. Larsson (1986) skriver att kvalitativ forskning i grunden handlar om att karaktärisera och beskriva egenskaperna hos ett fenomen eller ett sammanhang i vår omvärld – hur något är beskaffat.

Den fenomenografiska forskningsansatsen utvecklades under 70-talet av Inom-gruppen vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet (Larsson, 1986). Precis som fenomenologi syftar fenomenografin till att utvärdera och undersöka mänsklig erfarenhet och kunskap, men skillnaden ligger i deras syfte (Assarroudi & Heydari, 2016). Syftet med fenomenografi är att beskriva mångfalden av uppfattningar kring ett fenomen, samtidigt som syftet med fenomenologin är att nå fenomenets essens eller betydelse. Orgill (2012) skriver att:

The aim of a phenomenographic study is to identify the different ways in which a group of people experience, interpret, understand, perceive or conceptualize a certain phenomenon or aspect of reality – and to do so from the perspectives of the members of the group.

(s. 2608)

Fenomenografi syftar till att beskriva hur ett fenomen uppfattas av människor, snarare än hur något egentligen är (Larsson, 1986). Utöver att identifiera de olika uppfattningar som en grupp har av ett visst fenomen, syftar fenomenografin även till att organisera dessa uppfattningar i olika kategorier (Orgill, 2012). Detta för att på ett så bra sätt som möjligt kunna gestalta de olika uppfattningar som framkommer (Larsson, 1986). Assarroudi & Heydari (2016) beskriver fenomenografin som ett pussel, där människors olika uppfattningar av ett fenomen kan ses som pusselbitar som tillsammans skapar en helhetsbild av fenomenet. Dahlgren och Johansson (2015) beskriver fenomenografi som: ”... en metodansats som är väl lämpad för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen i världen” (s. 162).

Syftet med detta arbete var att undersöka mentorers uppfattningar om mentorskapet. Utifrån det ansågs fenomenografi vara en forskningsansats som på ett framgångsrikt sätt kunde användas för att uppnå syftet och besvara de forskningsfrågor som arbetet även syftar till att svara på.

4.1.1 Första och andra ordningens perspektiv

Fenomenografin handlar till stor del om hur människor uppfattar sin omvärld, och en grundläggande del utgörs av distinktionen mellan hur något *är* och hur något *uppfattas vara* (Larsson, 1986). Marton (1981) ger som exempel och skriver om detta:

In Educational Psychology questions are frequently asked about, for example, why some children succeed better than others in school. Any answer to this question is a statement about reality. An alternative is a question of the kind /.../ *What do people think about why some children succeed better than others in school?* Any answer to this second kind of question is a statement about people's conception of reality. These two ways of formulation questions represent two different perspectives.

(ss. 177–178)

Dessa två perspektiv kallar Marton (1981) för första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv rör fakta, det som helt enkelt går att observera utifrån. Den andra ordningens perspektiv handlar om hur någon uppfattar någonting. Inom fenomenografin är det den andra ordningens perspektiv som är i fokus, då det inte är en fråga om vad som är sant eller falskt, utan snarare en fråga om hur människor uppfattar olika fenomen (Larsson, 1986).

4.2 Centrala begrepp

Några begrepp som återkommer i studien och nedan definieras vidare är mentor, adept och uppfattning.

4.2.1 Mentor & adept

Men mentor menas i den här studien en person som i ett mentorskapsuppdrag agerat som mentor för en nyexaminerad lärare. Begreppet adept hänvisar i den här studien till de nyexaminerade lärare som mentorerna i studien agerat mentor för.

4.2.2 Uppfattning

Studien syftar till att undersöka mentorers uppfattningar av mentorskapet. Begreppet uppfattning innebär inte hur något faktiskt är, utan kan i stället beskrivas som hur något framstår och förstås utav en specifik individ. Människor kan erfara och tänka kring omvärlden på kvalitativt skilda sätt, och det är dessa kvalitativt varierande uppfattningar som ligger till grund för fenomenografin (Kroksmark, 1987).

Denna studie har i stort utgått från den definition av uppfattning som Dahlgren & Johansson (2015) redovisar, "... ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något..." (s. 162).

4.3 Metod för datainsamling

Utifrån arbetets syfte och forskningsområde identifierades ett kvalitativt tillvägagångssätt och metod som det mest lämpliga. Detta då det rör sig om människor uppfattningar av ett visst fenomen, snarare än exempelvis antalet gånger ett visst fenomen förekommer. Vidare valdes semistrukturerade, tematiska och personliga intervjuer ut som metod för datainsamling. Detta då intervjuer är ett lämpligt instrument när det kommer till att få insikt kring människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter (Denscombe, 2009). Om arbetet hade syftat till att samla in enkla och okontroversiella fakta hade exempelvis ett frågeformulär kunnat anses som mer passande, men som tidigare konstaterat var så inte fallet.

4.3.1 Intervju

Valet av semistrukturerade intervjuer grundade sig i att det ger utrymme för att låta respondenterna utveckla sina tankar och synpunkter under intervjuens gång. Den flexibilitet som semistrukturerade intervjuer bidrar med ansågs vara en fördel, då den öppnar för att respondenterna själva till viss del kan komma styra hur samtalet utvecklas. Fenomenografiska intervjuer är i regel semistrukturerade och tematiska (Dahlgren & Johansson, 2015). Intervjuguiden bestod därför utav ett antal frågor som utgick ifrån de olika fenomen eller teman som studien syftade till att undersöka. Detta då det är av särskilt stor vikt i fenomenografiska intervjuer att ge förutsättningar för så rika och uttömmande svar som möjligt.

Att personliga snarare än gruppintervjuer valdes utgick även det ifrån arbetets syfte. Eftersom arbetet syftade till att identifiera mentorers uppfattningar om mentorskapet, ansågs personliga intervjuer skapa bäst förutsättningar för de intervjuade mentorerna att kunna uttrycka dessa. Under en gruppintervju kan det uppstå svårigheter som exempelvis en ovilja att yttra åsikter

som skiljer sig från gruppen, eller att en eller flera personer inte kommer till tals i samma utsträckning som de möjligtvis hade gjort under en personlig intervju (Denscombe, 2009). För att försäkra att respondenterna i så stor utsträckning som möjligt har getts förutsättningar och utrymme att bidra med sina tankar och synpunkter, ansågs personliga intervjuer i det här fallet som den mest lämpliga metoden.

4.3.2 Strukturering av intervjuguide

Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide utifrån studiens syfte och forskningsfrågor (se Bilaga 1). Utifrån den fenomenografiska forskningsansatsen strukturerades och ordnades frågorna i intervjuguiden utefter de teman som intervjuerna syftade till att beröra (Dahlgren & Johansson, 2015).

Fyra teman togs fram som relevanta utifrån studiens syfte och forskningsfrågor samt den tidigare forskning som bedrivits inom området. Dessa fyra teman var *förkunskaper*, *organisering*, *adeptsamarbete* samt *mentorsrollen*. Utifrån dessa fyra teman konstruerades sedan öppna frågor för att skapa förutsättningar för eventuella följdfrågor och grundliga svar.

4.4 Urval

Inför genomförandet av datainsamlingen gjordes ett urval och en avgränsning. Mentorerna för lärare i grundskolan valdes ut som den målgrupp som studien syftade till att undersöka. Anledningen till att denna avgränsning gjordes var för att det går att argumentera för att lärare inom grundskolan utgör en tydlig grupp med liknande arbetsförhållanden och förutsättningar. Om lärare inom gymnasiet eller på högskolenivå hade inkluderats i urvalet hade det kunnat bli svårare med eventuella jämförelser av utsagor. Detta då arbetsförhållanden och förutsättningar kan skilja sig åt till en stor del mellan exempelvis en lärare i förskoleklass och en lärare på universitetet.

Vidare kontaktades representanter för grundskoleförvaltningen i tre kommuner med frågan om de kunde tillhandahålla kontaktuppgifter till mentorerna inom kommunen, de kommer vidare benämnas som kommun A, B och C. I samtliga fall bestod kontakten av flera olika instanser som hänvisades vidare till.

Kommun A hänvisade vidare till samtliga rektorer inom kommunen, och rekommenderade att kontakta dem personligen. Samtliga 16 rektorer kontaktades, och utav dessa var det en som återkopplade, då med svaret att de tyvärr för närvarande inte hade någon lärare som uppfyllde kraven för studien.

Kommun B återkopplade med frågor kring omfattning av tid för intervjuerna samt vad som förväntades utav mentorerna, för att vidare återkomma med kontaktuppgifter till en person som kunde kontaktas i förhållande till studien.

Kommun C var den kommun där återkopplingen resulterade i ett flertal kontaktuppgifter till mentorer. Totalt tio personer i kommunen kunde därför kontaktas med frågan om de kunde delta i studien.

Ett missivbrev (se Bilaga 2) skickades ut till samtliga elva personer. Av dessa blev det ett bortfall då kontaktuppgifterna inte visade sig stämma, och det därför inte gick att kontakta personen med förfrågan om intervju. Av de övriga tio var det fem som svarade med att de ville delta i studien och ställa upp på en intervju.

Något som framkom under kontakten med kommunerna var att det fanns en svårighet när det kom till att få kontakt med mentorer. I kontakten med kommun C framkom det att det inte fanns någon statistik över mentorer i kommunen eller någon uppdaterad lista över vilka lärare som var mentorer inom kommunen. Detta tillsammans med den uteblivna återkopplingen från kommun A och endast en kontakt från kommun B bidrog till att urvalsprocessen försvårades, då det endast gick att komma i kontakt med ett fåtal personer med förfrågan om intervju.

4.5 Genomförande

Samtliga intervjuer genomfördes över internet i form utav videosamtal. Detta på grund av att den rådande covid-19 pandemin innebar att det inte var möjligt att genomföra intervjuerna ansikte mot ansikte. Intervjuerna spelades in och överfördes efteråt till en extern hårddisk där de förvarades under resten utav arbetets gång. Samtliga intervjuer genomfördes i sin helhet utan några problem, och tog mellan 25–45 minuter. Inför intervjun informerades deltagarna igen om sina rättigheter att när som helst avbryta intervjun samt att intervjun skulle komma till att spelas in. Efter att alla intervjuer hade genomförts transkriberades de i sin helhet. Pauser och instämmande ljud från intervjuaren exkluderades ur transkriberingsprotokollet, förutom i de fall då de ansågs bidra till den fortsatta utvecklingen av samtalet. Även transkriberingsprotokollen förvarades på den externa hårddisken tillsammans med ljudupptagningarna från intervjuerna. Endast en person har under studiens gång haft tillgång till den externa hårddisk där materialet förvarats.

4.6 Analys

En fenomenografisk analysmodell bestående av sju steg användes som grund för analysen. När det gäller teorins roll i förhållande till empirin, användes i analysen ett fenomenografiskt tillvägagångssätt, där teorin i den inledande delen av analysen läggs åt sidan. Den förförståelse och den tidigare forskningen sattes i en parentes, och i stället var målet att identifiera mönster och urskilja teman i den insamlade empirin (Dahlgren & Johansson, 2015). I analysens andra del, när den analysmodell som presenteras nedan hade genomförts, relaterades och analyserades resultatet som framkommit i förhållande till teorin.

Det finns flera olika fenomenografiska analysmodeller, och den modell som Dahlgren och Johansson (2015) presenterar användes i detta arbete. Dessa sju steg presenteras som: Steg 1 – *att bekanta sig med materialet*, Steg 2 – *kondensation*, Steg 3 – *jämförelse*, Steg 4 –

gruppering, Steg 5 – *artikulera kategorierna*, Steg 6 – *namnge kategorierna* och Steg 7 – *kontrastiv fas* (ss. 167 – 170). Nedan beskrivs hur analysen gick till, och det som framkom under analysen presenteras senare under rubriken Resultat & analys.

Steg 1 utav analysen handlar om att *bekanta sig med materialet*, något som började redan under transkriberingen av intervjuerna. Under transkriberingen fördes anteckningar ner under tiden materialet behandlades. Efter transkriberingen lästes intervjuerna igenom i sin helhet flera gånger för att få en bra överblick utav materialet. Intervjuerna skrevs ut och anteckningar fördes i de utskrivna intervjuerna under genomläsningens gång.

Kondensation är steg 2 och beskrivs av Dahlgren och Johansson (2015) som steget när själva analysen tar sin början. Kondensation handlar om att skilja ut de mest betydelsefulla uttalandena genom att klippa ut stycken och passager, för att sedan kunna sortera dessa i olika grupper. På så sätt är det lättare att få en större överblick kring materialet och vilka teman och grupper som framkommit utifrån materialet. Under detta steg analyserades intervjuerna utifrån studiens forskningsfrågor, och passager klipptes ut ur de utskrivna intervjuerna. Vilken intervju och vilken sida det rörde sig om noterades på passagerna för att lättare kunna hålla koll i kommande steg av analysen.

Steg 3 handlar om *jämförelse*, och då menas i detta fall jämförelser mellan de olika passager som togs fram under kondensationssteget. Här undersöks likheter och skillnader inom materialet. De olika passagerna ställdes här emot varandra och lästes utifrån om det fanns eventuella likheter eller skillnader mellan dem. Här upptäcktes det även att flera passager kunde innehålla båda likheter och skillnader med varandra.

