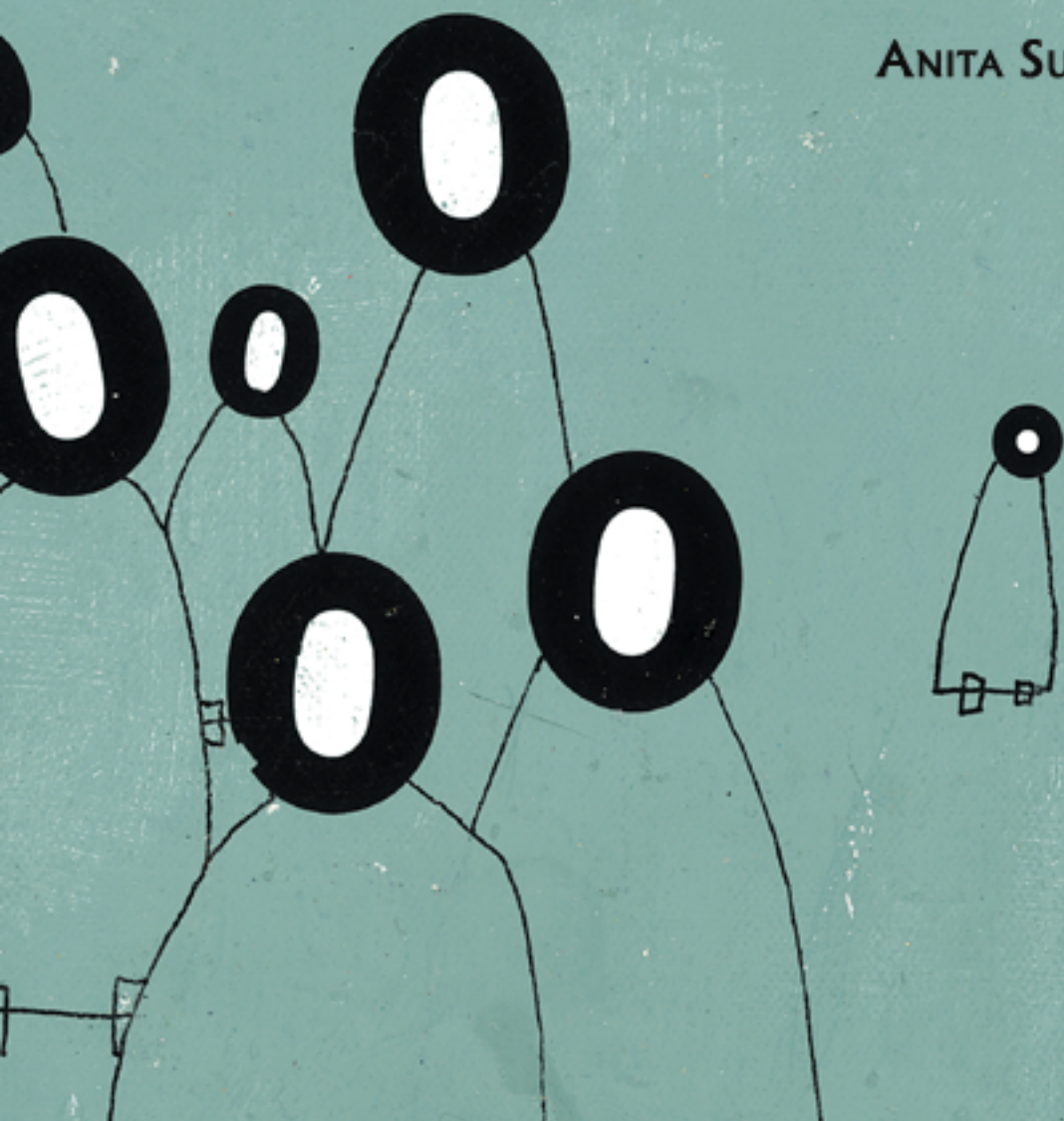


Et prosjekt som protesjé

Evaluering av mentorordningen i
verdiprojektet «Skal-Skal ikke»

ANITA SUNDNES



Et prosjekt som protesje

Evaluering av mentorordningen i
verdiprosjektet «Skal-Skal ikke»

ANITA SUNDNES

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 14/2004

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) 2004
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 82-7894-195-5
ISSN 0808-5013

Forside: © Artville by Getty Images
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi/GCS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Denne rapporten er finansiert og skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. De takkes herved for samarbeidet. Rapporten presenterer en underveis-evaluering av mentorordningen i verdi- og holdningsprosjektet «Skal-Skal ikke», som drives av Kristent Pedagogisk Forbund og finansieres av Barne- og familiedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet.

I løpet av våren 2004 besøkte jeg tre «Skal-Skal ikke»-skoler og intervjuet representanter for personale, elever, foreldre og mentorer. Jeg vil gjerne takke alle for innholdsrike samtaler. Torhild Roland Vetvik er prosjektleder i «Skal-Skal ikke», og må også takkes for interessert støtte fra begynnelsen til slutt.

Flere av mine kolleger ved NOVA fortjener en stor takk for medvirkningen: Prosjektleder Elisabeth Backe-Hansen for kyndig oppfølging, gjennomlesning og veiledning, Svein Mossige for nyttige kommentarer på det siste rapportutkastet, Torhild Sager for arbeidet med layout og Janikke Solstad Vedeler for konstruktive innspill underveis.

