

Att kvalificera sig till mentor – perspektiv på kompetensbehov och utbildning av mentorer för nya lärare

Under senare år har allt mer fokus och resurser riktats mot lärares kompetensutveckling. Ett område för satsningar har bl.a. varit mentorskap. Mycket har skrivits om mentorskap generellt och om nya lärare och deras behov speciellt, men vad vet vi om mentorers kompetensutveckling och lärande? Vilka kompetenser behövs och hur påverkar det utbildning av veiledere/mentorer?

I denna artikel sätter vi fokus på kvalificering av mentorer för nya lärare och på den kompetens de kan behöva för att på ett medvetet och framgångsrikt sätt vara mentor för nya lärare. Vi kommer att diskutera vilka kompetenser mentorer kan behöva och hur det i sin tur kan påverka utbildning av veiledere/mentorer – såväl till innehåll som till form. Vi kommer inte att gå närmare in på frågan i vilken mån mentorskap är positivt eller inte för nya lärare, eftersom vår bedömning är att det finns mycket forskning som på ett övertygande sätt visar på dess positiva effekter (se t.ex. Bjerkholt, 2012; Dahl et al., 2006; Ingersoll & Strong, 2011; Waterman & He, 2011), även om vissa frågetecken kan resas kring dess räckvidd, exempelvis för skolutveckling (Dahl et al., 2006). Vi tar utgångspunkt i den internationella forskningen på området men ger också konkreta exempel från ett nordiskt perspektiv, i synnerhet från Sverige och Finland. Vi inleder med en bakgrundsteckning kring vad tidigare forskning på området lyfter fram om mentorers professionella utveckling och lärande till att bli mentor.

ATT LÄRA SOM MENTOR

Den professionella utvecklingen för mentorer utgörs av en övergång från att vara en (för det mesta) erfaren lärare till att inneha en position som mentor som ska kunna hantera två skilda praktiker – undervisning och mentorskap (Orland-Barak, 2005). Kompetensutvecklingen till mentor är centralt då det inte nödvändigtvis är samma sak att vara en god lärare som att vara en god mentor (Orland, 2001; Wang, 2001). Att utvecklas till en bra mentor tar tid, snarare år än månader (Koballa et al., 2010; Gilles & Wilsons, 2004).

Ser vi närmare på forskning inom området som fokuserar på den professionella utvecklingen av mentorer för nya lärare utkristalliseras två huvudsakliga synsätt på lärande – informellt och formellt lärande. Vi går inledningsvis igenom dessa två synsätt för att sedan se närmare på vilka kompetenser mentorer behöver utveckla under en utbildning.

Att lära informellt

Det första synsättet fokuserar på mentorers informella lärande och interaktion med nya lärare. Mentorers professionella kunskap har i hög grad visat sig vara praktikorienterad med utgångspunkt i mentorernas egna erfarenheter och preferenser som i sin tur starkt påverkas av den undervisningskontext man befinner sig i (Clarke et al., 2013; Ulvik & Sunde, 2013). Mentorers informella lärande, dvs. hur mentorerna själva drar nytta av och lär sig av mentorskap, är väl dokumenterat i internationell forskning (Patrick et al., 2010). Mentorerna får genom mentorskap t.ex. en större förståelse för sitt eget sätt att agera och sin egen undervisning (Clarke et al., 2013; Patrick et al., 2010). De kan också få ny kunskap och nya perspektiv från de nya lärarna. Det här kan exemplifieras av Ulvik och Langørgens (2012) studie som visar att mentorer lär sig om ungdomskulturer och interaktionsteknologier (IT) samt blir mer uppdaterade vad gäller läroplans- och ämnesfrågor. Vidare visar Gilles och Wilsons (2004) studie att mentorer lär hur de ska arbeta med vuxna, hur de kan göra tyst kunskap synlig och medveten, hur de läser av situationer och de nya lärare de samarbetar med samt när och hur de ska utmana deras tänkande. Mentorers professionella utveckling har också visat sig vara kopplad till den professionella utveckling som utgörs av mentorernas egen undervisning. Clarke et al. (2013) fann t.ex. att mentorer betraktade utvecklingen av den egna undervisningen som central i rollen som mentor. Reflektion över egen undervisning och att dela erfarenheter tillsammans med kolleger befanns i studien ge utdelning också i mentorskap.