Efter att jämförelsen har genomförts kommer steg 4 som handlar om *gruppering*. De skillnader och likheter som identifieras under steg 3 grupperas nu och relateras till varandra. Detta steg av analysen genomfördes nästan simultant med steg 5. Steg 5 handlar om att *artikulera kategorierna*. När kategorierna artikuleras står likheterna i fokus, och målet är att upptäcka kärnan av likheter i de olika kategorierna som tagits fram. Utifrån de likheter och skillnader som identifierats i steg 3 sorterades nu passagerna i olika högar, samtidigt som dessa olika kategorier som togs fram ställdes emot varandra. Detta för att se om vissa kategorier snarare behövde slås ihop till en kategori till följd av likheterna, eller om en ny kategori behövde etableras i förhållande till de skillnader som fanns.

I steg 6 *namnges kategorierna* som tagits fram. Genom att skapa beteckningar och på så sätt fånga känslan kring de olika uppfattningar som studeras är målet att det mest signifikanta i det insamlade materialet skall framträda.

Den avslutande fasen, steg 7, kallas för den *kontrastiva fasen*. Här jämfördes de olika kategorierna mot varandra för att se om de olika passager som togs fram kunde passa i fler än en kategori. Tanken är att de kategorier som tagits fram skall vara exklusiva, och därför kunde två eller fler kategorier i denna fas komma till att slås ihop, och andra delas upp. Inom fenomenografin kallas de resultat som framkommer för ett utfallsrum. Genom denna analys bildades alltså utfallsrummet utav fyra slutgiltiga kategorier (Dahlgren & Johansson, 2015). Dessa kategorier presenteras vidare under analys- och resultatdelen av detta arbete.

4.7 Etiska överväganden

Vid genomförandet utav en vetenskaplig studie är det viktigt att som forskare förhålla sig etiskt till det som studeras, samt de personer som deltar i undersökningen. Denna studie har utgått ifrån de tre etiska principer som Denscombe (2009) presenterar.

Princip ett handlar om att *skydda deltagarnas intressen*. I stort handlar det om att människor som deltar i ett forskningsprojekt aldrig skall riskera att lida på något sätt till följd av sin medverkan. När projektet sedan är avslutat skall deltagarna inte heller ha det sämre ställt än när de började, eller lida några långsiktiga konsekvenser utifrån deras medverkan. När det gäller att skydda deltagarnas intressen finns det även en säkerhetshänsyn som är viktig att överväga. Frågan om personlig säkerhet måste övervägas vid utformningen av undersökningen. I fallet med denna studie genomfördes intervjuerna över internet och planerades utifrån deltagarnas tillgänglighet, vilket ansågs till stor del kunna garantera att det inte fanns någon större säkerhetsrisk när det kom till deltagarnas medverkan i studien. Vidare måste studien ta hänsyn till och utformas för att undvika eventuell psykologisk skada som kan uppkomma till följd utav forskningen. Intervjuguiden utformades med detta i åtanke, och frågorna konstruerades på ett sådant sätt att de inte skulle beröra för känsliga ämnen eller på andra sätt uppfattas som kränkande för deltagarna.

Slutligen måste deltagarnas intressen skyddas på det viset att de inte riskerar att lida någon personlig skada till följd av den information som de avslöjar genom sitt deltagande i studien. Detta handlar till stor del om att garantera att den information som framkommer hanteras på ett konfidentiellt sätt, samt att vidta åtgärder för att inte avslöja deltagarnas identitet vid publicering av resultaten. All den data som samlades in under undersökningen förvarades och hanterades endast utav en person, och fingerade namn för de olika deltagarna har använts under transkriberingen. Namn på kommun och arbetsplats har även det uteslutits eller bytts ut vid resultatredovisningen. Detta för att till så stor utsträckning som möjligt kunna garantera att de deltagandes identitet skyddas.

Den andra princip som Denscombe (2009) presenterar handlar om att *som forskare undvika falska förespeglingar och oriktiga framställningar*. Som forskare är det viktigt att vara ärlig och respektfull, samt vara öppen med vad det är man arbetar med. I förhållande till de deltagare som deltar i studien är det viktigt att från början presentera vad studien handlar om, vad syftet är, samt vad den data som samlas in kommer användas till. Vid den initiala kontakten med deltagarna i denna studie skickades ett missivbrev ut (Se Bilaga 2) där studiens syfte och tillvägagångssätt presenterades, deras roll i undersökningen, samt till vad och hur de uppgifter som framkom skulle hanteras. Detta för att garantera ett så öppet tillvägagångssätt som möjligt, där deltagarna fick en ärlig och klar bild av vad studien handlade om och syftade till.

Avslutningsvis handlar den tredje och sista principen om att *deltagarna skall ge informeratsamtycke*. Detta utgår ifrån den grundläggande princip att människor aldrig får tvingas att bidra till forskning. Deltagande måste vara frivilligt, och tillräckligt med information måste finnas till hands för dem att göra en rimlig bedömning om de vill delta i studien eller inte. I den här studien utformades det missivbrev (se Bilaga 2) som skickades ut för att förse

deltagarna med tillräcklig information för att kunna fatta ett sådant beslut. De informerades även om att eftersom deras deltagande var helt frivilligt kunde de när som helst välja att avsluta sin medverkan i undersökningen.

4.8 Verifiering av data

För att alls kunna sätta en tilltro till den empiri och de resultat som presenteras är det alltid av stor vikt att verifiera kvalitativ forskning (Denscombe, 2009). Dock är det svårt att bedöma trovärdigheten av kvalitativ forskning, då exempelvis kvaliteten och de olika forskningsfynd inte går att kontrollera på samma sätt som exempelvis vid ett kvantitativt experiment. I detta avsnitt diskuteras vidare studiens validitet, tillförlitlighet, generaliserbarhet och objektivitet.

4.8.1 Validitet

Validitet eller trovärdighet handlar i stort om huruvida studien och de tillvägagångssätt och instrument har mätt det som studien syftar till att mäta (Denscombe, 2009). Eftersom studien syftade till att undersöka mentorerers uppfattningar kring mentorskap, anses semistrukturerade intervjuer samt den intervjuguide som tagits fram i förhållande till syftet och metoden vara väl passande. En utgångspunkt i syfte och metod vid konstruktionen utav intervjuguiden, samt valet utav semistrukturerade intervjuer anses bidra till studiens trovärdighet i stort. När det gäller kvalitativa undersökningar går det att argumentera för att det är svårt att säkerställa att data som framkommit är hundra procent träffsäker, utan snarare går det att säga att datan med rimlig sannolikhet är träffsäker i förhållande till studiens syfte, något som i den här studien anses vara fallet.

4.8.2 Tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet, eller pålitlighet, syftar till huruvida studiens resultat skulle bli detsamma om undersökningen hade genomförts på nytt (Denscombe, 2009). Eftersom denna studie syftar till att undersöka uppfattningar kring ett fenomen med hjälp utav intervjuer, går det inte att fullt ut garantera att samma resultat framkommit om studien genomförts på nytt. Detta beror dels på att människors uppfattningar kring ett fenomen mycket väl kan skifta, dels att de olika omständigheter som omger en intervjusituation kan ses som bidragande till hur intervjun spelar ut och vad som framkommer. Dock visar de resultat som framkommit i studien på en tillförlitlighet, då de på flera sätt överensstämmer med tidigare forskning och resultat i liknande studier, samt att utsagorna visar på tydliga teman mentorerna emellan. På sätt går det att argumentera för att det finns god sannolikhet för att om studien genomförts på nytt hade resultatet mycket väl kunnat visa på en överensstämmelse med vad som framkommit i studien idag.

4.8.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, även kallat överförbarhet, handlar om huruvida det utifrån studiens resultat går att dra slutsatser kring det område som studien rör (Denscombe, 2009). Precis som många andra kvalitativa studier har den här studien genomförts med relativt få deltagare. Dock anses studiens generaliserbarhet inte helt utebli, då de resultat som framkommit på flera sätt överensstämmer med tidigare studier. Detta går i sin tur att tolka som att flera utav de uppfattningar som mentorerna i studien har, inte omöjligtvis går att återfinna hos gruppen i stort. Eftersom studien grundar sig på ett litet urval, samt att de uppfattningar som mentorerna uttrycker är starkt avhängande på deras personliga omständigheter och erfarenheter, går det däremot inte att garantera att de fynd som framkommit går att generalisera till den grad att det med all säkerhet gäller alla mentorer. Dock kan de återkommande teman som framkommer dels mentorerna emellan, dels med tidigare studier inom samma område, till viss del tolkas som en antydning till ett mönster kring mentorers uppfattningar kring mentorskap.

4.8.4 Objektivitet

När det gäller frågan rörande objektivitet handlar det om vilken mån de fynd som presenteras är opåverkade av den forskare som genomfört undersökningen (Denscombe, 2009). Dock när det gäller all forskning, är det viktigt att konstatera att det aldrig går att garantera att forskningen är fristående från de som genomfört undersökningen. Speciellt när det kommer till kvalitativ forskning är det i stort sett alltid en tolkningsprocess, och hur den insamlade datan tolkas kommer alltid till viss del vara beroende på vem det är som hanterar och analyserar den. För att sträva mot att till så stor del som möjligt kunna garantera studiens objektivitet har all datainsamling och behandling av material gjorts med ett öppet sinne, och i så stor mån som möjligt har personliga värderingar och förkunskaper lagts åt sidan under arbetets gång. Strävan mot objektivitet under studiens gång utesluter dock inte att det som sagt alltid rör sig om en tolkningsprocess, och tidigare kunskaper och erfarenheter rörande området har oundvikligen påverkat den tolkningsprocessen. Vidare kan kunskap kring området som undersöks även ses som en tillgång när det kommer till att tolka och analysera den data som framkommit gällande området. På så vis kan en bakgrund och tidigare erfarenheter inom skolans organisation ses som en fördel när det gäller att undersöka mentorers uppfattningar kring mentorskapet, så länge det erkänns att det i sin tur till viss del påverkar objektiviteten.

5 Teori

I detta avsnitt presenteras vidare den forskning och litteratur som utgjort den teoretiska utgångspunkten vid den analys som genomförts utav den insamlade empirin. Även en del utav den forskning och litteratur som presenterades under avsnittet tidigare forskning beskrivs här mer ingående som en del utav teorin.

5.1 Litteratursökning

Den litteratur och tidigare forskning som använts i studien har dels inhämtats genom litteratursökning, dels har kurslitteratur och forskning från tidigare kurser på masternivå inkluderats. En stor del utav den forskning och litteratur som presenteras och används som teoriunderlag i studien har inhämtats redan innan studiens början till följd utav ett intresse för området, och har i sin tur lett till ytterligare studier i form utav ett snöbollsurval via exempelvis referenser.

Under studien har även en litteratursökning genomförts utifrån den insamlade empirin och tillhörande analysen. Detta för att ytterligare komplettera den forskning som redan inkluderats i studien, samt för att ytterligare försöka se till att relevant forskning i förhållande till studien inte förbisetts eller fallit mellan stolarna. Empirin har till stor del legat som grund, då detta är en kvalitativ studie där valet av litteratur till stor del utgår från den empiri som samlats in under studiens gång. De sökord som används under sökningen har varit *mentors*, *mentoring*, *mentoring experience*, *teacher mentoring*, och *newly graduated teachers*. De databaser som använts under sökningarna är Google Scholar, UliB och ERIC. Under sökningarna filtrerades även resultat publicerade före 2000 bort, då det ansågs vara relevant med forskning publicerad under de senaste tjugo åren.

5.2 Mentorskap för nyexaminerade lärare

När det talas om mentorskap idag är det inte allt för sällan det syftar till just mentorskap inom skolan. Det finns flera olika typer av mentorskap inom skolväsendet och olika situationer där det används. I äldre årskurser tilldelas ofta elever en mentor i form av en lärare som skall finnas som ett extra stöd under skolgången. Som lärarstudent tilldelas du en handledare under din verksamhetsförlagda utbildning, något som på många sätt talas om som ett mentorskap. Vidare används även mentorskap när det talas om nyexaminerade lärare och deras introduktion till yrket. Dock lyfter Fransson och Gustavsson (2008) att det är stor skillnad mellan ett mentorskap som innefattar en lärarstudent och det för en nyexaminerad lärare. Samma term används ofta för att beskriva de två, trots att aktiviteterna, relationerna och målen skiljer sig åt (Fransson & Gustafsson, 2008).

En undersökning som Lärarförbundet (2020) genomfört gällande mentorskap för nyexaminerade lärare visade att 6 av 10 nyexaminerade lärare saknade en mentor under introduktionsperioden, trots det tydliga kravet på mentorskap för nyexaminerade lärare som uttrycks i skollagen. Rapporten visade även att endast 22% utav mentorerna hade genomgått

en mentorsutbildning, och 73% uppgav att de helt saknade en skriftlig plan för hur mentorskapet skulle bidra till de nyexaminerade lärarnas vidare utveckling.