Oslo, oktober 2004

Anita Sundnes

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	9
1.1 «Skal-Skal ikke» og mentorordningen	9
1.2 Evalueringsoppdraget	11
1.3 Hva handler evalueringen om?	12
2 Fremgangsmåte	15
2.1 Case som metode	15
2.2 Sammensetning av skoler	15
2.3 Gjennomføring av datainnsamling	16
2.4 Analyse og fremstilling	17
2.5 Oversikt over innholdet i rapporten	19
3 Verdiprojektenes arbeidsprosesser	20
3.1 Todelt dannelsingsformål	20
3.2 Prosjektleder, lærerkollegium, skolefelleskap	21
3.3 «Kick-off» for bevisstgjøring	23
3.4 Positive forventninger til mentor	24
3.5 Mentorenes virksomhet i prosjektene	25
4 Positive erfaringer med å ha en mentor	27
4.1 Mentor forplikter til konsentrasjon	27
4.2 Mentors interesse motiverer	28
4.3 Mentor støtter prosjektleder	29
4.4 Mentor gir positive assosiasjoner	30
4.5 Mentor løfter det faglige nivået	30
4.6 Mentors spørsmål fører til refleksjon	31
4.7 Mentor er en nøytral part	32
4.8 Mentor markedsfører prosjektet blant elever og foreldre	33
4.9 Mentor gir innspill til prosjektet	34
5 utfordringer i prosjekt og mentorordning	35
5.1 Verdiprojektenes formål oppleves som lite avgrenset	35
5.2 Det er vanskelig å finne en felles plattform	36
5.3 Fremdrift i felles refleksjoner forutsetter kontinuitet	36
5.4 Usikkert hva mentor bør brukes til	38
5.5 Vanskelig å sørge for kontinuitet i kontakten	39
5.6 Hva slags innblanding fra mentor?	41
6 Muligheter i mentorordningen	43
6.1 Hva er mentors mandat?	43
6.2 Konflikt mellom mentorbegrepet og veiledningskontekst	44
6.3 Ulike typer protesjéer	45

6.4 Ulike roller for mentor.....	46
6.5 Et mulig mandat som samtaleanalytiker	47
6.6 Å rendyrke noen av mentorrollene	48
6.7 Mentorsamlingene kan være ressursmøter	49
7 Oppsummering.....	50
Summary.....	53
Litteratur	55
Appendiks 1.....	57

Sammendrag

Rapporten presenterer resultatene fra NOVAs evaluering av mentorordningen i «Skal-Skal ikke», et treårig verdiprosjekt som har som formål å motivere og dyktiggjøre barnehager og skoler i konkret verdi- og holdningsarbeid med barn og unge. Prosjektet drives i regi av Kristent Pedagogisk Forbund og startet opp i august 2002. «Skal-Skal ikke» søker å legge til rette for at deltagerne selv utvikler og gjennomfører egne prosjekter. Hovedvirkemiddelet er å gi hver deltager tilgang til en ekstern fagperson som skal følge og støtte dem gjennom treårsperioden prosjektet varer. Mentor skal være til hjelp og støtte, men deltagerne har selv ansvar for tema og fremgangsmåter i arbeidet. Ellers legger «Skal-Skal ikke» få føringer på samarbeidet.

Halvveis i prosjektperioden initierte Læringscenteret en evaluering av mentorordningen, basert på intervjuer og observasjon i et utvalg på tre skoler. Hovedspørsmålet har vært: Hvilke forutsetninger bør være til stede for at mentorordningen skal fungere? Målet har vært å beskrive erfaringer med mentors bidrag til fremdrift i prosjektene, samt å drøfte utviklingsmuligheter ved ordningen.

De tre skolene deler en rekke erfaringer, til tross for ulikt prosjektfokus. En felles erkjennelse er at innovativt verdiarbeid forutsetter bevisstgjørende arbeidsprosesser innad i lærerkollegiet så vel som overfor elevene. Hovedformålet deres innen treårsperioden er å etablere det gjeldende verdiarbeidet som en vedvarende praksis i skolen. Derimot gjennomføres samarbeidet mellom mentorene og skolene på til dels svært forskjellige måter. Mentorene samhandler i ulik grad og på ulike måter med de ulike partene i prosjektene, men gjennomgående er det prosjektleder og lærerkollegiet som har mest kontakt med mentor.

Hovedkonklusjonen er at mentorordningen bidrar til fremdrift i skolenes verdiprosjekter på flere plan. I en hektisk skolehverdag kan det være problematisk å finne tid og ressurser til verdiarbeid, og derfor har det stor betydning at mentors oppfølging forplikter skolene til å opprettholde innsatsen. Mentors interesse og anerkjennelse bidrar dessuten til ekstra motivasjon, og en spørrende holdning fra mentors side gir deltakerne anledning til refleksjon over prioriteringer i prosjektet. Erfaringsmaterialet viser forøvrig at det er en styrke for samarbeidet om mentor formidler en relevant teoretisk kompetanse som er høyere enn allmennlærerkompetansen. Lærerkollegiet

har stor nytte av å lytte til og diskutere med en som ikke bare kommer utenfra deres skole, men som også har et faglig utenfrablikk på skolevirksomheten generelt. I de utvalgte skolene har mentorene begrenset kontakt med elever og foreldre, men erfaringene viser at mentor kan bidra på en nyttig måte ved å formidle og tydeliggjøre prosjektet overfor disse gruppene.

Samarbeidet preges imidlertid av en viss usikkerhet med hensyn til hva mentor konkret skal brukes til. Med de gitte tidsrammene kan det også være problematisk for både skole og mentor å opprettholde kontinuiteten i kontakten. Dette kan bidra til å gi samarbeidet en noe tilfeldig organisering.

Erfaringene tyder på at ordningen vil tjene på å konkretisere mentors oppgaver og funksjoner i det enkelte prosjekt. Evalueringen har resultert i en differensiert beskrivelse av både prosjektorganisering og mentors bidrag, og viser at mentorene som veiledere befinner seg i ulike roller overfor henholdsvis prosjektleder, lærerkollegiet, og skolefelleskapet som helhet. En utviklingsmulighet for denne og/eller fremtidige mentorordninger er å klargjøre hva som er prosjektenes behov for hjelp, samt hva som er den enkelte mentors styrke som veileder i prosjektsammenheng. Ved å konsentrere mentors bidrag rundt en begrenset del av prosjektet kan ressursene utnyttes bedre – dette gjelder både tidsressursene og de faglige ressursene mentorene utgjør.

1 Innledning

1.1 «Skal-Skal ikke» og mentorordningen

«Skal-Skal ikke» er et treårig verdiprojekt som ble startet opp i august 2002. Prosjektet drives i regi av Kristent Pedagogisk Forbund, og finansieres av Barne- og familiedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet. Formålet er å motivere og dyktiggjøre barnehager, skoler og lokalsamfunn i konkret verdi- og holdningsskapende arbeid. Per august 2004 er 26 barnehager, skoler, lokalsamfunn og frivillige aktører med i «Skal-Skal ikke» (jfr. prosjektbrosjyren).