I studierna konkluderas således att mentorskap lärs genom att vara engagerad i den praktiska aktiviteten. Vidare att sådana aktiviteter i mentorernas dagliga arbete som främjar deras kapacitet att analysera den egna undervisningen också är viktiga källor till kunskap för mentorsrollen.

Att lära formellt via utbildning

Det andra synsättet fokuserar på formella kurser och program eller på mer informella men ändå organiserade möjligheter för professionell utveckling under tiden man verkar som mentor. Exempel på sådana kan vara coaching eller reflektiva seminarier. I forskning påtalas ofta behovet av någon slags utbildning eller förberedelse för mentorer (Clarke et al., 2013; Desimone, et al., 2014) och i vissa studier till och med att utbildning av mentorer är en nyckelaspekt i ett mentorsprogramms framgång (Glassford & Salinitri, 2007). Trots detta är det anmärkningsvärt att mentorers professionella utveckling och lärande inte i någon högre grad varit i fokus i den internationella forskningen (Iucu & Stingu, 2013; Wang & Odell, 2002). Detsamma gäller forskning om formella kurser eller mentorsutbildningar. En följd av detta är att det bara finns mycket begränsade kunskaper om mentorers professionella utveckling och lärande (Hobson et al., 2009).

Av den forskning som finns är kanske Wang och Odells omfattande studie från 2002 en av de mest kända. De identifierar tre modeller för hur mentorer förbereds för sitt uppdrag; *kunskapsöverföringsmodellen*, *teori- och praktik modellen* samt *samarbets – och utforsknings*

modellen. Modellerna är baserade på olika antaganden om hur man lär till mentor. Annan forskning refererar mer indirekt till mentorsutbildningen dvs. till inverkan av mentorsutbildning eller till den utsträckning som innehållet, tillvägagångssätt eller ideologier i utbildningen kan spåras i mentorskapet. En forskningsöversikt av Waterman och He (2011) visar t.ex. att endast ett fåtal studier har samlat data kring hur mentorer värderar effekten av den mentorsutbildning de deltagit i för deras kompetens att utföra mentorskap. Vidare menar Hobson et al. (2009) att evidens för att mentorsutbildningar faktiskt har effekter generellt är sparsam och underutvecklad. Emellertid kan naturligtvis utbildningens inverkan också vara ett resultat av dess omfattning, fokus och innehåll. I Norge ges på de flesta lärarutbildningsinstitutioner veiledarutbildning i två moduler till en omfattning av hela 30 studiepoäng medan det exempelvis i vissa delar av USA ges enbart några dagars förberedelse (Carver & Feiman-Nemser, 2009). I Finland varierar vanligen mentorsutbildningen mellan 10 och 15 studiepoäng. I Sverige var det fem av 18 undersökta högskolor och universitet som under våren 2014 gav mentorsutbildningar omfattandes 7,5 studiepoäng (5 veckors studier).

Kvaliteten och fokus på mentorsutbildningen och den litteratur som används har också betydelse. I exempelvis USA och England har det framhållits att mentorsutbildningar tenderar att ha en teknisk approach som reducerar mentorskap till strategier och tips eller organisationella procedurer och krav, framför att fokusera på mentorskapets komplexa och utmanande verksamhet (Achinstejn & Athanases, 2006; Haggarty et al., 2011).

VILKA KOMPETENSER BEHÖVER EN MENTOR?

I detta avsnitt skall vi göra några nedslag i forskningen kring mentorskap för nya lärare och då med ett särskilt fokus på vilka kompetenser mentorer kan behöva. Vi gör inga anspråk på att göra en fullständig genomlysning av detta område, då en mentors kompetens ställs på prov i mötet med den enskilde nya läraren i de specifika sammanhang just de båda befinner sig i. Det innebär att frågan om vilka kompetenser som behövs i hög grad är bundet till person och situation(er). Men det innebär dock inte att man inte kan diskutera frågan om kompetenser på ett mer generellt plan.