Eisenschmidt et al. (2008) beskriver hur nyexaminerade lärare gradvis utvecklar sin professionella identitet genom en socialiseringsprocess. De skriver att den första tiden som yrkesverksam lärare, när nyexaminerade lärare möts av kraven på undervisning och lärande, är den mest krävande aspekten av en lärares karriär. Faktorer så som stress och lärares egna kapacitetsupplevelse har presenterats som omständigheter som i sin tur kan leda till att nyexaminerade lärare väljer att lämna yrket (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Aspfors & Fransson (2015) visar på att mentorer ställer sig tvivelaktiga till de omständigheter som nyexaminerade lärare arbetar inom. Mentorerna upplevde att extra arbete, samt krävande klasser som de erfarna lärarna inte ville undervisa i lämpades över på de nyexaminerade lärarna. Detta utan att de erbjöds den nödvändiga utbildningen eller stödet för att klara av det. Detta påverkar vidare det mentorskap och det arbete som mentorerna förväntas utföra. Samtidigt som mentorerna uttrycker en vilja mot att fortsätta utveckla mentorskap för nyexaminerade lärare inom skolan, upplever de ett motstånd som på flera sätt kan ses som grundat i de försvårande omständigheter de upplever omger mentorskapsuppdraget.

Åstrands (2012) studie rörande nyexaminerade lärares upplevelse av lärarutbildningen, fann att nyexaminerade lärare främst upplever att de blivit förberedda när det kommer till undervisning. Åstrand (2012) menar att detta följer ett mönster där den svenska lärarutbildningen tenderar att fokusera på förberedelse inför klassrumsundervisning, med mindre fokus på läraryrkets bredd i form utav exempelvis utveckling och samarbete. Övergången från teori till praktik är något som diskuteras flitigt, men trots lärarutbildningarnas försök att på flera sätt integrera praktiska moment för att förbereda för praktiken, upplever flera nyexaminerade lärare att det finns en brist i hur väl utbildningen faktiskt speglar verkligheten (Eisenschmidt et al., 2008). Mentorskapet förväntas på många sätt fungera som en bro för att övervinna de begränsningar som lärarutbildningen har (Wang & Odell, 2002).

5.2.1 Perspektiv på mentorskap

Mentorskap har varit och är fortfarande på flera håll ett område i fokus när det kommer till pedagogisk forskning och lärare. Det finns flera olika teorier och åsikter när det kommer till mentorskap, samtidigt som det går att tydligt identifiera flera punkter som de flesta forskare verkar vara överens om. Wang & Odell (2002) har genomfört en litteraturöversikt kring mentorskap, och lyfter tre olika perspektiv som de identifierat i samband med mentorskap: *humanistic*, *situated apprentice* och *critical constructivist*. Enkelt översatt kan dessa perspektiv benämnas som det humanistiska, situerade, och kritiskt konstruktivistiska.

Det humanistiska perspektivet riktar sig främst gentemot att utveckla lärarens självkänsla och säkerhet i sin yrkesroll, snarare än att fokusera på metoder för lärande och undervisning (Wang & Odell, 2002). Utifrån det humanistiska perspektivet är mentorns roll att fungera som emotionellt stöd för den nyexaminerade läraren och mentorn förväntas vara en god lyssnare, vän, samt hjälpa läraren att utveckla sitt självförtroende genom att identifiera dennes

personliga behov och problem. En stark och nära relation mellan mentorn och adepten är av stor vikt inom det humanistiska perspektivet, och fokuset ligger på lärarens personliga utveckling snarare än de praktiska områden som rör undervisning (Heikkinen et al., 2008). Det humanistiska perspektivet argumenterar för att vår självkänsla till stor del påverkar vår kompetens (Wang & Odell, 2002). Genom att fokusera på och bidra till att stärka lärarens självförtroende inom sin yrkesroll, kommer det bidra till personlig utveckling samt öka förutsättningarna för fortsatt lärande.

Wang och Odell (2007) skriver att det situerade perspektivet: "... assumes that all knowledge is contextualized and that it grows out of the context where it is used." (Wang & Odell, 2007, s. 476). Till skillnad från det humanistiska perspektivet så förutsätter det situerade perspektivet att nyexaminerade lärares problem kring att anpassa sig till yrket är ett resultat av deras brist på praktisk erfarenhet snarare än att det grundar sig i självkänsla. Det situerade perspektivet ser de nyexaminerade lärarnas utveckling som en process där de lär sig att anpassa sig till, verka inom, och hitta sin plats i den rådande skolkulturen (Heikkinen et al., 2008). Utifrån det situerade perspektivet går mentorns roll ut på att underlätta övergången från teori till praktik genom att förse den nyexaminerade läraren med kunskap och metoder kring det redan existerande skolsystemet. Det strävar således inte efter att utmana eller ifrågasätta de normer och metoder som redan existerar (Wang & Odell, 2002). Det finns en tydlig betoning kring att föra vidare de rådande skoltraditionerna, och mentorerna betraktas som experter med en bred praktisk och kontextualiserad kunskap kring undervisning (Wang & Odell, 2007).

Det kritiskt konstruktivistiska perspektivet på mentorskap har sin grund i två olika teorier. Dessa är kritisk teori där det grundläggande målet är att lära sig konstruera och dekonstruera befintlig kunskap (Noffke, 1997), samt det grundläggande antagandet inom konstruktivismen som bygger på att kunskap aktivt byggs upp baserat på tidigare kunskap och erfarenheter (Von Glasersfeldt, 1999 i Heikkinen et al., 2008). Till skillnad från det situerade perspektivet, är det utifrån det kritiskt konstruktivistiska perspektivet på mentorskap fokus på att utmana och omforma rådande skolkultur, snarare än att överföra och upprätthålla den (Wang & Odell, 2007). Det kritiskt konstruktivistiska perspektivet på mentorskap ligger väl i linje med framväxande perspektiv och synen på lärande i stort (Heikkinen et al., 2008). Skiftet mot konstruktivism inom lärande innebär att lärande inte längre ses endast som att överföra färdig information, utan även att konfronteras med olika föreställningar samt utmana tidigare uppfattningar med ny kunskap. För mentorskapet innebär detta att nyexaminerade lärare genom mentorskapet skall uppmuntras till att utmana och ifrågasätta den rådande kulturen. Wang och Odell (2007) beskriver hur mentorer utifrån det kritiskt konstruktivistiska perspektivet på mentorskap betraktas som "agents of change", och att de är kapabla att arbeta på ett sätt och ställa frågor som utmanar och undersöker nya idéer och tankar kring undervisning.

Wang och Odell (2007) skriver att inget utav dessa tre perspektiv på egen hand lyckas bemöta de komplicerade processer som det innebär att lära sig att undervisa. Det humanistiska perspektivet misslyckas med att utmana tidigare kunskap kring lärande, och förutsätter att nyexaminerade lärares process mot att lära sig yrket kommer ske naturligt om deras

personliga problem blir lösta. På så sätt missar det humanistiska perspektivet aspekten kring den inverkan skolkontexten har på förutsättningarna kring lärande för den nyexaminerade läraren. Det situerade perspektivet uppmuntrar nyexaminerade lärare att ta för givet all den kunskap som redan existerar, och uppmärksammar inte de underliggande antaganden och principer som ligger till grund för olika typer av undervisningsmetoder. Det kritiskt konstruktivistiska perspektivet är visserligen det perspektiv som ligger närmast den reforminriktade synen på skolan som i stor utsträckning råder idag, men förutsätter att all existerande kunskap kring undervisning är problematisk om den inte framkommit genom samarbetet mellan mentor och adept. På så sätt fördöms den kunskap som den nyexaminerade läraren bär med sig från utbildningen, som redan har konstruerats och accepterats av det professionella samhället. Det kritiskt konstruktivistiska perspektivet är även starkt avhängigt på att mentorn och adepten har samma inställning och engagemang kring reforminriktad undervisning och att lära sig undervisa, något som ofta inte är fallet (Wang & Odell, 2002).

5.3 Skolutveckling

Eisenschmidt et al. (2008) skriver att: "A teacher's professional growth is an integral component of school culture and related to school development" (s. 146). Jokinen et al. (2008) beskriver i sin studie som jämförde mentorskap för nyexaminerade lärare i Sverige, Finland och Estland, att den tydligaste svagheten hos samtliga länder var just gällande att utnyttja mentorskapet som ett medel för att utveckla skolan. De skriver att:

Trained mentors have skills and knowledge whose effective implementation would support co-operation and learning among the teaching staff of schools.

(Jokinen et al., 2008, s. 101)

Nyexaminerade lärare spelar en viktig roll när det kommer till skolans vidare utveckling. Genom att främja deras professionella utveckling garanteras det samtidigt att de kommer kunna bidra till skolutvecklingen i ett tidigare skede än om de inte fått något stöd alls (Jokinen et al., 2008). Vidare menar författarna att:

It is possible to conceptualise and design mentoring programs in ways that involve seeing them as tools for re-forming schools' action culture. In this way, mentoring becomes not only a way of helping individual teachers but also a means of contributing to the construction of strong teaching cultures in schools that have made a commitment to the promotion of teaching, learning and caring.

(Jokinen et al., 2008, ss. 96-97)

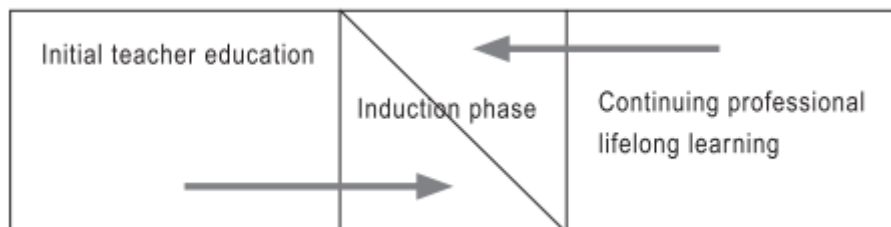
I ett så pass decentraliserat skolsystem som Sveriges finns det stort utrymme för kommuner att fatta beslut utifrån hur de bedömer mentorskapets gynnsamhet. Detta kan i sin tur leda till att viktiga resurser som exempelvis utbildade mentorer förbises när det kommer till skolutveckling inom kommunen. Jokinen et al. (2008) menar att rektorer behöver ytterligare

kunskap och verktyg för att involvera utbildade mentorer i diverse skolutvecklingsprojekt. För att mentorskapet på ett framgångsrikt sätt skall kunna bidra till skolutvecklingen och ses som en prioritering krävs det att kommunerna ser mentorskap och mentorerna som en bra investering. Schulleri (2020) beskriver mentorskap som ett kostnadseffektivt och lönsamt sätt att utveckla lärares kunskaper, oavsett om de är nya eller mer erfarna inom yrket. Fransson & Gustavsson (2008) skriver att det för vidare skolutveckling krävs tydliga och enhetliga visioner, samt att politiker enas kring att se utvecklingen utav skolan som ett långsiktigt projekt.

5.3.1 Mentorskap & lärarutbildningen

Flera studier lyfter relationen mellan lärarutbildning och skola som en avgörande del i att försäkra samförstånd och vidare utveckling inom skolan (Bjerkholt & Hedegaard, 2008; Fransson & Gustavsson, 2008; Jokinen et al., 2008; Jokinen & Välijärvi, 2017).

Som tidigare konstaterat är övergången från teori till praktik en kritisk period för nyexaminerade lärare, och mentorskapet förväntas ta vid där lärarutbildningen slutar för att underlätta och förebygga den chock som i flera fall inträffar (Haggarty et al., 2011; Wang & Odell, 2002). För att vidare kunna garantera att mentorskapet lyckas med detta argumenterar Jokinen et al. (2008) för att mentorskapet och lärarutbildningen behöver integreras för att skapa en utgångspunkt för vidare skol- och yrkesutveckling (se figur 1).



(Figur 1: Illustration av nyexaminerade lärares kontinuerliga professionella utveckling (Jokinen et al, 2008, s. 81)

Författarna argumenterar för vikten av att se dessa tre faser som sammanhängande. Vid utformningen av lärarutbildningen, bör även lärarstudenternas vidare professionella utveckling vägas in. Här kan mentorskapet i sin tur komma till att spela en avgörande roll, om det på ett framgångsrikt sätt integrerats med den förberedande lärarutbildningen. Bjerkholt & Hedegaard (2008) beskriver hur lärarutbildningen i Norge och Estland spelar en viktig roll när det kommer till utformningen av mentorskap, samtidigt som det i Sverige, Danmark och Finland förekommer stor variation kommuner emellan.

Jokinen & Välijärvi (2017) beskriver lärarutbildningen som en samling av ofta orelaterade kurser och fältarbeten. Bristen på tydlig sammanhållning inom och mellan de olika stadierna av lärarutbildningen, är något som har en negativ inverkan på kontinuiteten hos lärares

professionella utveckling. Redan på lärarutbildningen går det sedermera att identifiera ett glapp mellan teori och praktik, som ytterligare förstärks när lärarna lämnar universitetet och kommer ut i verksamheten. Ett samarbete mellan universitet och skola skapar möjligheter för att minska klyftan mellan teori och praktik, där mentorskapet på många sätt kan ses som ett viktigt verktyg för att binda samman de två områdena. För att detta skall vara en möjlighet, krävs det att mentorskap för nyexaminerade lärare utformas i ett samarbete mellan lärarutbildning och skola. Detta för att kunna skapa förutsättningar för en kontinuitet i lärares professionella utveckling som börjar på lärarutbildningen och fortsätter under resten av lärarnas yrkesliv (Jokinen & Välijärvi, 2017).