«Skal-Skal ikke» har to hovedmål: «Å sette voksenrollen i fokus og utfordre voksne til å våge være tydelige», samt «dyktiggjøre barn og unge til å ta gode valg» (op.cit.). Prosjektledelsen¹ omtaler det som et «grasrotprosjekt», et uttrykk som refererer til at de ikke stiller med et sentralt program, men søker å legge til rette for at deltagerne selv utvikler og gjennomfører egne opplegg. Deltakerne bestemmer selv hvilke tema og arbeidsmåter de vil arbeide med i prosjektperioden. Den eneste forutsetningen for deltagelse er at de lokale prosjektene forankres i verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen eller læreplanen for skoleverket. Grasrotprinsippet innebærer i praksis at «Skal-Skal ikke» tjener som en paraply for flere enkeltstående prosjekter, som har hver sine prosjektnavn, målsettinger og metoder.

Med noe ulike vinklinger fokuserer de fleste prosjektene på bevisstgjøring av verdier, både hos barna selv og i de voksnes arbeid med barn. Eksempler på temaer som går igjen er: Trygg oppvekst, ansvar for egne handlinger, sosial kompetanse, respekt og hensyn til andre. Mediebruk, antirasisme og rusforebygging er eksempler på mer spesifikt rettede temaer. Tiltak rettes mot både personale, barn og foreldrene, og det er stor variasjon i metodeutviklingen: Elevkvelder, kunstutstillinger, aldersblandede aktiviteter, organiserte skolegårdsaktiviteter, felles foreldre/personalmøter, trivselsundersøkelser,

¹ «Skal-Skal ikke» er organisert med en sentral prosjektledelse der Torhild Roland Vetvik har det daglige ansvaret. Prosjektledelsen har med seg en styrings-/ressursgruppe bestående av en elev- og en foreldrerepresentant i tillegg til representanter fra Utdanningsforbundet, statlige høgskoler, Læringscenteret og en utdanningsdirektør (jfr. prosjektinformasjon på www.skali-skaliikke.no).

elevmegling og tverretatlige samarbeidsgrupper er bare noen få eksempler på planlagte og gjennomførte tiltak.

Prosjektledelsen går inn for å oppmuntre og motivere deltagerne på forskjellige måter. De inviterer til årlige felles seminarer, og legger også vekt på å følge opp prosjektene personlig. Det er imidlertid *mentorordningen* som regnes som kjernen i prosjektet (op.cit.): Som støtte under prosjektarbeidet får hvert prosjekt tildelt en ekstern fagperson som har kompetanse på det feltet det arbeides med. Per august 2004 er 18 mentorer tilknyttet «Skal-Skal ikke». De har fagbakgrunn fra flere typer arenaer. Blant dem finnes både pedagogiske ledere, høyskolelektorer, rektorer, konsulenter og forskere. Flere av mentorene er relativt høyt profilerte fagfolk. Hver mentor har kontakt med ett eller to prosjekter.

Tradisjonelt innebærer en mentorordning at en erfaren, eldre person fungerer som personlig rådgiver og veileder for en yngre person – en såkalt *protesjé* – innen et yrkesfelt eller arbeidsmiljø². I Norge har vi i liten grad brukt ordet mentor, med det har eksistert utallige forhold med de egenskapene som kjennetegner mentor-protesjé-forholdet, for eksempel fadderordninger, trainee-programmer, yrkesveiledning og ikke minst doktorgradveiledning (Knudsen, 2001:42). At et prosjekt bruker et knippe mentorer som veiledere for underprosjekter er derimot nytt, og mentorordningen i «Skal-Skal ikke» må betraktes som forsøksvis. I samtaler med NOVA refererer prosjektlederen til Harald Knudsens (op.cit.) bok om mentor-konseptet, men understreker at valget av mentorbegrepet ikke er basert på noen bred teoretisk drøfting. Ordet mentor er snarere valgt fordi det gir assosiasjoner til en nær og umiddelbar form for veiledning.

Under overskriften «Rammer for mentors virksomhet» (Appendiks 1) har prosjektledelsen distribuert et kortfattet dokument internt, som formulerer de formelle og intensjonelle rammene for mentors arbeid. Med hensyn til de intensjonelle rammene understrekes det, både i rammedokumentet og i samtaler mellom prosjektledelsen og NOVA, at premissene for mentors virksomhet skal legges av skolene og mentor i fellesskap. «Skal-Skal ikke» vil ikke styre hvordan mentor og skolene i praksis gjennomfører samarbeidet gjennom treårsperioden. Rammedokumentet skisserer imidlertid en overordnet idé med ordningen:

² Opprinnelig kommer begrepet mentor fra gresk mytologi. Da Odyssevs skulle ut i krigen ga han ansvaret for sin ett år gamle sønn til huslæreren Mentor, og ba ham oppdra, beskytte og veilede ham. Siden har begrepet mentor vært assosiert med trofasthet, pålitelighet og visdom (Knudsen, 2001:17).

Mentor skal være en faglig følgesvenn og hjelper for de lokale prosjektansvarlige – i vid forstand. Mentoren skal være en samtalepartner, en som lytter og som bidrar med sine innspill og ideer med utgangspunkt i deltakernes egne tanker og planer. / Det er ikke mentor som skal utforme lokale prosjektplaner og være faglig ansvarlig for de enkelte prosjektene. Mentoren er i utgangspunktet ikke en formell leder, men en som kommer inn som veileder med sitt utenfraperspektiv – i størst mulig grad på deltakernes premisser.

Noen stikkord for mentors arbeid:

- være nysgjerrig på prosjektet
- ha en genuin interesse for akkurat dem som arbeider i prosjektet
- stille gode og «rette» spørsmål
- være en stifinner og medvandrer
- sørge for at prosjektet får framdrift
- å frigjøre energi, skape bevegelse og flyt.

Hva angår de formelle rammene engasjeres mentoren i utgangspunktet for hele prosjektperioden, selv om det åpnes for endringer underveis. Mentoren forplikter seg på å besøke deltageren minst tre ganger hvert år, og å ha en viss kontakt gjennom telefon og e-post ellers i året. Det forventes også at mentor skriver halvårsrapport til prosjektledelsen om arbeidet hos deltageren. De økonomiske betingelsene avklares i individuelle kontrakter for hver mentor.

1.2 Evalueringsoppdraget

Høsten 2003 fikk Læringscenteret i oppgave av Utdannings- og forskningsdepartementet å evaluere mentorordningen i «Skal-Skal ikke». Læringscenteret sendte ut en kravspesifikasjon på evalueringsoppdraget, blant annet med et ønske om at evalueringen skulle gjennomføres på tre til fire av skolene som deltok. På bakgrunn av kravspesifikasjonene skisserte NOVA et evalueringsdesign, og fikk oppdraget.