Uppdragsförståelse - Task perception

En central fråga kopplat till mentorskapet är hur en mentor, eller grupp av mentorer, *förstår sin uppgift*. Vad innebär mentorskapet och vad är mentorns roll? I vilken mån handlar mentorskapet om att exempelvis att stödja, finnas tillhands, ta initiativ i lärandet, undervisa eller till och med att vara delaktig i att bedöma huruvida den nye läraren är lämplig för läraryrket? Den senare frågan hade t.ex. mentorer i Sverige att förhålla sig under åren 2011-2014 då det införda introduktionsåret med mentorskap och en lärarlegitimation var kopplat till en lämplighetsprövning. Ansvarig för att genomföra denna lämplighetsprövning var rektorerna på skolorna men en del mentorer blev också i mer eller mindre grad involverad i

bedömning (Gustafsson & Fransson, 2012; Skolinspektionen, 2014). Medan vissa mentorer (sannolikt ett fåtal) accepterade att i princip vara den som stod för lämplighetsprövningen och fylla i bedömningsunderlagen, valde andra mentorer att helt fokusera på mentorskapet som en stödjande och utvecklande relation och att lämna lämplighetsprövningen åt rektorerna. Mentorerna utförde sålunda uppdraget på olika vis. Vissa för att de blev ålagda att göra på ett visst sätt, medan andra var mer fria i – eller tog sig friheten – att tolka och själva utforma sitt uppdrag. I Finland däremot har förståelsen av mentorskap under senare tid tolkats mera som en kollaborativ och likvärdig dialog, där alla delar sina erfarenheter och diskuterar autentiska frågor och löser eventuella problem tillsammans i grupp. Den här formen av mentorskap, dvs. gruppmentorskap bland likvärdiga, tar därmed utgångspunkt i en socialkonstruktivistisk syn på lärande. Det här innebär att alla har något att bidra med och att kunskap konstrueras tillsammans. En mer erfaren lärare (mentor) kan på så vis också få nya perspektiv på sitt arbete och lära sig något nytt tillsammans med nyutexaminerade lärare. Verksamhetsformen bygger också på professionell autonomi, dvs. nya lärare som utexamineras i Finland har alla en masterexamen och betraktas som fullt kvalificerade och kompetenta att sköta sitt arbete. Uppdraget för mentorn blir då mera att fungera som en facilitator eller diskussionsledare i en grupp bland likvärdiga än att verka som en ”gatekeeper” dvs. att bedöma lämpligheten för yrket (Aspfors & Hansèn, 2011).

Hur mentorer (och andra) förstår sitt uppdrag kan problematiseras med hjälp av *begreppet task perception*, som närmast kan översättas med *uppdragsförståelse*. Kelchtermans (2009) menar att task perception är en del i den professionella självförståelsen som bygger på värderingar och övertygelser om ändamålen med en utbildning och vad man själv har att göra eller är ansvarig för i detta. Denna task perception, eller uppdragsförståelse framträder exempelvis i hur man ser på vad en ”riktig” lärare eller mentor är och gör, eller för den delen vad denne inte gör eller är. Olika uppdragsförståelse medför sålunda skilda sätt att se på och utföra sitt uppdrag. Om exempelvis en mentor förstår sin uppgift som att i huvudsak *delat med sig* av sina kunskaper som lärare, agerar denna på det sättet. Om mentorn däremot ser uppdraget som att exempelvis *utmana* den nye läraren och dennes sätt att göra och tänka, agerar mentorn sannolikt på ett annat sätt. I det förstnämnda fallet kan ett sätt vara att berätta om sina egna erfarenheter och sin egen syn på ämnesområdet. I det senare fallet kan ett sätt vara att i högre grad fokusera ”den andres” läroprocess genom att ställa frågor, problematisera och vänta in, mer än att ge färdiga svar.