5.4 Kollegialt lärande

Trots att läraryrket på flera sätt kan komma till att betraktas som individuellt, är det i alla högsta grad ett yrke som präglas av vikten av gott samarbete och kollaborativa processer. Mentorskapet kan på flera sätt betraktas som ett verktyg för kollegialt lärande. Mentorn och adepten är i många fall kollegor, och den gemensamma mentorsrelationen kan ses som att den förväntas bidra till bådadas vidare utveckling inom yrket. Jokinen & Välijärvi (2017) skriver att mentorskapet kan fungera som "a dialogue between the experiential world and theory." (s. 104), genom gemensamma diskussioner mellan mentor och adept. För att mentorskap skall kunna fungera som ett verktyg för kollegialt lärande, krävs det att det utvecklas mot att ses som ett medel för kollektiv förändring, snarare än att endast betraktas som ett sätt att stödja enskilda lärares utveckling. Jokinen och Välijärvi (2017) skriver vidare att:

Teacher mentoring makes possible to address disturbances in school in a collaborative manner and discover solutions best suited to support the functioning of today's school.

(s. 106)

Mentorskap är alltså inte bara att betrakta som en stödsats för den individuella läraren, utan kan, under rätt förutsättningar, fungera som ett verktyg för kollegialt lärande som ett steg i den vidare skolutvecklingen. Som Frels et al. (2013) skriver:

Mentoring should not be viewed as an add-on component within induction programs but more of a foundational component for establishing a community spirit within schools and acknowledging the benefits to both mentees and mentors.

(s. 54)

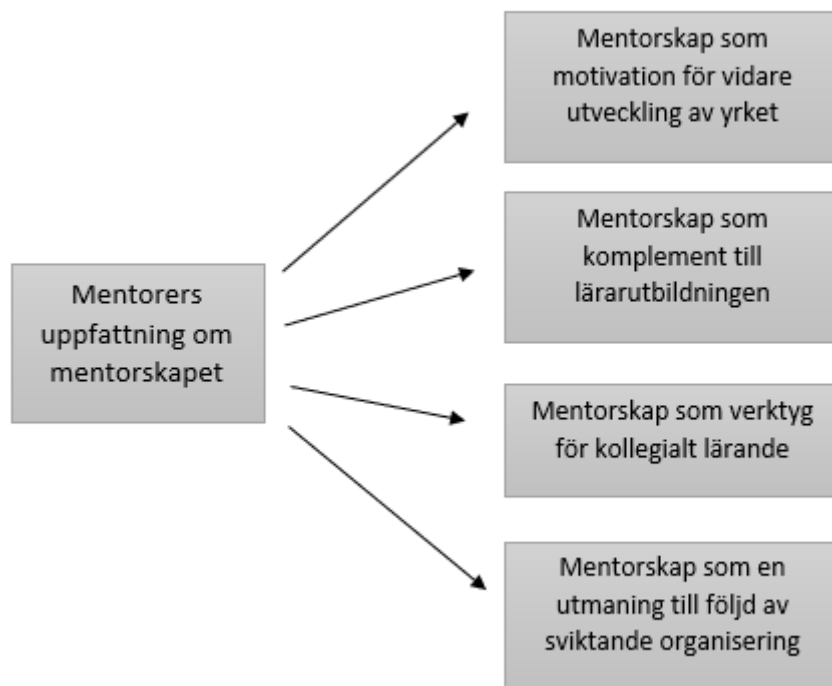
Mentorskapets fokus genomgår på många sätt ett skifte från en- till en kommunikation, mot att i stället betraktas som ett kollegialt samarbete. Ett kollegialt samarbete där mentorskapet fungerar som en professionell dialog där både mentorer såväl som adepter ges möjligheter att vidare utvecklas (Heikkinen et al., 2008; Wang & Odell, 2007).

Det är inte bara relationen mellan mentor och adept som spelar en viktig roll eller skapar förutsättningar för kollegialt lärande när det kommer till mentorskap. Flera studier visar på att

ett utbyte och en relation mentorer emellan är av stor vikt (Clarke et al., 2013; Jokinen & Välijärvi, 2017). Aspors & Franssons (2015) genomförde en metasyntes gällande mentorsutbildning, och menar att stödjande och stimulerade relationer mellan mentorer är avgörande för vidare professionellt lärande. Reflektion kan på många sätt ses som en central del när det kommer till att ytterligare utvecklas inom sin yrkesroll, och Clarke et al. (2013) pekar på ett tydligt behov av gemensam reflektion för mentorer. Genom att skapa förutsättningar för gemensam reflektion och diskussion mentorer emellan, ges mentorer möjligheten att bättre förstå de erfarenheter och den kunskap som de använder sig utav i sitt mentorskapsuppdrag. Ett tydligt samarbete mellan mentorer och adepter, samt mentorer emellan, skapar förutsättningar för ett kollegialt lärande där mentorskapet kan komma till att bli en viktig del i skolans vidare utveckling.

6 Resultat & analys

I detta avsnitt presenteras de resultat som framkommit utifrån den fenomenografiska analys som genomförts utav det insamlade materialet. Resultaten presenteras utifrån de fyra kategorier som togs fram under analysen (se figur 2). Dessa kategorier är *mentorskap som motivation för vidare utveckling av yrket*, *mentorskap som komplement till lärarutbildningen*, *mentorskap som verktyg för kollegialt lärande*, samt *mentorskap som en utmaning till följd av sviktande organisering*. Vidare presenteras inom kategorierna ett antal olika aspekter. Det är just dessa olika aspekter som tillsammans inom fenomenografin konstituerar uppfattningen kring ett visst fenomen (Kroksmark, 1987).



(Figur 2: De fyra kategorier som framkommit av analysen)

6.1 Mentorskap som motivation för vidare utveckling av yrket

Något som flera utav mentorerna ansåg motivera dem till att börja och fortsätta arbeta som mentorer var att **hålla lärare kvar inom yrket**. Enligt Tschannen-Moran & Hoy (2007) är nyexaminerade lärares egna kapacitetsupplevelse starkt kopplad till huruvida de stannar inom yrket, och lärare som upplever att deras kapacitetsupplevelse inte utvecklas tenderar att lämna yrket under de första tre åren. Flera utav mentorerna uppfattade att det fanns ett behov av mentorer för att motverka att nya lärare lämnade yrket efter en kort tid. Flera av mentorerna ansåg att mentorskapet var ett sätt att stötta nyexaminerade lärare i sin yrkesutveckling och på så sätt motverka att de lämnade yrket.

Det var nog framförallt det att jag såg att det var så många nyutbildade och framförallt yngre som.. ja dom började jobba och sen efter ett halvår ett år några år kanske liksom nånstans tappade sugen, gick in i väggen ..

En utav mentorerna beskrev det som att hen sett att det ”var på väg mot fel håll” och att det är viktigt att lärare hjälper varandra, och då framför allt att nyutexaminerade lärare erbjuds stöd för att hålla dem kvar. Detta går i hand med den oro som Aspfors & Fransson (2015) visade på att mentorer upplever, där de upplevde nyexaminerade lärares omständigheter som utmanande och oroväckande.

Något som samtliga intervjuade mentorer lyfte var hur mentorskapet gav dem möjligheter att själva **utvecklas och reflektera över sin yrkesroll**. Flera uttryckte en vilja att fortsätta utvecklas och hålla sig uppdaterade kring skolforskning, och beskrev hur mentorskapet bidrog till detta genom kontakten med nyexaminerade lärare. I en studie som Mathur et al. (2013) genomförde framgick det även där att de mentorer som deltog i studien ansåg att den största fördelen med mentorskapet var möjligheten att själva få reflektera. Vikten av reflektion för vidare professionell utveckling är något som flera studier tydligt pekar på, och speciellt reflektion mentorer emellan (Aspfors & Fransson, 2015; Clarke et al., 2013; Jokinen & Välijärvi, 2017).

Och när man får frågor om hur man gör eller varför man gör så eller hur gör du, då får jag reflektera över mitt eget jobb och på så sätt kan jag ju också se att nej men det kan va väldigt konstigt det jag hå- varför håller jag på med det fortfarande? Och så kan jag utvecklas.

En annan mentor uttryckte att även det bästa med den mentorsutbildning hen genomgått var möjligheten att själv få **reflektera** ytterligare över sitt yrke och yrkesrollen, något som även Aspfors & Fransson (2015) pekade på.

Liten snabbrepetition av sin lärarutbildning.. tänker jag också. Lite fokus på vad som är viktigt i vårt jobb och vad är det jag kan som inte vem som helst kan. /.../ Vad är det som gör att vi har en lärarutbildning från början, jag tycker det var ganska mycket kring det, reflektera. Jag lärde mig mer om mig och mitt jobb.

Denna personliga utveckling lyftes även ofta utav mentorerna i kontrast till huruvida det ”var värt det” att vara mentor. Flera utav mentorerna beskrev det som att de inte hade varit mentorer om det inte vore för det som de får tillbaka i form av personlig yrkesutveckling, då den ekonomiska och tidsmässiga ersättningen utav flera uppfattades som knapphändig.

/.../ det blir en väldigt dålig timpenning i slutändan kan man väl säga. Det.. men samtidigt så ger det ju mig nånting rent självt då i yrkesmässigt så det är det som gör att jag är det.

Tiden får jag inte. Och så ser det nog ut för dom flesta så att jag vet att många som är utbildade mentorer vill inte heller vara det /.../ därför att man får inte den ersättningen som.. jag är fortfarande så att jag tycker att det ger mig så mycket att jag vill gärna vara det men det kostar på i tid.

Jokinen et. al. (2008) talar om att lärare spelar nyckelrollen när det kommer till skolutveckling, och att mentorskap inte bara är till för enskilda lärares utveckling, utan snarare ett verktyg för att utveckla och bibehålla en stark undervisningskultur. På samma sätt var det tre utav mentorerna som uttryckte att möjligheten att **bidra till utveckling av yrket** var en del utav motivationen bakom att bli och arbeta som mentor. Att få hjälpa till att föra yrket framåt och bidra till utvecklingen genom att vara mentor för och stötta nyexaminerade lärare.

Dom som vill bli mentorer tror jag vill utveckla skolan. Och tycker om att prata om skolan. Tycker om att prata om idéer och lösningar på problem.

Olika **personliga skäl** lades också fram som en bidragande faktor kring motivationen bakom att arbeta som mentor. En utav de fem mentorerna uppfattade att motivationen bakom att bli och fortsätta arbeta som mentor handlade om hur hen var som person. Mentorn beskrev det som att hen var en väldigt vårdande människa och att hjälpa andra var något som personligen låg hen varmt om hjärtat. På samma sätt lyfte två andra mentorer exempel från hur de under början av sin karriär kände att de fick ett typ utav mentorskap i form utav sina dåvarande kollegor, men att den möjligheten inte uppfattas finnas på samma sätt längre, då tiden inte räcker till på samma sätt.

6.2 Mentorskap som komplement till lärarutbildningen

Två utav mentorerna var av uppfattningen att mentorskapet främst handlade om att hjälpa och stötta de nyexaminerade lärarna när det kom till **undervisning** och ledarrollen i klassrummet. Områden som lektionsplanering, bedömning och att få till ett bra klassrumsklimat var exempel som dessa två mentorer lyfte som områden som mentorskapet främst berörde.

Det mesta är just det här pedagogiska skulle jag vilja säga /.../ Det kanske är det som är svårast att få till sig på lärarutbildningen.

En annan mentor uttryckte att mentorskapet till större del handlade om att introducera nyexaminerade lärare för **skolans organisation**, då det ansågs vara ett område som nyexaminerade studenter inte upplevdes ha koll på när de kom ut i verksamheten. Mentorn tyckte till skillnad från de andra två mentorerna att undervisning var ett område som de nyexaminerade lärarna behärskade väl tack vare sin lärarutbildning.

Undervisningsmässigt tycker jag inte det är så mycket. /.../ det tror jag att man mer har fått träning i på lärarutbildningen och känner sig tryggare i. /.../ Jag tror att organisatoriskt är ganska mycket just att få det att falla på plats vad gör man, vad och varför, hur, för det upplever jag att många inte har fått under sin VFU en helhetsbild av skolan alla delar man ska göra.

Åstrands (2012) studie undersökte nyexaminerade lärares syn på lärarutbildningen, och kom fram till att nyexaminerade lärare främst förbereds inför klassrumsundervisning och desto mindre för det breda området som är skolans organisation. Jokinen et al. (2008) argumenterar för att mentorskapet och lärarutbildningen till större del behöver integreras, snarare än att ses som två separata delar av skolans organisation. Detta för att vidare bidra till skolutvecklingen i stort. Jokinen & Välijärvi (2017) visar på hur en tydlig kontinuitet mellan lärarutbildning och skola kan leda till en livslång professionell utveckling för lärare, vilket vidare kräver att mentorskapet också utformas gemensamt i ett samarbete mellan universitet och skola.