Hovedproblemstillingen i NOVAs projektskisse var: *Hvilke forutsetninger bør være tilstede for at mentorordningen skal fungere?* I søknaden dekket denne problemstillingen tre underproblemstillinger:

Den første tok opp spørsmålet om mentors kompetanse. Mentorvirksomhet kan sees som en viss form for veiledning, og i ethvert veiledningsforhold vil måten veilederens faglige kompetanse oppfattes være av

betydning. Derfor så vi det som viktig i en evaluering å få frem i hvor stor grad det har vært et spenningsforhold mellom mentoren og prosjektet når det gjelder mentorens faglige legitimitet.

Det andre spørsmålet var knyttet til premissene for mentors virksomhet innenfor hvert prosjekt. I «Skal-Skal ikke» er det deltagerne selv som skal bestemme arbeidsmåtene og hvilke tema de vil arbeide med i prosjektperioden, og mentor skal fungere som en ressursperson for prosjektet. Det vil imidlertid ikke være gitt hvem som definerer premissene for hva mentoren skal bidra med, og hvilket handlingsrom mentor har til å for eksempel argumentere for problemstillinger hun eller han synes er viktige. Mentorrollen kan utvikle seg over tid, både som følge av at mentoren og prosjektdeltakerne blir bedre kjent med hverandre, og som konsekvens av prosjektenes egen dynamikk. Vi så det som viktig å få frem hva slags plan som har vært lagt for samarbeidet mellom skolene og mentor, og på hvilke måter forventninger og premisser for samarbeidet har endret seg over tid.

Den tredje underproblemstillingen dreide seg om fokuset for mentors virksomhet. Et kjennetegn ved prosjektene som inngår i «Skal-Skal ikke» er at de, med få unntak, tar opp generelle temaer som felles verdier, bevisstgjøring om gode relasjoner og «folkeskikk» (jfr. www.skali-skali.no, prosjektpresentasjoner). Dette innebærer at mentoren lett kan få rollen som generell inspirator, i motsetning til å ha mer avgrensede veiledningsfunksjoner. Dette gir større armslag for mentor, men gjør det vanskeligere å vurdere akkurat hva mentorens virksomhet har innvirkning på. Derfor så vi det som en nødvendig forutsetning for evalueringen å skaffe til veie gode beskrivelser av ordningen i praksis på de skolene som inkluderes, og en presisering av hvor globalt eller spesifikt arbeidet er innrettet.

Underveis i evalueringen har undertegnede fått bekreftet at dette er viktige temaer for evalueringen, men at andre måter å formulere de analytiske spørsmålene kan være mer formålstjenlige. Resten av dette kapittelet og neste kapittel forteller hvordan jeg har lagt opp evalueringen.

1.3 Hva handler evalueringen om?

Første skritt i en evaluering er å avklare nøyaktig *hva* som er under evaluering. Fordi evalueringsfeltet er preget av et stort mangfold av både emner og tilnærminger, finnes det også mange forskjellige definisjoner av evalueringsbegrepet. Innenfor evalueringsteorien er det imidlertid stor enighet om at ulike tilnærminger til evaluering gjerne besvarer ulike spørsmål (Kvitastein, 2002:8). I den store mengden av evalueringsformer trekker

Kvitastein (op.cit:11) opp et skille mellom *formative* og *summative* evalueringer. Begge er teoridrevne og forskningsbaserte, men mens summative evalueringer gjelder effekter av tiltak, og kan oversettes med effektanalyse eller dokumentasjon av effekter, handler formative evalueringer om gjennomføring av tiltak, og er synonyme med underveisevalueringer eller prosessevalueringer. Selv om det kan være glidende overganger mellom disse to, er det hensiktsmessig å opprettholde skillet for å sikre at rekkevidden av konklusjoner står i forhold til det evalueringsarbeid som faktisk er gjennomført (op.cit.). Da evalueringen av mentorordningen startet var «Skal-Skal ikke» bare halvveis i prosjektperioden. Både derfor, og fordi det mangler data som beskriver situasjonen på skolene før mentorsamarbeidet ble iverksatt, er det NOVAs vurdering at evalueringen av mentorordningen bør regnes som en formativ evaluering, eller en *prosessevaluering*, med de forbehold og muligheter dette innebærer.

Ved prosessevalueringer kan det overordnede spørsmålet som danner grunnlaget for evalueringen som regel formuleres som følger: *Ser det ut som vi er på rett vei?* (Kvitastein 2002:10). Dette tydeliggjør underveisaspektet i denne sammenhengen, men for å bygge videre på Kvitasteins formulering fordrer problemstillingen «Hvilke forutsetninger bør være tilstede for at mentorordningen skal fungere?» både svar på *hva* som er rett vei og *hvordan* man kommer seg på rett vei. Ordet «fungere» bringer spørsmålet om effekt inn i evalueringen, til tross for fokuset på prosess. Desto viktigere er det da å være presis med hensyn til hva man legger i «fungere», og avklare hvilke målsettinger «fungere» refererer til.

En avgrensning av målsettinger handler om to ting; for det første om *hvor vidtrekkende* målsettinger vi opererer med. Målsettingene ved mentorordningen kan handle isolert om arbeidsprosesser i prosjektene, men kan også dekke mer utstrakt mål om dyktighet i verdiarbeid og styrking av barn og unges verdikompetanse. Tatt i betraktning tidspunktet og rammene for evalueringen, har jeg konsentrert meg om det førstnevnte forholdet.

For det andre handler avgrensingen av målsettinger om *hvem* sine målsettinger vi opererer med. Etter min vurdering er det naturlig å la «Skal-Skal ikke» sine målsettinger med mentorordningen danne det grunnleggende utgangspunktet i dette henseendet. Vi har tatt utgangspunkt i «Skal-Skal ikke»-dokumentet «Rammer for mentors virksomhet», referert til innledningsvis. Her gis ingen konkrete retningslinjer for mentorvirksomheten, og få av stikkordene som skisserer mentors arbeid kan tjenestegjøre som målsettinger. Punktet «sørge for at prosjektet får fremdrift» lar seg imidlertid lese som en uttalt målsetting med mentorordningen. Dokumentet fastslår vel

å merke at mentor ikke har noe gjennomføringsansvar i prosjektet («Det er ikke mentor som skal utforme lokale prosjektplaner og være faglig ansvarlig for de enkelte prosjektene»). Ikke desto mindre tolker jeg begrepet *fremdrift* som et kjernebegrep å samle evalueringen rundt. Hva som skal legges i begrepet fremdrift blir imidlertid et empirisk og analytisk spørsmål.