Hur mentorn ser på sitt uppdrag och vad denne lägger fokus på påverkar med andra ord hur relationen med den nye läraren tar form. Relationen är dock ömsesidigt då även den nye lärarens förståelse av situationen och förväntningar i mentorskapet samt hur denne förstår läraruppdraget påverkar mötet med mentorn. I en teoretisk modell har Wang och Odell (2007) visat att olika förutsättningar för mentorskapet skapas beroende på i vilken mån mentorn och adepten delar de idéer och synsätt på undervisning och lärande som de tror på och vill utöva. Deras exempel utgår ifrån faktorerna *förändringsinriktat* respektive *forskningsbaserat* lärande, där både mentorn och den nya läraren antingen kan anta dessa förhållningssätt eller ta avstånd ifrån dem. I det senare fallet handlar det då om att de hellre föredrar *icke-förändringsinriktat* respektive *icke-forskningsinriktat* lärande som bygger mer på erfarenhet.

Beroende på vad mentorn respektive den nye läraren tror på och vill utöva av de fyra olika modellerna kan i teorin 16 olika positioner uppstå, exempelvis att mentorns förstår sin uppgift som, och tror på och utövar ett mentorskap som bygger på ett förändringsinriktat respektive forskningsbaserat lärande, men där den nye läraren föredrar och förväntar sig ett icke-förändringsinriktat respektive icke-forskningsinriktat lärande. Beroende på mentorns uppdragsförståelse kan mentorskapet sålunda ta form på olika sätt och med olika grad av utmaningar i mötet med den nya lärarens förväntningar och förståelse av mentorskapet.

En central del inom teoribildningen kring uppdragsförståelse är att denna också påverkar *hur* och *vad* en person väljer att lära (jfr. Sandberg & Targama, 1998; 2007). I exemplena ovan skulle det exempelvis kunna innebära att den som ser som sin huvuduppgift att *dela med sig* av sina kunskaper, fokuserar sin egen kompetensutveckling på att få syn på sina egna erfarenheter och finna metoder att synliggöra och sprida dessa. Den som däremot ser som sin uppgift att *utmana* kan exempelvis fokuserar sin egen kompetensutveckling på att lära mer om nya lärares läropresser och finna metoder och sätt att få den nye läraren att bli medveten om sina egna sätt att göra och tänka samt metoder för att utmana. Med andra ord, en central del av mentorers kompetens är således beroende av hur de ser på och förstår sitt uppdrag som mentor – samt deras självförståelse därom. I mentorsutbildningar är det därför av central vikt att medvetandegöra mentorer om deras grundsyn, att utmana och utveckla grundsynen och förståelsen av mentorsuppdraget i relation till hur uppdraget är beskrivet i eventuella policydokument. I slutändan är det dock i mångt och mycket en förhandling mellan mentor och nya lärare kring hur mentorskapet kan förstås och skall genomföras. Att mentor och adept gemensamt diskuterar sig fram till mål för mentorskapet har i forskning befunnits vara en viktig framgångsfaktor för ett lyckat mentorsskap (Barrera et al., 2010). I en norsk studie om mentorskapet kommer Bjerkholt (2012) till samma slutsats och hon betonar att vikten av gemensamma mål och ser det som ett av huvudresultaten i hennes studie.

Begrepp, perspektiv och analytisk förmåga

Hur man förstår sitt uppdrag manifesteras i hur mentorskapet tar form men också i det språkbruk man använder. I den engelskspråkliga språkfären används flera olika begrepp för att beteckna olika relationer och förhållningsätt mellan en erfaren och en mindre erfaren lärare. Mentoring, support, supervision, tutoring, coaching etc. är exempel på några sådana begrepp som står för olika förhållningsätt (Kemmis et al., 2014; Sundli, 2007). Problemet är att ett och samma fenomen kan ges olika begreppsliga benämningar beroende på vem som väljer benämning och hur denne förstår dels fenomenet som de begreppsliga etiketterna. Mullen (2012) ger ett belysande exempel på denna problematik genom att beröra frågan om coaching och mentoring: “While some theorists think of coaching as a type of mentoring, others see the exact reverse – that is, mentoring as a type of coaching” (s. 9). Särskilt utmanade att förstå vad som egentligen avses kan det bli då man inte har insyn i eller full förståelse för det sammanhang som någon pratar eller skriver om, t.ex. olika nationella och kulturella sammanhang (Fransson, 2008). Förstås exempelvis begreppet mentorskap på samma sätt i Hong Kong, England, USA eller Norge? Och menar man samma sak? Inte blir

det heller lättare att få grepp om kopplingen mellan ett fenomen och ”korrekt begreppslig benämning” då olika begrepp för ett och samma fenomen kan används inom samma vetenskapliga artikel.