Flera utav mentorerna lyfte även att det finns en hel del praktiska saker som exempelvis inloggningar eller introducering till bedömningsverktyg som de uppfattade att de som mentorer behöver lära de nyexaminerade lärarna, då det ofta ser väldigt annorlunda ut från skola till skola. Inte heller det uppfattades som något som de nyexaminerade lärarna hade fått till sig under sin lärarutbildning eller tillhörande VFU. Mentorskapet uppfattades på så sätt utav flera av mentorerna som ett komplement för att fylla igen eventuella bitar som de uppfattade att lärarutbildningen inte hade bidragit med. Det situerade perspektiv på mentorskap som Wang & Odell (2007) presenterar i förhållande till mentorskap går väl i linje med mentorernas uppfattning gällande att deras roll till stor del går ut på att presentera adepterna för det redan existerade skolsystemet och den rådande kulturen. Flera utav mentorerna i studien hänvisade till den egna erfarenheten som anledningen till att de kände sig trygga i sin roll som mentor och uppfattade att de tack vare sin arbetslivserfarenhet kunde utföra uppdraget på ett framgångsrikt sätt. Även detta går hand i hand med det situerade perspektivet, där mentorers tidigare kunskaper och erfarenheter ses som viktiga resurser (Wang & Odell, 2007).

Två utav mentorerna uppfattade att mentorskapet till stor del handlade om att bidra med **emotionellt stöd** för de nyexaminerade lärarna i olika situationer som exempelvis kunde handla om de nyexaminerade lärarnas känslor kring situationer med vårdnadshavare eller relationer med kollegor. En mentor beskrev att hen uppfattade det som att det handlar mycket om hur de nyexaminerade lärarna känner sig i slutet av dagen, hur mycket eleverna berör och hur mycket utav jobbet och känslorna som de tar med hem. Att som mentor då finnas som ett

stöd i att lära de nyexaminerade lärarna hur de på ett bra sätt kan handskas med och hantera dessa olika känslor som arbetet väcker. Denna uppfattning kring mentorskapet går tydligt att koppla till det humanistiska perspektiv på mentorskapet som Wang & Odell (2002) presenterar, där adeptens självkänsla är i fokus snarare än undervisningsmetoder och didaktiska verktyg. Wang & Odells (2002) studie visade även på att många mentorer ansåg just att mentorsrollen främst handlade om att erbjuda emotionellt stöd snarare än stöd i förhållande till undervisning.

6.3 Mentorskap som verktyg för kollegialt lärande

Utav de mentorer som intervjuades hade majoriteten utav dem genomgått en mentorsutbildning. Samtliga mentorer var positivt inställda till och nöjda med den utbildning de hade genomgått, och ansåg att den hade bidragit med kunskaper som de fått användning utav i sitt arbete som mentorer. En utav mentorerna hade sökt utbildningen på eget initiativ, och de övriga hade fått tillfället genom sin arbetsgivare och då valt att ta chansen och genomgå utbildningen.

Flera utav mentorerna ansåg att det bästa med mentorsutbildningen var möjligheten de fick att **diskutera och samtala med andra mentorer**. De diskussioner som kunde uppstå mentorer emellan under utbildningen uppfattades bidra till och komplettera det innehåll som utbildningen redan bestod utav.

När vi får träffas och sitta ner och prata och diskutera och ventilera och, dom här tankarna har jag vilka tankar har du och så vidare.

Det viktigare nog när tycker jag nog när vi satt och diskuterade. Vi lärare som skulle bli mentorer för då diskuterar man ju utefter dom här, vad var det man själv saknade när man kom ut.

/.../ framförallt diskussionerna runt det och situationer som man delade med varandra.

Aspfors & Franssons (2015) metasyntes om mentorsutbildning visade på att det var främst de andra mentorerna som deltog i utbildningen och utbytet och relationen där emellan som uppskattades utav mentorerna under utbildningens gång, snarare än lärarna eller kursinnehållet. Jokinen & Välijärvis (2017) studie rörande mentorskap i Finland visade även på att mentorer uppfattade att de själva utvecklades och lärde sig utav de diskussioner som uppstod mellan mentor och adept.

En utav mentorerna tyckte att utbildningen även fungerade som en **länk** mellan lärarutbildningen och högskolan till de lärare som var aktiva ute i verksamheten, på samma sätt som Wang & Odell (2002) beskriver att mentorskapet på många sätt förväntas fungera som en strategi för att övervinna begränsningarna hos den traditionella lärarutbildningen.

Även Jokinen & Välijärvi (2017) skriver att ett problem rörande lärares professionella utveckling är just bristande kopplingar inom och mellan de olika stadierna i utbildningen.

En förväntan som två utav mentorerna lyfte var att de genom mentorskapet skulle få **utvecklas vidare som mentorer**. En utav mentorerna uttryckte en besvikelse kring vad hen ansåg vara en avsaknad av möjligheter för mentorerna inom kommunen att tillsammans vidare utbilda sig och utvecklas inom sitt mentorskap. Mentorn uttryckte en önskan kring utbildningstillfällen som exempelvis föreläsningar eller liknande, samt upplevde att det fanns ett behov av att stämma av med mentorer inom kommunen, något som hen inte uppfattade att kommunen gjorde alls. Clarke et al. (2013) skriver att mentorer behöver stöd inom olika program för att reflektera över bland annat mentorsrollen och vad den innebär. För att möjliggöra ett kollegialt lärande mellan mentorer, argumenterar Frels et al. (2013) & Jokinen & Välijärvi (2017) för att mentorskapet måste ses som en grundpelare inom skolans utveckling, snarare än en isolerad insats. Mentorskapet kan på flera sätt fungera som en dialog för att minska gapet mellan teori och praktik, under förutsättningarna att det utnyttjas som medel för skolutveckling i stort snarare än endast för den enskilde läraren (Jokinen & Välijärvi, 2017).

6.4 Mentorskap som en utmaning till följd av sviktande organisering

En stor del utav de intervjuade mentorernas uppfattning av mentorskapet handlade om just organiseringen kring mentorskapet. Något som flera utav mentorerna talade om i förhållande till organiseringen av mentorskapet var **tid**, och hur den inte uppfattas räcka till. En utav mentorerna uttryckte en önskan om att kunna genomföra fler klassrumsbesök hos sin adept för att ha ytterligare underlag för diskussion, men att tiden helt enkelt inte räcker till för att det skall vara möjligt att genomföra. Flera av mentorerna angav även tiden som en faktor de trodde spelade stor roll när det kommer till varför de uppfattar att lärare väljer att inte bli mentorer.

För att vi får inte tiden, man har inte tid. Man måste verkligen vilja, verkligen mycket för att man får ta av sin fritid eller prioritera om den tid man har. /.../ Det är svårt att hinna med det andra jobbet.

En mentor uttryckte att hen uppfattade att ledningen ville att det skulle finnas mentorer, samtidigt som de inte vill ge de verksamma mentorerna den tid som de behöver. I stället uppfattade hen att det blev ett aktivt val för mentorerna, att uppskatta om det ansågs vara möjligt att utföra uppdraget med den tid man kunde avvara. Harrison et al. (2006) lyfter att i förhållande till alla de olika delar och det ansvar som mentorskapet innebär, är det osannolikt att en person själv kan förväntas utföra uppdraget. I stället argumenteras det för att mentorskapet möjligtvis behöver innefatta flera personer för att på ett framgångsrikt sätt kunna täcka alla de områden som krävs. I Frels et al. (2013) medverkade mentorer, adepter och rektorer i en studie kring mentorskap, och resultaten visade på att både mentorer och adepter uppfattade att tid var en bristvara, samtidigt som rektorer sällan uppfattade tidsaspekten som ett större problem.

Gällande de förväntningar som mentorerna uttryckte sig ha på mentorskapet var det två utav mentorerna vars förväntningar till större del handlade främst om att de skulle **ha möjlighet att genomföra sitt uppdrag**. Förväntningarna på mentorskapet handlade huvudsakligen om att de nyexaminerade lärarna faktiskt fick tillgång till en mentor, samt att de som mentorer hade rätt förutsättningar att kunna utföra sitt arbete som mentor.

Om jag får ett uppdrag. Om jag får en förfrågan, kan du tänka dig och va mentor, då ska min chef lösa det runtom. /.../ Jag ska inte behöva fightas för att få möjligheten att göra mitt uppdrag.

Att det genomförs. /.../ Men det är väl det jag har förväntningar på mentorskapet att de nyexaminerade får mentorskap för jag tror att det behövs.

En annan mentor uttryckte även att den tid som krävs för att genomföra mentorskapsuppdraget varierar till stor del beroende på vilken adept det handlar om och hur mycket stöd som behövs utifrån mentorns sida. I vissa fall uppfattade mentorn att adepten var i behov av stöd en gång i veckan, något som tiden egentligen inte fanns för.

Flera utav mentorerna uppfattade även att tiden blev en stressfaktor för adepterna, då flera utav dem inte får avsatt tid för mentorsträffarna alls. En mentor uppfattade även att flera adepter varit tveksamma till att ha en mentor över huvud taget, just eftersom tiden inte upplevs räcka till. Frels et al. (2013) visade på att mentorer var mer positivt inställda till mentorskapet än adepter, och identifierade även tid som en faktor som försvårade mentorskapet.

.. sen har det ju varit svårare för mina adepter. Dom har ju inte fått avsatt tid. Miss i ordningen. /.../ men jag vet att några har varit lite tveksamma till att ha mentor när dom blivit tillfrågade därför att det känns ju som att det tar tid.

En utav mentorerna uppfattade att det fanns avsatt tid både för hen som mentor och för adepterna, något som uppfattades bero på att skolan hade tagit fram en egen struktur för hur mentorskapet skulle organiseras. Detta hade tagits fram av mentorn själv i samarbete med rektor på skolan. En annan mentor uppfattade att tiden fanns, utifrån förutsättningen att hen var mentor åt någon som arbetade på samma skola. Detta då en stor del utav mentorskapet därför kunde ske spontant exempelvis i arbetsrummet under veckans gång. Lärarförbundets (2020) undersökning visade att en majoritet av mentorer inte hade några skriftliga riktlinjer alls att utgå från, vilket i sin tur leder till att mentorer själva blir ansvariga för att organisera mentorskapet. Detta kan ses som ännu en tidsfaktor som påverkar mentorers redan pressande schema.

När det gäller organisering utav mentorskapet var det två utav mentorerna som föredrog att vara mentor åt en nyexaminerad lärare som arbetade på **samma skola** som dem själva. En utav mentorerna ansåg att det skapade möjligheter för det spontana mentorskapet, något som hen såg som viktigt för uppdraget. Den andra mentorn som föredrog att arbeta som mentor på sin egen arbetsplats uppfattade att hens kunskap kring skolan och relationen med elever, vårdnadshavare, rektor och övrig personal skapade bättre förutsättningar för hen att kunna bistå adepten med de olika problem som uppstod.

Man har en god relation med rektor och liksom kan.. kan liksom förstå varför vissa saker händer om det har hänt nånting eller så. Och man kan va med och reda ut saker. Det kan man ju inte på en annan skola för man har ju inte.. man har ju inte relationen varken med pedagoger eller med elever.

Två av mentorerna ansåg att de inte ville arbeta som mentorer på sin egen arbetsplats, då de uppfattade att det försvårade arbetet för de själva och adepten. I stället föredrog de att arbeta som mentorer på en **annan skola** där de inte hade en arbetsrelation med de övriga som arbetade där. En mentor uppfattade även att de gånger hen varit mentor på sin egen arbetsplats hade kollegor och adepten i vissa situationer brukat mentorn som ett språkrör dem emellan, något som mentorn uppfattade som problematiskt och som inte hörde till hens uppdrag som mentor.

.. jag vill aldrig va mentor på min egen arbetsplats. Är jag mentor så är jag det på en annan skola, därför att ibland handlar det ju faktiskt om att man pratar om kollegor /.../ och då ska man inte vara på samma arbetsplats.

.. det har oftast varit på en skola där jag inte arbetar själv. Det tycker jag har varit bättre också. /.../ men jag tycker att jag har kunnat stötta bättre när det är på en annan skola jag tror att det blir öppnare samtal att man vågar ta upp saker som.. men som man kanske inte gör med en kollega för det, även om man ska gå in i en mentorsroll så är man ju en kollega och man är på samma skola /.../ och det blir då svårare att ta upp dom svåra samtalsämnena.

Jokinen och Välijärvis (2017) studie rörande nyexaminerade lärare och deras mentorer i Finland visade på att nyexaminerade lärare upplevde det som positivt när deras mentorer arbetade på en annan skola. Detta då det innebar en neutral utgångspunkt som i sin tur skapade förutsättningar för att skapa en dialog i förtroende där de kunde tala fritt.

Flera av mentorerna uppfattade att organiseringen kring mentorskapet till stor del handlade om **rektorerna** på de olika skolorna och hur viktigt de i sin tur ansåg mentorskapet vara och hur de prioriterade det. En utav mentorerna ansåg att det fungerade bra på den skolan hen arbetade på, men att det tills tror del var avhängande på att rektorn på skolan ansåg

mentorskapet vara så pass viktigt. En annan mentor uppfattade att olika rektorer hen arbetat för hade tyckt att mentorskapet var olika viktigt, vilket i sin tur hade speglats i hur hens mentorskap i sin tur blivit organiserat. Den variation i prioritering av mentorskapet som mentorerna uttrycker går i linje med de brister som Bjerkholt & Hedegaard (2008) menar kan uppstå när en decentraliserad modell för mentorskap råder. Entusiasm och prioritet för uppdraget kan variera från person till person på lokal nivå, och på så sätt påverka förutsättningarna för uppdraget i stort.