Som evalueringsteoretikeren Evert Vedung (2002) påpeker, kan en evaluering også bruke andre målsettinger enn såkalte *intervensjonsmål*. For eksempel kan brukernes egne forventninger til et tiltak virke som målestokk i en evaluering (op.cit:28). Mentorordningen er ny, og kan fungere etter prinsipper vi ikke kjenner til på forhånd. Derfor har jeg lagt vekt på å ha en utforskende innstilling, og å bygge evalueringen på grundige beskrivelser av mentors virksomhet og konteksten den inngår i. Derfor bli en del av evalueringen å nettopp lete etter gode vurderingskriterier, og på den måten presentere dem som en del av resultatene. Ved å la erfaringene med henholdsvis mentors virksomhet og prosjektarbeidet kaste lys over hverandre, vil jeg både vurdere om mentorordningen er «på rett vei», og gi forslag til utvikling av dagens ordning og/eller fremtidige opplegg. Tilspisset kan evalueringens problemstilling formuleres slik: «Hvordan fungerer mentorordningen i praksis, og hvordan bør den fungere for å bidra til fremdrift i skolenes prosjektarbeid?»

2 Fremgangsmåte

2.1 Case som metode

Læringscenterets kravspesifikasjon var at evalueringen skulle ta utgangspunkt i et utvalg av tre til fire skoler, og at valget av skoler skulle drøftes med oppdragsgiver. På bakgrunn av disse kravene og evalueringens tidsrammer, har NOVA utformet en kvalitativ, multippel casestudie med et utvalg på tre skoler.

Fritt oversatt fra metodeteoretikeren Robert Yin (1984:23) er case-studier en type empirisk undersøkelse som

- undersøker et samtidig fenomen innen her-og-nå-konteksten; når
- grensene mellom fenomen og kontekst ikke er åpenbare; og hvor
- multiple kilder til informasjon brukes (op.cit.)

Denne typen undersøkelser er godt egnet til å gi helhetlige beskrivelser og svare på spørsmål av typen «hvordan».

Undersøkelsen er basert på intervjuer med mentorer, prosjektmedarbeidere, elever og foreldre, samt perioder med observasjon av mentors virksomhet. I forkant av dette har jeg dessuten hatt samtaler med «Skal-Skal ikke» sin prosjektledelse og deltatt på en mentorsamling (møte mellom mentorene).

2.2 Sammensetning av skoler

Studiet av tre skoler ga muligheter for en viss nyansering i beskrivelsene av mentorordningen. Både med hensyn til skoleutvalget og innenfor hver skole var det et mål å sørge for størst mulig bredde i datatilfanget. I skoleutvalget forsøkte vi å lage en sammensetning som åpnet for variasjon i måter mentorordningen har fungert på. Da evalueringen startet forelå det imidlertid få rapporter fra mentorene; derfor ble vi nødt til å bruke alternative utvalgs-kriterier. På bakgrunn av de tilgjengelige opplysningene forsøkte vi å sette sammen et utvalg der skolene i størst mulig grad skilte seg fra hverandre med hensyn til forhold vi antok kunne ha innvirkning på mentors arbeid. En første løsning var å lage et utvalg på bakgrunn av skolenes temavalg. Alle prosjektene er beskrevet på «Skal-Skal ikke» sine internettsider, og ved gjennomlesning viste det seg at alle skolene hadde prosjekter som i en eller annen forstand tok opp sosiale ferdigheter, med unntak av to skoler med mer

spesifikke temaer. Innenfor prosjektene om sosiale ferdigheter kunne man igjen dele inn i de som fokuserte på felles verdier og de som la opp til en mer individorientert bevisstgjøring. Som et utgangspunkt satte vi sammen et utvalg med én skole med fokus på felles verdier, én med et mer individorientert fokus og én med et spesifikt tema. Samtidig så vi at også andre forhold kunne ha like stor, om ikke større, innvirkning på mentorens funksjon. Vi så også at det kunne være en fordel å sørge for variasjon innen en struktur som ikke er altfor forskjellig, og valgte derfor å konsentrere utvalget om grunnskolen, men se til at både barne- og ungdomstrinnet var representert. Til slutt landet vi på tre skoler som var bredt sammensatt med hensyn til prosjekttema, mentors faglige bakgrunn, mentors kjønn, geografisk beliggenhet by/land og skolens størrelse. Utvalget er drøftet med både oppdragsgiver og «Skal-Skal ikke» sin prosjektledelse.

2.3 Gjennomføring av datainnsamling

Som i utvalget av skoler, har det også innad i skolene vært et mål for oss å få størst mulig bredde i datatilfanget, vel å merke innenfor rammene for evalueringen. Derfor la vi vekt på at informantene skulle representere ulike perspektiver på prosjektet og mentors virksomhet. I alt gjennomførte jeg nitten intervjuer. På hver av skolene gjennomførte jeg et intervju med:

- prosjektleder/rektor (På to av skolene var rektor prosjektleder. På den tredje intervjuet jeg både rektor og læreren som var prosjektleder.)
- en lærer som var direkte involvert i prosjektstyringen
- en lærer som ikke var direkte involvert i prosjektstyringen
- elever (to eller tre sammen)
- en foreldrerepresentant
- mentor

Fordi jeg bare var til stede på skolen et par dager, var det mye som skulle organiseres på kort tid, både for meg og skolene. Derfor la jeg vekt på praktiske fremfor metodiske prinsipper. På alle skolene ba jeg den enkelte prosjektleder både velge og forespørre informanter blant lærere, elever og foreldre for meg. Casestudier har uansett ikke som mål å oppnå et representativt utvalg i statistisk forstand (Yin, 1984). Prosjektleder fikk tildelt et informasjonsskriv til samtlige av informantene, der jeg opplyste om evalueringsoppdraget, tema for intervjuene, at deltagelsen var frivilling og at resultatene ville anonymiseres i rapporten.