I de nordiska länderna används delvis andra begrepp än de som används i den engelskspråkliga språksfären. I Sverige använder man exempelvis olika begrepp för att tala om den *handledning* som sker av lärarstuderande som är under utbildning och det *mentorskap* som nyblivna lärare har rätt att ta del av under introduktionsåret. I Norge används begreppet *veiledning* i huvudsak såväl i relation till lärarstudenter som till nya lärare, även om också mentoring används till en del i relation till nya lärare. I Finland särskiljs, på liknande sätt som i Sverige, också handledning (*ohjaus*) av lärarstuderande från mentorskap (*mentorointi*) av nya lärare. Emellertid har, som vi tidigare nämnt, en begreppslig förskjutning inträffat i riktning mot samverkan, kollegialitet och interaktion i det nationella mentorskapsprogram som funnits i Finland sedan 2010 och som kallas *Osaava Verme*. Programmet fokuserar helt och hållet på gruppmentorskap och handlar på så vis inte enbart om att stödja nya lärare utan också om en professionell dialog där både nya och erfarna lärare (mentorerna) lär sig något nytt tillsammans (Aspfors & Hansén, 2011). I internationell forskningslitteratur synliggörs förskjutningen mot dialog i uttryck som t.ex. co-mentoring, mutual mentoring, collaborative mentoring och dialogic mentoring (Heikkinen et al., 2008).

En central del i en mentors kompetens handlar om att ha centrala ord och begrepp för att kunna tala om undervisning och lärande. Ord och begrepp gör det möjligt att benämna och tala om saker och ting. Saker, handlingar, känslor, erfarenheter och så vidare kan benämnas, pekats ut och kommuniceras och därmed bli föremål för samtal, analyser och tolkningar – exempelvis inom ramen för ett mentorskap. Sett utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv handlar det om att vi människor konstruerar vår bild av omvärlden genom de ord och begrepp vi använder och de innebörder och den mening vi – individuellt och gemensamt – fyller begreppen med (Berger & Luckman, 1967).

I mentorsutbildningar är det av central vikt att utveckla mentorers analytiska förmåga och repertoaren av begrepp möjliga att använda för att analysera, diskutera och förstå såväl mentorskapet som undervisning och lärande (se t.ex. Harrison et al., 2005; Koballa et al., 2010; Tang & Choi, 2005). I exempelvis Ulviks och Sundes (2013) forskning om en mentorsutbildning i Norge ges flera belysande exempel på detta.

I have acquired a system of concepts that has made it possible to systematise and understand better what was previously based upon my own judgement and often vague considerations. (Ulvik & Sunde, 2013, s. 761)

Theory makes us see things from different perspectives. The programme creates a kind of mentor community. If you don't have an understanding grounded in theory, what you do becomes arbitrary and individual, and it's just based on your own opinion. (Ulvik & Sunde, 2013, s. 761)

Citaten ovan belyser flera centrala aspekter i fråga om de teoretiska och analytiska kompetenser mentorerna behöver utveckla och som är centrala för mentorsutbildningar. Teorier bidrar till att mentorerna kan se saker från olika perspektiv, att de får verktyg att bättre förstå, analysera och systematisera kunskaper som då också innebär att de tar steg bort ifrån analyser

som ”bara” bygger på deras åsikter och erfarenheter utan istället tar steg närmare analyser som i högre grad bygger på *medvetandegjorda* och *kritiskt granskade åsikter* och *erfarenheter*.