Något som två mentorer ansåg vara ett problem kring organiseringen utav mentorskapet var att det fanns en grundstruktur som rektorerna inte uppfattades ha kunskap kring. **Rektorernas brist på kunskap** och information kring mentorskapet uppfattades leda till att nyexaminerade lärare blev utan mentor eller att mentorskapet inte organiserades på det sätt mentorerna uppfattade att det borde. Jokinen et al. (2008) skriver att rektorer behöver mer kunskap kring mentorskapet, samt att kommun och ledning måste se mentorerna och mentorskapet som en god investering.

Och då vet jag inte om det är så att rektorn inte har kunskap och sätter in med en gång, eller om det är så att det glöms bort. /.../ Rektorerna vet inte att det finns mentorer liksom att det finns, det finns en lista med rektorer som man kan använda inom kommunen.

Rektorerna vet inte, man har hoppat över ett led. /.../ vi som är mentorer vet hur det borde gå till på ett ungefär, men dom där emellan, verksamhetschefer och rektorer vet inte hur det ska gå till. Eller så är det lägre prioriterat. Så det finns en ordning, men den följs inte.

Rektorer och högre lednings påverkan på mentorskapet var något som flera utav mentorerna uppfattade som bristfällig. Flera av mentorerna uppfattade att bristen på tydlig organisering från högre upp i organisationen ledde till att mentorskapet blev väldigt fritt och individuellt för var och en att planera och genomföra, eller att det i vissa fall föll mellan stolarna. Vidare uttryckte flera av mentorerna att de själva inte uppfattade sig ha någon insyn kring mentorskapsarbetet i kommunen eller vilka andra som arbetade som mentorer.

...då var det ju oerhört stor frihet, men det har aldrig.. alltså när det började så var det ju väldigt tydligt att alla nya ska ha en mentor. /.../ Men det har aldrig varit.. jag tror aldrig det har varit systematik i (kommunen). /.../ Vilka är mentorer nu? Eller vilka blir tillfrågade och bli mentorer, har dom ens nya mentorer? Det vet jag inte.

Min känsla är att det är väldigt lite uppstyrt från förvaltningssidan alltså toppen på skolorganisationen. Det är upp till rektorer att lösa och fixa mentorskap för sina nyexaminerade lärare. Och det innebär ju att det är väldigt fritt för dom mentorerna som är mentorer att lägga upp arbetet

precis som man vill. Vi har inga gemensamma träffar, vi har inga riktlinjer längre.

...ordningen och organisationen kring det hela gör ju att det blir lite svårt att stå stöddigt och säga att man är helt trygg i det för att det är lite svårt och veta just förväntningar både från adept och från ledning. /.../ Men jag blir ju, jag blir ju väldigt besviken på vår organisation som jag jobbar och som jag egentligen ska stå för hela vägen när jag till exempel fått en ny kollega för ett tag sen som inte ens har blivit erbjuden för att dom inte vet hur dom ska lösa det. För att ingen svarar högre upp hur det ska gå till. Det tycker jag blir pinsamt för man har gått ut och lovat stort.

När det gäller mentorsrollen och vad som förväntas utav mentorer skriver Daoud (2017) att det krävs att en mentor måste förstå vad den egna rollen innebär samt dess bakgrund för att på ett effektivt kunna stötta nyexaminerade lärare. Den studie som Frels et al. (2013) genomförde visade på att både mentorer och adepter önskade en tydlig struktur kring hur mentorskapet skulle genomföras, och att mentorer önskade en ökad förståelse inför vad deras arbete som mentor innebar. Flera mentorer i studien uppgav bristen på tydliga direktiv som ett problemområde. Frels et al. (2013) föreslår därför att en klar vision och tydligare riktlinjer bör implementeras i förhållande till mentorskapet.

En utav mentorerna uppfattade att det fanns goda förutsättningar att som mentor inom kommunen få kunskap kring mentorskapet och träffa andra mentorer. Mentorn nämnde gemensamma nätverksträffar för mentorer inom kommunen samt en gemensam mentorsgrupp på kommunens gemensamma lärplattform där man vid behov kunde få kontakt med andra mentorer inom kommunen. Denna mentor arbetade inom samma kommun som de mentorer som uppfattade att ett sådant centralt nätverk inte fanns att tillgå. Daoud (2017) skriver att det till stor del är upp till mentorerna själva att aktivt under sitt mentorskap söka upp tillgänglig information och resurser.

En mentor uppfattade att det uppstod situationer där adepten fått riktlinjer eller instruktioner från högre ledning kring mentorskapet som mentorn själv inte blivit informerad om. Detta i sin tur ledde till att situationen försvårades en aning då mentorn inte uppfattade att hen hade fått tillgång till den information som hen uppfattade var nödvändig för att kunna utföra sitt uppdrag.

En utav de intervjuade mentorerna uttryckte att hen innan sitt mentorskap hade större förväntningar på en **tydligare organisation** kring det hela. Mentorn uttryckte att hen med tiden anpassat sina förväntningar och ”gillar läget”, men att hens förväntningar kring organisationen dels stod fast trots att uppfattningen var att de inte uppfylldes för närvarande.

Jag hade nog mer förväntningar just på organisationen det är ju den som jag inte är nöjd med. För dom gick ju ut och sa väldigt stort hur det skulle gå till. /.../ Så det hade jag väl haft större förväntningar på, att det skulle, att man skulle jobba efter den organisation som är satt.

Flera av mentorerna uppfattade även att mentorskapet **inte längre prioriterades** på samma sätt som de ansåg att det gjorts tidigare. Två av mentorerna uppfattade att det numera talas mindre om mentorskapet eller i vissa fall inte alls. Flera utav mentorerna hade en uppfattning om att det förr funnits en tydligare struktur kring organiseringen som numera försvunnit, vilket i sin tur lett till att mentorskapet inte längre prioriteras i samma utsträckning som de uppfattade att det tidigare gjort. En mentor lyfte att det tidigare funnits mentorsträffar, något som även det försvunnit med tiden. Dock talade en annan mentor om att mentorsträffar fortfarande genomfördes inom kommunen, med undantaget för det senaste året då pandemin försvårat situationen.

Då var det det i alla fall [prioriterat]. Nu kan jag inte säga för det pratas aldrig om mentorer längre.

Det pratas väldigt lite om mentorskapet. Det gör det. Det känns nästan som att det har försvunnit lite.

Nej men tidigare tror jag att det var så att det fanns liksom en mer organisation i liksom kommunens skolorganisation där pengarna betalades ut och liksom man höll i det mer gemensamt. Nu tror jag det mer är varje rektor som fått lösa sin egen mentor. Och då betalas det av rektorns budget så det finns liksom inget värde eller nån, nåt som håller ihop det rent centralt. Och då blir det ingenting av det heller liksom. /.../ .. jag märker ju i min egen stad då att det liksom har sipprat undan.

7 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en diskussion av studiens metod, följt utav en resultatdiskussion i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor.

7.1 Metoddiskussion

Studiens urvalsmetod och tillvägagångssätt ansågs vara väl utformade i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor. Eftersom det rörde sig om en kvalitativ studie ansågs fem deltagare vara nog för att kunna samla in tillräckligt med data för att kunna presentera ett resultat. Något som eventuellt hade bidragit till ett bredare resultat är om fler personer hade deltagit i studien. Under urvalsprocessen upptäcktes det att det fanns ett problem gällande att få kontakt med personer som arbetade som mentorer inom skolan. Bristen på tydliga listor eller register över mentorer bidrog till att urvalet inte blev särskilt stort, och vidare till att endast ett tiotal personer kunde kontaktas med förfrågan om att delta i studien. Om fler personer hade kunnat kontaktas hade troligtvis fler även deltagit i studien. Dock anses utfallet på fem deltagande mentorer i studien vara nog i förhållande till studiens storlek och omfattning. Den rådande Covid-19 pandemin bidrog även till att utgångsläget inte var optimalt, då arbetssituationen ute på skolorna redan var oerhört pressad. Detta är något som i sin tur kan ha bidragit ytterligare till att personer inte upplevt sig ha tid att återkomma eller delta i studien.

Den fenomenografiska forskningsansatsen syftar till att visa på personers uppfattningar av ett fenomen genom att beskriva variationen och mångfalden av uppfattningar (Dahlgren & Johansson, 2015). Det resultat som presenteras i studien visar på detta, men det går inte att bortse från att om fler personer hade deltagit, hade troligtvis ännu fler uppfattningar kunnat identifierats och presenteras. För att ytterligare säkerställa att redovisa så grundliga data som möjligt hade även en kombination med kvantitativ metod i form utav enkäter kunnat implementeras tillsammans med intervjuerna. Dock ansågs detta inte vara relevant i förhållande till studiens omfattning eller den valda forskningsansatsen. Att över huvud taget kunna skicka ut ett sådant formulär hade troligtvis blivit svårt, då det som tidigare konstaterat inte funnits tydlig information gällande vilka personer som kunde kontaktas rörande deltagande i studien. Samtidigt som fenomenografien som tidigare konstaterat syftar till att presentera ett utfallsrum där uppfattningar kring ett fenomen framträder, är det omöjligt att i en undersökning garantera att alla tänkbara uppfattningar identifieras (Dahlgren & Johansson, 2015). Ett annat undersökningstillfälle med andra deltagare kan troligtvis leda till en utökning av uppfattningar kring fenomenet i fråga.

Den rådande pandemin ledde i sin tur till att samtliga intervjuer fick genomföras över internet. Dock ansågs inte detta påverka resultaten eller studien i stort, då samtliga intervjuer kunde genomföras utan några tekniska problem. Det går dock inte att utesluta att intervjuerna hade kunnat spela ut på ett annat sätt om de genomförts ansikte mot ansikte. Även formuleringarna utav intervjufrågorna kan ha påverkat de intervjuades svar, något som inte går att utesluta. Det resultat som presenteras i studien utgår därför ifrån hur mentorerna uppfattade

mentorskapet i stunden för intervjun och i förhållande till de omständigheter som intervjun genomfördes under. Om en intervju ansikte mot ansikte hade genomförts under ett annat tillfälle med andra formuleringar utav intervjufrågorna, är det möjligt att resultaten inte hade fallit ut på exakt samma sätt. Dock anses de likheter och tydliga teman som framgick under analysen, vara en indikation på att uppfattningar kring mentorskapet sträckte sig över personer och omständigheter.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att identifiera mentorers uppfattningar kring mentorskapet, samt se till hur mentorskapet kan utformas för att på ett framgångsrikt sätt bidra till skolans utveckling. Mentorers uppfattningar kring mentorskapet har redovisats tidigare under delen gällande resultat och analys, och i detta avsnitt kommer studiens resultat diskuteras vidare utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Avslutningsvis följer två avsnitt där en slutsats samt förslag på vidare forskning inom området för att ytterligare fördjupa insikten kring mentorer och mentorskap presenteras.

7.2.1 Mentorskap för skolutveckling

Något som framgån i denna studie är att samtidigt som mentorers uppfattningar kring mentorskapet är breda och i vissa fall komplexa, råder en konsensus kring att mentorskapet uppfattas som positivt och betydelsefullt för skolans utveckling. Mentorskapet uppfattas bidra till skolans utveckling på flera plan. Flera utav mentorerna i studien lyfter hur de uppfattar att mentorskapet bidrar till att de själva får nya kunskaper och utvecklas i sin roll som lärare genom kontakten och arbetet med de nyexaminerade lärarna. För att skolan skall fortsätta utvecklas räcker det inte att förlita sig på de nyexaminerade lärare som kommer in i verksamheten, då de oftast inte utgör majoriteten utav lärarna på en arbetsplats. Det är viktigt att de lärare som redan är verksamma också får chans att reflektera över sina metoder och sin yrkesroll för att ha möjligheten att utvecklas i takt med ny kunskap och det rådande forskningsläget. Genom att som verksam lärare vara mentor åt en nyexaminerad lärare uppfattar mentorer att de får den möjligheten, och på så sätt kan fortsätta vara en del utav skolans utveckling, snarare än att stanna av. Det går att se det som att kombinationen av nyexaminerade lärares färsk kunskap från lärarutbildningen, tillsammans med mentorernas erfarenhet och kunskap kring skolkulturen, är en framgångsrik modell för att inte tappa delar utav skolans organisation på vägen. Samtidigt som det är en framgångsrik modell, går det att argumentera vidare för att det krävs kontinuerligt stöd och utrymme för reflektion för att garantera att mentorskapet framgångsrikt bidrar till skolutvecklingen. Om mentorer och nyexaminerade lärare ses som essentiella delar för skolutvecklingen, kan behovet att ytterligare stöd för båda parter ses som lika nödvändigt. Precis som Jokinen et al. (2008) skriver, kan nyexaminerade lärare genom stöd bidra till skolutvecklingen i ett mycket tidigare skede än om de lämnas utan. För att mentorer vidare skall kunna utmana och reflektera kring sin mentorsroll, något som flera mentorer i studien uppfattade att mentorskapet gav dem tillfälle att göra, visar forskning på att det krävs tillfälle för reflektion och diskussion mentorer

emellan (Clarke et al. 2013). Detta för att mentorer skall få en djupare insikt kring sitt mentorskap och arbetet med nyexaminerade lärare. Att konstatera att mentorer är vitala för skolans utveckling är ett första steg, men det går inte att sluta där. För att mentorer skall kunna spela sin roll och på ett framgångsrikt sätt bidra till skolutvecklingen, går det att se som nödvändigt att de själva får förutsättningar att reflektera och vidare utmana mentorsrollen.