Jeg strukturerte ikke intervjuene med forhåndsbestemte spørsmål, men hadde en liste over temaer jeg sørget for å få dekket i løpet av samtalen. Ellers lot jeg rekkefølgen følge informantens beskrivelser. Mye forskningserfaring viser at dette er en hensiktsmessig metode, når formålet med intervjuet er å utforske informantens erfaringer over et gitt emne (Fog, 2000). Jeg benyttet meg av båndopptager i alle intervjuene, bortsett fra to av intervjuene med elever. Opptakene har status som notatstøtte, og er bare delvis skrevet ut.

I utgangspunktet la vi opp til at feltarbeidene også skulle omfatte observasjon av mentors virksomhet på skolene. Derfor valgte jeg tidspunkt for datainnsamlingen ut fra når mentor hadde planlagt å være tilstede på skolen, men av praktiske grunner lot det seg bare gjøre å gjennomføre observasjon i to av skolene. I den ene skolen omfattet observasjonen besøk i klasserom og samtale med prosjektleder, og varte i omlag fem timer. I den andre inngikk mentors besøk i en nettverksamling mellom fire av «Skal-Skal ikke»-skolene. Det førte til at observasjonsperioden varte i tre dager. Det er imidlertid intervjuene som danner hovedgrunnlaget for konklusjonene i denne rapporten.

2.4 Analyse og fremstilling

Underveis i arbeidet har jeg valgt å utvikle noen av de analytiske grepene vi først hadde planlagt. Endringen har å gjøre med hva jeg regner som konteksten for mentors virksomhet: Da vi startet evalueringen, betraktet vi de tre prosjektene, hver for seg, som rammene for mentors virksomhet. Vi mente at mentorordningen burde vurderes via grundige beskrivelser av de konkrete sammenhengene mentor gikk inn i. Målsettingen var å trekke eventuelle mønstre i mentorordningens praksisfelt ut av disse sammenhengende fortellingene.

Arbeidet med evalueringen har imidlertid lært meg to ting: For det første at miljøene i både «Skal-Skal ikke» og i skolene er så små, at nære beskrivelser av konkrete forhold kan føre til stor gjenkjennelighet. Informantene har med stor velvilje stilt opp og svart ærlig om både positive og mer problematiske aspekter ved arbeidet, og jeg ønsker å ta løftet om full anonymisering på alvor. For det andre har jeg lært at det sannsynligvis blir en bedre og mer nyttig evaluering om jeg løfter analysenivået et hakk. Dette betyr at jeg ikke kommer til å fremstille resultatene som historier om hvert prosjekt, men vil beskrive mentors virksomhet på bakgrunn av prosjektenes fellesnevner. Jeg skal forklare dette nærmere:

Som evalueringens kvalitative fundament tilsier, kan analysen av materialet kalles en «runddans» mellom teori og empiri (Wadel, 1991:127). Som støtte i analysen har jeg hentet begreper fra både veiledningsteori (Handal og Lauvås, 2000) og prosjektteori (Kolltveit og Reve, 2001, Nylehn, 2002). Gjennom arbeidet med materialet har jeg lært at verdi- og holdningsskapende prosjektarbeid i skolen kan abstraheres som et eget fenomen, med egne, interne mekanismer. Denne erkjennelsen er i seg selv et viktig resultat, og det er viktig å understreke at den er en konsekvens av nettopp grundige gjennomgåelser av hvert enkelt prosjekt. Jeg har med andre ord ikke hoppet over den planlagte analyseprosessen, men velger å fremstille resultatene på et mer generelt nivå, og presentere en *idealtipe*. Idealtipe er et metodebegrep i samfunnsvitenskapen som står for at et fenomen presenteres i form av en rendyrket modell. Denne er ikke en fullstendig, uttømmende definisjon av noe virkelig, men har som funksjon å tydeliggjøre det prinsipielle ved et aktuelt fenomen, og få frem hva forskeren mener er vesentlig (Nylehn, 2002). I praksis vil det si at jeg i hovedsak beskriver prosjektene under ett, og fokuserer på det de har felles, men vil vise variasjoner i erfaringene der det er relevant. Inn i denne sammenhengen spør jeg så hva som er og kan være betydningen av å samhandle med en mentor.

Jeg vil i stor grad illustrere fremstillingen med sitater. Sitatene jeg bruker er valgt fordi de tydeliggjør sentrale poenger i erfaringsmaterialet. I den forbindelse bør det nevnes at jeg ikke vil bruke sitater fra intervjuene med elever og foreldre. Disse intervjuene har bidratt til viktig innsikt i gjennomføringen av verdiprosjektene, men inneholder få eller ingen uttalelser om mentor eller mentorordningen. Derfor kan analysen stort sett regnes som en diskusjon mellom *mentor*, *prosjektledere* og *lærere*. Disse tre betegnelse vil jeg også bruke for å formidle hvem som har sagt hva. At analysen kretser mest rundt disse tre posisjonene er forøvrig et funn i seg selv, som jeg kommenterer nærmere i kapittel 3.2. Forøvrig er to av mentorene kvinner. I sitatene har jeg valgt å anonymisere ved å bruke «hun» og «han» vilkårlig.

Oppsummert stiller jeg følgende spørsmål til datamaterialet:

- Hva kjennetegner arbeidsprosessene i verdiprosjektene?
- Hvilke forventninger har prosjektdeltagerne til mentorordningen?
- På hvilke måter bidrar mentor i prosjektarbeidene?
- Hvilke utfordringer står prosjektdeltagerne overfor i verdiprosjektene?
- Hvilke utfordringer preger samarbeidet mellom mentor og prosjekt?
- Hvordan fungerer mentorordningen i lys av de utfordringer som ligger i verdiprosjektene?

2.5 Oversikt over innholdet i rapporten

Rapporten er delt inn i fire deler. De første tre presenterer funn og er deskriptive. Første del presenterer sentrale fellestrekk mellom prosjektene og skisserer opp det prinsipielle i konteksten for mentors virksomhet. Hva er formålet med prosjektene? Hvordan organiseres prosjektene? Hva er det tidsavgrensede ved prosjektene, som fremdrift kan sees i forhold til? Andre del beskriver positive erfaringer med mentorordningen. Jeg beskriver ulike konkrete sammenhenger mentor har gått inn i, og presenterer ulike områder der prosjektdeltagerne har opplevd at mentor bidrar positivt i prosjektarbeidet. Tredje del beskriver mer problematiske aspekter, både ved prosjektarbeidet og med håndteringen av mentorordningen. Hva er begrensningene i mentors bidrag i prosjektene? Fjerde del er en diskusjon av mentorordningens utforming. Her drøfter jeg problematiske sider ved mentorkonseptet i denne sammenhengen, og skisserer noen mulige måter å utvikle mentors forutsetning til å bidra i prosjektene.