För att blivande mentorer ska ha möjlighet att utveckla nödvändiga teoretiska och analytiska kompetenser samt kunna dra full nytta av en mentorsutbildning, behöver de sålunda ges möjlighet att integrera ’teori’ och ’praktik’, dvs. få möjlighet att praktisera mentorskap eller ha tidigare erfarenheter av mentorskap som de kan relatera till under utbildningen. Teori och praktik är som bekant oseparatorbara delar, där den ena inte kan förstås utan den andra. Istället är de två likvärdiga och stödjande element i den professionella utvecklingen till att bli kvalificerad som mentor. En del mentorsutbildningar verkar därför speciellt vara designade för att praktisera mentorskap genom t.ex. *aktionsforskning* där mentorerna kritiskt kan analysera sin egen mentorskapsprocess (Harrison et al., 2005), genom *coaching* ute på fältet (Stanulis & Ames, 2009) eller genom *parallella arrangemang* där mentorerna praktiserar mentorskap vid sidan av sina mer teoretiska studier (Aspfors & Hansèn, 2011). Det är emellertid ofta en utmaning att få teori-praktik kopplingen att fungera i praktiken (Tang & Choi, 2005; Ulvik & Sunde, 2013) och många mentorer värdesätter fortsättningsvis den praktiska erfarenheten framom den teoretiska (Koballa et al., 2009).

För att utveckla mentoreernas analytiska färdigheter, kritiska tänkande och reflektiva förmåga krävs därmed olika strategier som t.ex. *loggskrivning* (Sinclair, 2003) eller *observation/videoobservation* av andras eller egen undervisning/mentorskap (Evertson & Smithey, 2000; Koballa et al., 2010). En annan strategi för att främja analytiska färdigheter är att organisera möjligheter för *erfarenhetsbaserat lärande* på skolan eller i den praktiska mentorsverksamheten så att mentorerna kan utvecklas till att bli ’*reflective practitioners*’ (Dallat & Moran, 1998).

I forskning om mentorsutbildning framträder således teoretiska såväl som analytiska färdigheter och reflektion som nyckelaspekter. En bidragande orsak till detta är framförallt den kritiska rollen en mentor har i att utveckla nya lärares analytiska och reflektiva färdigheter, utveckla deras undervisning och förhindra dem att socialiseras in i gamla mönster.

Relationskompetens och kommunikativa färdigheter

Forskning visar att de relationella aspekterna av lärares professionskompetens spelar en allt större roll för den praktiska yrkesutövningen (Brouwer & Korthagen, 2005). På liknande sätt är relationskompetens och kommunikativa färdigheter en central del av all mentorskap, oberoende av form eller innehåll. Hur uppdraget som mentor förstås, i vilken kontext mentorskapet tar sig uttryck i och vilka de teoretiska fundamenten är inverkar på relationen mellan mentor och ny lärare. Utifrån en mer klassisk definition kan mentorskap för nya lärare definieras som en aktivitet, en process och en långsiktig relation mellan en mer erfaren lärare (mentor) och en mindre erfaren nyutbildad lärare när det gäller dennes professionella utveckling och välmående i yrket (Hobson et al., 2009). Det här innebär, som vi tidigare varit

inne på, samtidigt en stor utmaning för mentorn att balansera de olika funktionerna vad gäller stöd och eventuella evaluerande funktioner tillsammans med etiska aspekter och konfidentialitet (Evertson & Smithey, 2000; Harrison et al., 2005; Sinclair, 2003). Det kan också innebära dilemman gällande *personkemin* mellan mentor och ny lärare och *olika synsätt* på genomförande och innehåll i undervisningen (Beutel & Spooner-Lane, 2009). Koballa et al., (2010) ger följande exempel:

My dilemma is about a teacher who does not want to be mentored. I now find observing her very awkward, and she seems to be less receptive when I step into the mentoring role. She becomes defensive when I try to give her constructive feedback. (Koballa et al., 2010, s. 1082)