Något som är intressant och i vissa fall går att se som oroväckande är dock att flera mentorer anser att bland det främsta de kan göra för skolans vidare utveckling är att se till att hålla de nyexaminerade lärarna kvar inom yrket. Att hålla nyexaminerade lärare kvar inom yrket var något som flera utav mentorerna uppgav som en stor del utav motivationen bakom att över huvud taget börja arbeta som mentor. Detta går att tolka som att mentorskapets syfte i stort har förskjutits och att mentorskapet idag på vissa håll går att se som ett verktyg för att släcka bränder, snarare än något som skall bidra till vidare kunskapsutveckling inom professionen. Att många nyexaminerade lärare lämnar yrket efter en kort tid är ett dilemma, men det är något som kan motverkas på andra sätt än att sätta in en mentor som förväntas fungera som en lösning på problemet. Oavsett om mentorer gör ett fantastiskt jobb, kvarstår fortfarande de krav och den chock som nyexaminerade lärare idag ställs inför vid övergången från teori till praktik. Det går att argumentera för att mentorskapet hade kunnat bidra till en djupare utveckling som pedagog om omständigheterna kring nyexaminerade lärare hade förändrats. Bara det faktum att vissa av mentorerna uppfattar att nyexaminerade lärare fränsäger sig rätten till en mentor eftersom de inte upplever sig ha tid, är något som går att tolka som en indikation på att förutsättningarna för mentorskap inom skolan idag inte är optimala. Att mentorer skall behöva uppfatta det som sitt uppdrag att se till att en kollega inte lämnar yrket, kan på många sätt ses som att mentorskapet inte får möjligheten att fylla det syfte och bidra till den typ utav utveckling som från början var tanken. Det är på många sätt svårt att se det som att mentorskapet från början endast var tänkt som en nödinsats för att förhindra nya lärare från att ge vika för pressen, snarare än ett stöd och möjlighet till personlig utveckling inom yrkesrollen.

I förhållande till att fler av mentorerna såg att hålla lärare kvar inom yrket som bland det mest essentiella, går det även att se som intressant hur deras uppfattningar kring vad mentorskapet i stort gick ut på i förhållande till skolutveckling. Två utav mentorerna föll till stor del i linje med det humanistiska perspektiv som Wang & Odell (2002) talar om, där det emotionella stödet såg som det mest kritiska. Samtidigt var det två utav mentorerna vars uppfattningar snarare anslöt sig till det situerade perspektivet, där upprätthållning och introduktion till skolans organisation sågs som det mest essentiella. Något som är intressant här är att ingen utav mentorerna i studien tydligt visade på uppfattningar kring mentorskapet som gick i linje med det kritiskt konstruktivistiska perspektiv som på flera sätt går att koppla till den framväxande synen på lärande som en process som ifrågasätter och utmanar rådande normer och kultur (Heikkinen et al. 2008; Wang & Odell, 2002). En mentor i studien uppgav att mentorskapet bidrog till att hen reflekterade och till viss del ifrågasatte de tillvägagångssätt hen använde sig utav i sin undervisning. Dock kunde inte några uppfattningar hos mentorerna identifieras där det fanns en tydlig tanke eller strävan mot att genom mentorskapet bidra till skolans utveckling genom att dekonstruera eller utmana den rådande kulturen. I stället uppfattades det emotionella såväl som praktiska stödet kring introducering till skolans

organisation främst verka inom den redan rådande skolkulturen tillsammans med de redan existerande normerna och strukturerna. Kan det vara så att mentorernas fokus på att se till att nyexaminerade lärare stannar inom yrket blir som en bromskloss? Att fokuset på att förhindra en smärre katastrof försämrar möjligheterna för ytterligare reflektion och djupare insikt kring vad mentorskapet faktiskt kan betyda för den framtida skolutvecklingen?

Att ständigt skapa möjligheter för vidare skolutveckling är nödvändigt, och mentorskap kan i förhållande till det på många sätt ses som ett nödvändigt och viktigt verktyg. Det är därför viktigt att mentorer får möjligheten att bidra till att nyexaminerade lärare utmanar sig själva, fördjupar sin kunskap och reflekterar över yrket. För att detta skall vara en möjlighet går det att argumentera för att mentorskapet måste ses som ett verktyg för kunskapsfördjupning och utveckling, samt ges förutsättningar och resurser för att på ett framgångsrikt sätt fungera. Att hålla nyexaminerade lärare kvar inom yrket är i sig självklart otroligt viktigt för skolutvecklingen, men frågan är om det är rimligt att mentorer skall se det som en så pass stor del utav sitt uppdrag?

7.2.2 Behov av struktur

Samtliga mentorer i studien uppfattar som tidigare konstaterat mentorskapet som något viktigt för skolans utveckling. Dock framgår det att uppfattningarna kring huruvida högre ledning uppfattar mentorskapet som lika viktigt går isär. Samtidigt som vissa utav mentorerna uttrycker en frustration över högre lednings brist på prioritering när det kommer till mentorskapet, uttrycker en annan mentor att hen uppfattar det motsatta. Detta kan i sin tur ses som ett resultat utav organiseringen kring mentorskapet i stort, närmare bestämt hur det kan skilja sig åt oerhört beroende på vilken skola mentorerna arbetar. I stället för att mentorskapet redan från början är en tydlig prioritet, är uppfattningen att det är upp till rektorer och i många fall mentorerna själva att organisera och planera för att se till att det över huvud taget genomförs. Detta leder till att den energi och tid som mentorerna ämnar lägga på sitt mentorsuppdrag, i flera fall i stället behöver gå till att se till de praktiska omständigheterna som exempelvis tidsplanering. Det går att argumentera för att utan tydliga förväntningar och riktlinjer kring mentorskapet, är det möjligt att mentorernas egen motivation och energi inför uppdraget svalnar. Detta då det i stället för att betraktas som ett viktigt arbetsuppdrag riskerar att ses som allt för tidskrävande och omständligt, då resurser och prioritet uteblir. Denna uppfattning som flera av mentorerna i studien delade går väl i linje med det behov utav struktur som Frels et al. (2013) uttrycker i deras studie.

En fråga som uppstår utifrån mentorerna i studiens uppfattningar kring organiseringen utav mentorskapet är, vems ansvar är det egentligen? En mentor uppfattade organiseringen utav mentorskapet som mycket god och att rektor prioriterade uppdraget och att en tydlig struktur fanns. Samtidigt var det flera mentorer som hade en motsatt uppfattning, och i stället uttryckte en besvikelse över ledningens brist på struktur och prioritering när det kom till mentorskapet. Skall det vara så att valet av arbetsplats fullt skapar förutsättningarna för huruvida du som mentor kommer kunna utföra ditt uppdrag på ett framgångsrikt sätt? Skall det vara upp till mentorerna själva att organisera gemensamma träffar eller grupper, eller söka upp om sådana

eventuellt existerar? Daoud (2017) argumenterar för att så är fallet, samtidigt som Frels et al. (2013) och Jokinen et al. (2008) uttrycker ett behov utav tydliga riktlinjer för mentorer samt ökad kunskap hos rektorer och ledning kring mentorskapsuppdraget.

Att mentorernas uppfattning om organisering och struktur varierade till så pass stor del, går att tolka som en indikation på att en övergripande struktur och tydligare riktlinjer behövs. Detta för att garantera att mentorskapet genomförs på ett framgångsrikt sätt, oavsett skola och/eller rektor. Vidare var det flera utav mentorerna som uppfattade rektorns kunskap kring mentorskapet som bristfällig, något som är intressant i förhållande till det faktum att mentorskap för nyexaminerade lärare i huvudsak ses som rektorns ansvar. Det är förståeligt att mentorer blir frustrerade om den instans som är ansvarig för deras arbete inte uppfattas ha tillräcklig kunskap kring vad det faktiskt innebär. Att ledningen inte visar upp tillräcklig kunskap kring uppdraget, kan troligtvis tolkas av många som att det inte är av så stor prioritet. På samma sätt sänder det tvetydiga signaler när flera utav mentorerna uppger att de inte får tillräckligt med tid för mentorskapet, samt att adepterna i vissa fall inte får avsatt tid över huvud taget. Det kan tolkas som oroväckande att majoriteten av mentorerna i den här studien uppfattar det som att arbeta som mentor på många sätt landar i huruvida det är värt det eller inte. Mentorerna uppfattar att det utbyte och den kunskap som de anskaffar sig genom mentorsuppdraget, väger upp gentemot alla de omständigheter som försvårar uppdraget i allmänhet. Det kan diskuteras huruvida det alls är rimligt att ett arbete som utförs på uppdrag av högre ledning och på flera sätt beskrivs som nödvändigt, ges så knapphändiga resurser att mentorerna måste ta utav sin lediga tid för att ha möjlighet att göra ett bra jobb.

Frågan uppstår här, om skolan och rektorerna verkligen prioriterar mentorskapet, eller om det snarare slutar vid att det låter bra att utåt säga sig ha mentorer, utan att faktiskt lägga ner tiden och omorganisera för uppdraget i sig. Om alla är rungande överens om att mentorskap för nyexaminerade lärare är något positivt och viktigt, varför upplever då mentorer idag att organiseringen försvunnit och prioriteringen uteblir? Det går att tolka utifrån resultaten i denna studie att det inte räcker att ha en mentor och en adept, och förvänta sig att en framgångsrik mentorskapsrelation skall följa. Omständigheter, resurser och i vilken grad mentorerna uppfattar att deras arbete uppskattas av ledning och kollegor, är delar som i hög grad påverkar huruvida mentorerna uppfattar att de på ett framgångsrikt sätt kan utföra sitt uppdrag.

7.2.3 Mentorskapets framtida utformning

I en studie som den här där mentorers uppfattningar kring mentorskap står i fokus, är det naturligt att frågor kring hur mentorskapet är utformat uppstår. Detta då mentorskapets utformning och organisering till stor del ligger till grund för de uppfattningar och åsikter som mentorerna i studien yttrat. Det går att argumentera utifrån det resultat som presenterats i den här studien, att mentorskapets utformning är ett område i behov utav utveckling och eventuell omorganisering i stort.

Samtidigt som flera utav mentorerna i studien talade om mentorskapet i förhållande till lärarutbildningen, framgick det att majoriteten av dem uppfattade mentorskapet som ett

uppdrag med stor frihet och utan några vidare riktlinjer eller tydlig struktur. Trots att mentorskap för nyexaminerade lärare på många sätt ses som ett medel för att underlätta övergången från teori till praktik, verkar det inte finnas mycket som binder de två instanserna samman. Att mentorskapet bör integreras ytterligare med lärarutbildningen är något som flera tidigare studier har markerat (Bjerkholt & Hedegaard, 2008; Fransson & Gustavsson, 2008; Jokinen et al., 2008; Jokinen & Välijärvi, 2017), och även utifrån resultaten i den här studien går det att argumentera för att det finns ett behov av tydligare samhörighet mellan teori och praktik. Teorin skulle i detta fall vara lärarutbildningen, och praktiken mentorskapet för nyexaminerade lärare.

Om mentorskapet är tänkt att fungera som ett verktyg för att underlätta övergången från teori till praktik, vore det inte fördelaktigt om dessa två delar i en större utsträckning integrerades med varandra? Det går att argumentera för att det finns ett behov och en utmaning när det kommer till att ta vara på och i större utsträckning arbeta mot att garantera och vidareutveckla mentorskapet. Detta som en central del i den vidare skolutvecklingen, snarare än en isolerad insats som sker utan inverkan eller påverkan i förhållande till skolan i stort. Mentorerna efterfrågar systematik, struktur och framför allt att mentorskapet prioriteras. I stället för att vara en insats som till stor del prioriteras utifrån rektorers budget, är det möjligt för mentorskapet komma att ses som ett planerat och kontinuerligt samarbete mellan lärarutbildning och verksamhet? Om mentorskapet syftar till att ta vid där lärarutbildningen slutar, går det att se det som nödvändigt att de mentorer som åtar sig uppdraget i större utsträckning är insatta i och medvetna om hur deras adepters förutsättningar ser ut. Vidare lyfte flera mentorer hur tillfället att få diskutera i tillsammans med andra mentorer som den bästa delen utav mentorsutbildningen. Om mentorskapet skulle få chansen att utvecklas till ett tydligare samarbete förankrat i lärarutbildningen, skapas nya möjligheter för kollegiala samarbeten och kunskapsutbyten som sträcker sig över skolgränserna. Snarare än att mentorer ses som en liten del som opererar utifrån den skola de arbetar på, skulle de komma att tillhöra ett större sammanhang och möjligen på ett mer framgångsrikt sätt kunna utnyttja de kunskaper och resurser som finns att hämta hos varandra.