3 Verdiprosjektenes arbeidsprosesser

Mye av skolens virksomhet kan sies å være verdi- og holdningsskapende. Gjennom «Skal-Skal ikke» har imidlertid skolene gitt seg i kast med avgrensede *prosjekter* innenfor dette området. I løpet av evalueringen har jeg lært at prosjektkonteksten er en viktig betingelse for mentors funksjon som hjelper. Tre elementer blir ofte trukket frem når begrepet *prosjekt* skal defineres. For det første må oppgaven ha et mål utover institusjonens daglige, rutinemessige mål. For det andre er et prosjekt en engangsoppgave, eller i det minste en oppgave med lav frekvens. For det tredje må oppgaven utføres innen gitte tids- og ressursrammer (Westhagen et al., 1984 i Kollteveit og Reve, 2002:12).

Som bakgrunn for å beskrive mentors virksomhet vil jeg lage en prinsipiell karakteristik av verdiprosjektene som arbeidsprosesser. Både formål, tidsrammer og organisering er relevant i denne sammenhengen.

3.1 Todelt dannelsingsformål

«Skal-Skal ikke»-prosjektene på de tre skolene har ulike fokus, men samler seg likevel i store trekk om de samme hovedmålsettingene: Prosjektene har hva man kan kalle ulike varianter av dannelsingsmål, det vil si mål om å utvikle gode holdninger. Prosjektformålet er å legge til rette for at elevene bevisstgjøres på verdivalg i det daglige. Et mål prosjektene har felles er dessuten å legge til rette for et godt skolemiljø. Ingen av deltagerne formidler at prosjektet ble initiert på grunn av konkret misnøye med situasjonen slik den var. Motivasjonen var snarere et behov for å rette fokus mot verdier og holdninger – temaer de erkjenner er viktige i skolehverdagen, men som ofte blir nedprioritert til fordel for andre krav som stilles til skolens virksomhet.

Veldig mange lærere følte og føler behov for å kunne avsette tid til å snakke om verdispørsmål. Og derfor var det veldig godt å kunne avsette tid med god samvittighet, på et vis. For vi har mange ting vi har lyst til å gjøre i skolesamfunnet, men som likevel kan drukne i... sterke verb. Og eksamensforberedelser og alt dette her.

(Prosjektleder)

I verdiprosjektene i «Skal-Skal ikke» er grasrotprinsippet et vesentlig trekk; det er skolene selv som skal definere både mål og metoder. Grasrot-

prinsippet innebærer dermed en felles innovasjonsoppgave. Arbeidet med disse prosjektene betegnes som forskjellig fra prosjekter der man tar i bruk et ferdig definert program som Olweus (mot mobbing og antisosial atferd) eller Steg for steg (for sosial kompetanse).

Det finnes noen sånne prosjekt som Steg for steg, men vi er litt redd for å kopiere. Vi kan hente noe fra ferdigprosjekter, men jeg tror det er lurt å tenke gjennom og drøfte selv også.

(Prosjektleder)

Verdiprojektene kan gå under betegnelsen «organisasjonsutviklingsprosjekter» (Westhagen, 1991 i Kolltveit og Reve). Organisasjonsutviklingen foregår imidlertid i dobbelt forstand: Både mentorer, prosjektledere og lærere legger vekt på at det å jobbe med verdier og holdninger overfor *elevene* forutsetter at også *lærerne* gjennomgår en dannelsingsprosess.

Det viktigste er bevisstheten rundt det. At det er et lærerkollegium som er seg bevisst at her er det noen veldig viktige verdier vi har både å forvalte og formidle. Og hvordan kan vi gjøre det stadig bedre?

(Prosjektleder)

I alle tre skolene uttrykkes altså mer eller mindre en erkjennelse av at ikke bare elevene skal bevisstgjøres; også lærerne behøver å reflektere rundt rollen som pedagog og verdiformidler, og ikke minst drøfte verdiprioriteringer. Slike formål får konsekvenser for organiseringen av arbeidet.

3.2 Prosjektleder, lærerkollegium, skolefelleskap

Intervjuene viser at mentorene samhandler på flere ulike måter, og med både enkeltmennesker og grupper. For å gjøre det lettere å tydeliggjøre mentors betydning er det hensiktsmessig å gi en generell oversikt over prosjektorganiseringen. Kun små variasjoner skiller måtene de tre prosjektene er organisert, og den felles skolekonteksten gjør det både mulig og relevant å skissere typiske trekk.

Sammensetningen av mennesker som etableres for å gjennomføre et prosjekt kalles prosjektorganisasjoner. De fleste prosjektorganisasjoner har forankring i en basisorganisasjon (Kolltveit og Reve, 2001), som i denne sammenhengen er skolene. Selv om formålet med prosjektet skiller seg fra målene i den daglige virksomheten, synes imidlertid ikke prosjektorganisasjonen å være vesentlig annerledes enn skolenes daglige arbeidsgrupperinger.

Alle de tre prosjektene har en prosjektleder³. Ifølge Ertesvåg (2001:15) har en prosjektleder minimum ansvar for å ha oversikt over fremdriften. Samtidig er prosjektgrupper i skolen som regel preget av demokrati og flat struktur, slik at prosjektlederen ofte fungerer som en koordinator mer enn en leder med formell makt (op.cit.). Dette viser seg i utgangspunktet å være tilfelle også i verdiprosjektene. Ikke desto mindre er det skolens rektor som er prosjektleder i to av prosjektene i undersøkelsen. At prosjektlederen også er leder for hele skolen kan ha en viss betydning for både prosjektledelsen og mentors virkning på prosjektet.

Det er min jobb å sørge for at vi kommer videre, men det er for mange prosjekt her på skolen. Dette er ikke det eneste prosjektet vi holder på med.

(Prosjektleder og rektor)

Alle skolene har også etablert egne prosjektgrupper på to til seks medlemmer (inkludert prosjektleder), som har et definert ansvar for planlegging og administrering av prosjektet. I praksis synes likevel det samlede lærerkollegiet å være den mest sentrale aktøren i prosjektene. De prosjektrelaterte møtene gjennomføres ofte som plenumsmøter i lærerkollegiet, og prosjektene omtales også i regulære personalmøter.