En viktig kompetens är att *reflektera* över relationerna i mentorskapet och Beutel och Spooner-Lane (2009) menar att den mest värdefulla aspekten av mentorsutbildningen är just att den influerar mentorerna att reflektera över sin mentorsrelation. Forskning visar också att mentorsutbildningen bidrar till större *förståelse och empati* för nya lärares välmående och behov (Sinclair, 2003; Tang & Choi, 2005). Evertson & Smithey's studie från 2000 visar även att utbildade mentorer lyssnar mera aktivt, ställer flera frågor och därmed är *tydligare i sin konversation* och i sina förslag när det gäller nya lärares undervisning och i sin observation av den än utbildade mentorer. De nya lärarna hanterade också arrangemangen av det fysiska klassrummet, instruktioner och visade även i övrigt mera effektiva rutiner och procedurer än nya lärare som fick stöd av utbildade mentorer. Detta ligger i linje med Bjørndals studie från 2009 där han på basen av omfattande videoobservationer av veiledningssamtal ger nio konkreta rekommendationer för utveckling av veiledningskompetens. Studien visar bl.a. att mentorer kan bli bättre på att metakommunicera, klargöra mål och flersidiga perspektiv i sina veiledningssamtal samt ställa mer ändamålsenliga, tydliga och varierade frågor. Studierna visar därmed vikten av formell utbildning samt tid för reflektion kring egen mentorsverksamhet. Vidare att mentorerna under sin utbildning ges tillräckliga möjligheter att mötas, interagera, dela erfarenheter och bygga en kultur av öppenhet och tillit.

SLUTSATSER

I artikeln har vi fokuserat på kvalificeringen av mentorer för nya lärare. Vi har presenterat en bakgrund till vad såväl internationell som nordisk forskning lyfter fram om mentorers lärande och professionella utveckling. Vidare har vi diskuterat några aspekter av vilka kompetenser som behöver fokuseras på och utvecklas under en mentorsutbildning. Vi har speciellt lyft fram mentorers uppdragsförståelse, betydelsen av begrepp, perspektiv och analytisk förmåga samt utveckling av relationskompetens och kommunikativa färdigheter.

Artikeln belyser betydelsen av formell utbildning av mentorer. Att göra stora satsningar på mentorskap om den inte är kvalitativt god leder för det mesta till få önskade resultat. Därför är det också överraskande att länder med väletablerade mentorskapsprogram såsom Nya Zeeland och Skottland ännu inte nationellt har formaliserat någon utbildning för sina mentorer, medan de nordiska länderna, speciellt Norge och Finland, sedan 2010 har gjort nationella satsningar med ramar för mentorsutbildning. Trots dessa satsningar visar en utvärdering från 2014 i

Norge att det fortsättningsvis är många verksamma mentorer som saknar utbildning (Rambøll, 2014).

Att satsa på att erbjuda erfarna lärare möjlighet att kvalificera sig till mentorer kan ses som ett viktigt led i lärares kompetens- och karriärutveckling. Detta i synnerhet då läraryrket kan betraktas som ett ”tidig högplåtå-yrke”, där ansvaret är stort genast från början av arbetslivet men inte växer i någon större utsträckning i fortsättningen, såvida läraren inte övergår till andra uppgifter och blir t.ex. rektor (Aspfors & Hansèn, 2011).

Då lärare i dagens samhälle inte längre har samma auktoritet som tidigare, parallellt med att det ställs allt större krav, är det många studenter som väljer ett annat yrke eller väljer bort läraryrket efter avslutad utbildning. I tillägg är det många som avbryter sin karriär redan under de första åren av samma orsak (Aspfors 2012; Isenbarger & Zembylas 2006). Det här är ett växande problem i synnerhet i Norge där lärarbristen inom den närmaste framtiden estimeras bli stor. Att utbilda kompetensmässigt goda mentorer som på ett adekvat sätt kan stödja nyutbildade lärare kan därmed ses som centralt då det varken är ekonomiskt eller samhälleligt ändamålsenligt att utbilda lärare som avbryter sin karriär i ett tidigt skede. Det är också av stor betydelse att dessa mentorer tar sin roll på största allvar ifall vi vill se en positiv skolutveckling och inte stagnation i form av insocialisering i gamla mönster. Forskningen om mentorsutbildningar och vilka kvalifikationer mentorer behöver utveckla för att kunna genomföra sin uppgift på bästa möjliga sätt är emellertid fortsättningsvis liten till sin omfattning. Det finns därför behov för mera forskning inom detta viktiga område.