Mentorerna i studien delar uppfattningar som i stort visar på ett decentraliserat system där valet av arbetsplats samt rektorers kunskap kring och prioritering utav mentorskapet spelar en stor roll. De brister med ett decentraliserat system som Bjerkholt & Edegaard (2008) talar om utformar sig tydligt i mentorernas uppfattningar, där det inte går att garantera en kontinuitet i de lokala stödstrukturer som vissa av mentorerna tidigare uppfattar har funnits kring mentorskapet. En mer centraliserad organisering för mentorskap med ett tydligt samarbete med lärarutbildningen kan ses som ett steg på vägen mot att garantera att mentorskap för nyexaminerade lärare alltid ses som en prioritet och viktig tillgång (Bjerkholt & Edegaard, 2008), snarare än att det är avhängande på politiska eller ekonomiska omständigheter.

8 Slutsats

Denna studie syftade till att identifiera och lyfta fram mentorers uppfattning rörande sitt mentorskapsuppdrag. Hur uppfattar mentorer mentorskapet? Så löd den inledande forskningsfrågan i den här studien, och utifrån det som presenterats i det här arbetet går det att konstatera att samtidigt som mentorers uppfattningar om mentorskapet skiljer sig åt på flera håll, finns det även många likheter. Mentorerna uppfattade mentorskapet som något positivt och såg det som en viktig del i skolans vidare utveckling. Samtidigt gick åsikterna isär gällande hur väl mentorskapet fungerade i praktiken samt vilka förutsättningar och resurser som uppfattades finnas till hands. Dessa skillnader i uppfattningen utav organiseringen kring mentorskapet går att se som en följd utav den decentralisering som råder kring mentorskap inom skolan, och de stora skillnader som på så vis kan uppstå skolor emellan. Brist på struktur och kunskap kring uppdraget hos rektorer och ledning identifierades som en frustration hos mentorerna. Flera av mentorerna uppfattade även att intresset för och prioriteringen av mentorskapet hade svalnat med tiden, och önskade se fler kollegiala insatser för att på så sätt skapa en större samhörighet och fortsatt utveckling inom mentorsrollen.

Bristen på organisering kring mentorskapet framgår tydligt som ett område som majoriteten utav mentorerna uppfattar som problematiskt. Den andra forskningsfrågan i den här studien handlar om hur mentorskapet kan utformas för att på ett framgångsrikt sätt bidra till skolans utveckling, något som i allra högsta grad är relevant i förhållande till organiseringen utav uppdraget. Mentorer uppfattar att det finns en brist på struktur och tydliga riktlinjer när det kommer till mentorskapet. Det går att argumentera för att mentorskapet har kommit till att bli isolerat och i vissa fall bortglömt, till följd utav brist på kunskaper och tydliga tillvägagångssätt kring hur det bör utformas. Mentorskap för nyexaminerade lärare är en vital del i skolutvecklingen, men utifrån de åsikter och tankar som yttrats utav mentorerna som deltagit i studien framgår det att uppdraget inte prioriteras i den utsträckning det förväntas utav flera. Mentorskapet skall ta vid där lärarutbildningen slutar, men utan tydlig integration mellan de två instanserna riskerar det i stället att bli en bro som står utan tydlig förankring till någon utav de sidor den ämnar föra samman. Genom att ytterligare centralisera mentorskapets organisering samt prioritera och integrera mentorskapet med lärarutbildningen ges möjligheter för kollegial som individuell utveckling för mentorer och nyexaminerade lärare, samt förutsättningar för att på en högre nivå skapa struktur och riktlinjer. Detta för att kunna garantera att oavsett skola, arbetsgivare eller ekonomiska resurser, skall mentorer för nyexaminerade lärare ha lika goda förutsättningar att på ett framgångsrikt sätt kunna utföra sitt uppdrag.

9 Förslag för framtida forskning

Det finns flera områden och delar kring mentorskap som vidare kan undersökas för att skapa en bredare och djupare förståelse. Något som hade varit intressant vore att vidare undersöka mentorers uppfattningar kring mentorskapet i en större skala. En större studie där fler mentorer deltar och som även sträcker sig över ett flertal kommuner hade kunnat bidra med en mer omfattande redovisning utav mentorers uppfattningar kring mentorskapet. Detta för att eventuellt även kunna genomföra en komparativ studie mellan olika kommuner för att se om uppfattningar utav mentorskapet skiljer sig åt beroende på kommun. Detta för att få ytterligare insikt kring hur organisering kring mentorskap för nyexaminerade lärare kan utformas för att kunna säkerställa en kontinuitet och standard oberoende av arbetsplats.

Vidare hade det varit intressant att även undersöka mentorers uppfattningar kring mentorskapet i förhållande till de uppfattningar som adepter och rektorer har. Flera utav de tankar och uppfattningar som mentorerna i den här studien ger uttryck för är kopplade till just adepterna och rektorerna. Genom att även undersöka deras uppfattningar, kan en bredare bild kring mentorskap för nyexaminerade lärare troligtvis framträda.

Avslutningsvis går det utifrån det som presenterats i den här studien att argumentera för att det finns behov utav en övergripande undersökning kring mentorskapets organisering. De skillnader kring struktur och riktlinjer som framgår går att tolka som att det brister någonstans kring organiseringen av mentorskapet på en högre nivå. Detta visar i sin tur på behovet utav ytterligare forskning rörande hur mentorskapet eventuellt tydligare hade kunnat organiseras på en nationell nivå. Ytterligare studier gällande en mer centraliserad modell för organisering kring mentorskap för nyexaminerade lärare hade på många sätt kunnat bidra till djupare insikt kring hur mentorskapet kan fortsätta vara ett viktigt inslag i den svenska skolutvecklingen.

10 Referenser

- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48*, 75–86.
- Assarroudi, A., & Heydari, A. (2016). Phenomenography: A missed method in medical research. *Acta Facultatis Medicae Naissensis, 33*(3), 217–225.
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser* (3., [rev.] uppl. ed.).
- Bjerkholt, E., & Hedegaard, E. (2008). Systems promoting new teachers' professional development. In Fransson, G., & Gustafsson, C. (Eds.) *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development* (Vol. 4). Gävle: Gävle University Press, 45-75.
- Clarke, M., Killeavy, M., & Moloney, A. (2013). The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education, 36*(3), 364–375.
- Dahlgren, L. O., Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I Fejes, A., & Thornberg, R. (ed) *Handbok i kvalitativ analys* (2., utök. uppl. ed.).
- Daoud, N. (2017). "Being" the PDS Triad: My PDS Experiences as a Teacher Candidate, a Mentoring Teacher, and Beyond. *School-University Partnerships, 10*(2), 42–45.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1219–1223.
- Eisenschmidt, E., Heikkinen, H. L. T., & Klages, W. (2008). Strong, competent and vulnerable. Experiences of the first year as a teacher. In Fransson, G., & Gustafsson, C. (Eds.) *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development* (Vol. 4). Gävle: Gävle University Press, 125-147.
- Fransson, G., & Gustafsson, C. (Eds.) (2008). *Newly qualified teachers in northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional development* (Vol. 4). Gävle: Gävle University Press.
- Frels, R. K., Zientek, L. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Differences of Mentoring Experiences across Grade Span among Principals, Mentors, and Mentees. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 21*(1), 28–58.

- Haggarty, L., Postlethwaite, K., Diment, K., & Ellins, J. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal*, 37(6),
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. In Fransson, G., & Gustafsson, C. (Eds.), *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development* (Vol. 4). Gävle: Gävle University Press, 107-124.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring newly qualified teachers in Estonia, Finland and Sweden. In Fransson, G., & Gustafsson, C. (Eds.), *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development* (Vol. 4). Gävle: Gävle University Press, 76-106.
- Jokinen, H., & Välijärvi, J. (2017). Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. In Banja, M. K. (Ed.), *Selected readings in education*, 97-108.
- Kroksmark, T. (1987). Fenomenografisk didaktik [Phenomenographic didactics]. Göteborg *Studies in Educational Sciences*, 17(2), 373 s.
- Lander, R. (2013). Nyblivna lärares upplevda kapacitet i arbetet med eleverna – varifrån kommer den? *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 18(3-4), 216-237.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi* (Issue January 1986).
- Läraryrket (2020). *Nya lärarens introduktion till yrket - En rapport om introduktionstiden*. https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1596442904/db7b9a928b3a95c94ddc737c43ee23e1/Nya_larares_introduktion_till_yrket.pdf
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing world around us conceptions. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Mathur, S. R., Gehrke, R., & Kim, S. H. (2013). Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38(3), 154–162.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305–343.
- Orgill M. (2012) Phenomenography. I: Seel N.M. (ed) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA.

- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145–170.
- Schulleri, P. (2020). Teacher Mentoring: Experiences from International Teacher Mentors in Kazakhstan. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 320–329.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489.
- Åstrand, B. (2012). Does Teacher Education Matter? Newly Graduated Teachers' Evaluations of Teacher Education in Sweden. *Reflecting Education*, 8(2), 6–22.

11 Bilagor

11.1 Bilaga 1: Intervjuguide

Inledande frågor:

Hur ser din nuvarande arbetssituation ut?

Hur ser din arbetserfarenhet som mentor ut? (Hur många adepter, hur länge)

Förkunskaper

Har du genomgått någon typ utav handledarutbildning/mentorsutbildning?

Om ja:

- Hur såg den utbildningen ut?
- På vems initiativ genomfördes utbildningen? (Ditt, arbetsgivare, kollegor etc.)
- Uppfattar du det som att utbildningen försedde dig med kunskaper och metoder som du har fått användning utav i ditt mentorsuppdrag?
- Vad var enligt dig det bästa med mentorsutbildningen?
- Finns det något som du anser att mentorsutbildningen inte tog upp som du hade önskat vore en del?

Om nej:

- Hade du velat genomgå en sådan utbildning? Varför/varför inte?
- Finns det något som du uppfattar att en sådan utbildning hade kunnat bidra med till ditt mentorsuppdrag?

Organisering

Skulle du kunna berätta hur ditt mentorskap ser ut? (Hur ofta träffas ni, när träffas ni, under vilka former etc.)

Vad lockade dig till att bli mentor? (ekonomiska fördelar, yrkesstatus etc.)

Uppfattar du att det anses vara en merit att vara mentor inom yrket?

Uppfattar du att ditt arbete som mentor prioriteras av din arbetsgivare och kollegor? (utbildningstillfällen, *stöd*, utvärdering etc.)

Vad uppfattar du driver personer att bli alternativt inte bli mentorer?

Uppfattar du att du blir ersatt för det arbete du utför som mentor? (ekonomiskt, tidsmässigt, kunskapsmässigt utbyte etc.)

Hur uppfattar du att mentorskapet är organiserat? (Finns det en tydlig struktur, finns det utrymme för frihet, riktlinjer etc.)

Har ditt uppdrag som mentor lett till andra uppgifter på din arbetsplats?

Adeptsamarbete

Hur uppfattar du att relationen med de nyexaminerade lärarna har sett ut?

Hur uppfattar du de nyexaminerade lärarnas inställning till mentorskapet?

Mentorsrollen

Vad uppfattar du att din roll som mentor innebär?

Vad skulle du säga är dina huvudsakliga uppgifter som mentor?

Vilka områden uppfattar du att mentorskapet främst rör? (emotionellt stöd, undervisningsstöd, skolorganisation/kultur etc.)

Känner du dig trygg i din roll som mentor? Varför/Varför inte?

Uppfattar du att du är medveten om vad som förväntas av dig som mentor?

Anser du att det finns några förväntningar på dig som mentor? I så fall vilka förväntningar?

Vilka förväntningar har du som mentor på mentorskapsuppdraget? Skiljer sig de förväntningarna du har nu något från de förväntningar du hade på mentorskapsuppdraget innan du började arbeta som mentor?

Vad anser du vara det mest givande med mentorskapet för dig som mentor?

Vad uppfattar du som de största utmaningarna med mentorskapet?

11.2 Bilaga 2: Missivbrev

Mitt namn är Amelie Macsik och jag håller just nu på att skriva min masteruppsats inom ämnet pedagogik vid den sociologiska institutionen vid Lunds universitet. Sedan tidigare har jag en grundlärarexamen med inriktning mot årskurs 4-6 vid Borås Högskola. Min uppsats rör mentorskap för nyexaminerade lärare inom grundskolan, och jag har valt att fokusera på mentorers uppfattningar kring mentorskapet.

Syftet med min studie är att identifiera och lyfta fram mentorers uppfattningar om mentorsupdraget, samt vidare relatera detta till hur mentorskapet kan utformas för att skapa förutsättningar för ett gott utfall. Jag kommer därför att genomföra intervjuer med mentorer och hoppas att du kommer ha vilja och möjlighet att delta.

- Intervjun beräknas ta mellan 30-50 minuter.
- Intervjun kommer på grund av den rådande coronapandemin att ske över internet.
- Deltagande i studien är helt frivilligt, du kan alltså välja att avbryta ditt deltagande i studien när som helst.
- De uppgifter som framkommer under intervjun kommer endast att användas i undersökningssyfte, och all insamlad data kommer att förstöras så fort uppsatsen är examinerad och godkänd.
- Alla personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt.

Om du har några frågor eller önskar delta i studien får du gärna höra av dig till mig via mailadressen nedan.

Med vänlig hälsning,

Amelie Macsik

*****@****.com