REFERENSER

- Achinstein, B. & Athanases, S. (2006). New visions for mentoring new teachers. I B. Achinstein & S. Athanases (red.), *Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers* (ss. 1–20). New York: Teachers College Press.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of newly qualified teachers*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi.
- Aspfors, J. & Hansèn, S-E. (red.).(2011). *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Helsingfors: Söderströms.
- Barrera, A., Braley, R. T. & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61–74.
- Beutel, D. & Spooner-Lane, R. (2009). Building mentoring capacities in experienced teachers. *The International Journal of Learning*, 16(4), 351–360.
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen. Ni empiriske funn. I M. Brekke & K. Søndena (red.), *Veiledningskvalitet* (ss. 174–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Allen Lane Penguin.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Carver, C. & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295–328.
- 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. DOI: 10.1080/02619768.2012.755513
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H., & Havn, V. (2006). Hjelp til praksisspranget: evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. *Sintef Rapport*. Trondheim: Sintef teknologi og samfunn.
- Dallat, J. & Moran, A. (1998). Training and accrediting a school staff as mentors: experience of a primary school in Northern Ireland. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 6(1–2), 31–42.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2) 88–110. DOI: 10.1177/0022487113511643
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.
- Fransson, G. (2008). International co-operation and the challenge of sensemaking I G. Fransson & C. Gustafsson (red.), *Newly qualified teachers in northern Europe – Comparative perspectives on promoting professional development*. Lärarutbildningens skriftserie. Nr. 4. (ss. 27–44). Gävle: Gävle University Press.
- Gilles, C. & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1), 87–106. DOI: 10.1080/1361126042000183020
- Glassford, L. A. & Salinitri, L. (2007). Designing a successful new teacher induction program: An assessment of the Ontario experience 2003–2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 60, 1–34.
- Gustafsson, C. & Fransson, G. (red.). (2012). *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*. Lärarutbildningens skriftserie. Nr. 5. Gävle: Gävle University Press.

- 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), 935–954. DOI: 10.1080/01411926.2010.508513
- Harrison, J., Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Action research and the professional development of induction tutors: some unforeseen impacts and pitfalls. What do we learn? *Journal of In-Service Education*, 31(1), 83–103.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. I G. Fransson & C. Gustafsson (red.), *Newly qualified teachers in northern Europe – Comparative perspectives on promoting professional development*. Lärarutbildningens skriftserie. Nr. 4. (ss. 107–124). Gävle: Gävle University Press.
- Hobson, A.J., Ashby, P. Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–16.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120–134.
- Ingersoll, I. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. DOI: 10.3102/0034654311403323
- Iucu, R. & Stingu, M. (2013). Training induction mentors: alternative policy scenarios of Romanian educational system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 931–934.
- Kelchtermans, G. (2009). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). I M. Simons, M. Olssen & M. A. Peters (red.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154–164.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000778>
- Koballa, T. R., Kittleson, J., Bradbury, L. U. & Dias, M. J. (2010). Teacher thinking associated with science-specific mentor preparation. *Science Education*, 94(6), 1072–1091.
- Mullen, C. A. (2012). Mentoring: an overview. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (red.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (ss. 7–23). London: SAGE.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75–88.

- Orland-Barak, L. (2005). Learning to mentor as learning a second language of teaching, *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53–68.
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M. & McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 277–289. DOI: 10.1080/02607476.2010.497373
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (2007). *Managing understanding in organizations*. London: SAGE.
- Sinclair, C. (2003). Mentoring online about mentoring: Possibilities and practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(1), 79–94.
- Skolinspektionen (2014). *Lärares och förskollärares introduktionsperiod*. Dnr 40-2014:1396. Sveriges Skolinspektion.
- Stanulis, R. N. & Ames, K. T. (2009). Learning to mentor: Evidence and observation as tools in learning to teach. *The Professional Educator*, 33(1), 1–11.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214.
- Tang, S.Y.F. & Choi, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383–401.
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 43–57.
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: Does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754–770.
- Rambøll (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014*. Rambøll: Oslo.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51–73.
- 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. DOI: 10.3102/00346543072003481

- Wang, J. & S. Odell. (2007). An alternative conception of mentor/novice relationships: Learning to teach reform-minded teaching as a context. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 473–89.
- Waterman, S. & He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139–156.