Det er jo hverdagen som er viktig, vi kan jo sitte og møte oss i hjel i prosjektgruppa, men hvis personalet bryr seg katten om hva vi gjør, hva gjør vi da? Men at det ligger i bevisstheten hele tiden... Ja [prosjekt-navn], det må vi gjøre noe med. Da trenger vi nesten ikke ha møte i prosjektstyringsgruppa mer, da er det noe som drives frem av behov og tanker hos personalet.

(Prosjektleder)

Lærerkollegiets oppgaver i prosjektet kan sees på to plan: På den ene siden har lærerne ansvar for å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre tiltak overfor elevene.⁴ På den andre siden krever det elevrettede arbeidet at lærerne etablerer en felles plattform med hensyn til prioriteringer. Derfor er

³ Den personen som står som kontaktperson i «Skal - Skal ikke» sin interne og eksterne prosjektinformasjon.

⁴ Eksempler på tiltak er: organiserte aktivitetstilbud i utetiden/gymsalen, rollespill om etiske spørsmål, organisere elevmegling, tilrettelegge elevorganiserte kafékvelder for bygda, ha fast samlingsstund hver morgen der smått og stort diskuteres, få personer fra andre land til å komme til klassen og fortelle om sin kultur, ta opp konkrete verditema i undervisningen, for eksempel menneskerettigheter.

flere tiltak i prosjektene rettet mot lærerne, som møter og seminarer om lærerpraksis, verdier og verdiarbeid.

Det at vi er med i «Skal-Skal ikke» har gjort at vi har stilt oss en del spørsmål om hva verdier er. Det skjer noe med oss når vi går igjennom sånne samtenkinger.

(Prosjektleder)

Denne todelingen i oppgaver og formål gjør at prosjektleder, eventuelt med støtte i prosjektgruppa, har ansvar for å planlegge og gjennomføre tiltak overfor lærerne, samtidig som vedkommende inngår i et demokratisk samarbeid med lærerkollegiet om tiltak overfor elevene. Som vi vil se, er dette en todeling som får visse konsekvenser for mentors betydning for prosjektet.

Med visse forbehold kan også skolen som helhet sees som en selvstendig prosjektgruppering. Lærernes prosjektarbeid gjennomføres med elevene som adresse, men formålet med alle prosjektene av en slik art at alle, også elevene selv, er ment å bidra til fellesskapet med læring, holdningsutvikling og handlinger. Derfor kan skolefellesskapet, med samlet personale og elever⁵, sees som en egen aktør som mentor forholder seg til.

3.3 «Kick-off» for bevisstgjøring

I prosjektarbeid er det vanlig å se fremdrift i sammenheng med tidsrammene for prosjektet. Oppgaven man har tatt på seg skal gjennomføres i løpet av tiden man har til rådighet (Kolltveit og Reve 2002:218). Et gjennomgående trekk ved prosjektene i undersøkelsen er imidlertid et todelt tidsperspektiv. Samtidig som deltagerne forholder seg til treårsperioden i «Skal-Skal ikke», ser de for seg at aktivitetene prosjektet innebærer vil fortsette også langt utover denne tidsrammen. Målet er at prosjektet vil utvikle seg til et konsept, eller slagord, som skal prege skolen langt utover treårsperioden. En viktig del av alle prosjektene synes å være å gi skolene en felles, tydelig og positiv identitet:

Vi vet at når vi er ferdig så er vi ikke ferdig, da skal det være så integrert i oss at vi skal handle på samme måten hele tiden, og dette med [prosjektnavn] det skal vi ha lenge. Det skal være kjennetegnet på skolen.

(Prosjektleder)

⁵ Avhengig av hvordan prosjektformålene er avgrenset kan også skolefellesskapet omfatte foreldre/lokalsamfunn.

Prosjektene kan med andre ord ikke sees isolert fra skolens øvrige liv.

Kolltveit og Reves (2002) hevder da også at prosjektarbeid alltid inngår som en del av en innovasjonsprosess i institusjonen som helhet.

Hva er så det tidsavgrensede ved disse prosjektene? Kanskje man kan si at prosjektene hver for seg har status som en «kick-off», med det formål å etablere en bevisst satsing på verdierarbeid innen det perspektivet hver skole har valgt.

Alle skoler jobber jo med samværskulturen sin. Men det er det å gi det et navn.

(Prosjektleder)

Dette gir et visst grunnlag for å definere *fremdrift* i denne typen prosjekter: I første omgang kan fremdrift knyttes til det å *skape og opprettholde* bevissthet: Det vil si at det gjennomføres tiltak som forankrer prosjektet hos medlemmene i skolesamfunnet, og at det gjennomføres tiltak som opprettholder bevisstheten om temaet for prosjektet.

3.4 Positive forventninger til mentor

Hva kjennetegner prosjektdeltagernes forventninger til mentor? Min tanke var først at deltageres forventninger til mentor ville gi et naturlig utgangspunkt for å vurdere mentors bidrag i prosjektarbeidet.

På oppstartstidspunktet synes imidlertid ingen av prosjektlederne å ha hatt noen klar forestilling av hva mentor skulle bidra med. Ikke desto mindre har alle hatt et positivt syn på det å skulle få en mentor:

Jeg følte rent mentalt at det var en støtte å vite at det var en person som skulle følge med på oss, og følge oss. Da skal vi ikke bare stå alene om dette, men det skal være en som skal være et lite trinn over oss, som skal hjelpe oss hvis vi blir stående fast, som vi kan gå til og søke råd hos.

(Prosjektleder)

Både prosjektlederne og mentorene forteller også at de helt fra starten har vært bevisst at det er skolene selv som skal definere prosjektet, og at mentor skal delta på skolens premisser.

Samtlige av deltagerne som har hatt kontakt med mentor uttrykker også at de er godt fornøyd med måten mentor bidrar på. I det følgende skal jeg gi en oppsummering av hvilke konkrete aktiviteter mentor har deltatt i gjennom samarbeidet med skolen

3.5 Mentorenes virksomhet i prosjektene

Det er først og fremst prosjektlederne som har kontakt med mentor, og kun dem som har kontakt med mentor mellom besøkene. Underveis i besøkene har mentorene og prosjektlederne hatt en-til-en-møter, og innimellom besøkene har begge parter tatt kontakt på telefon og e-post. Samtalene spenner over flere typer tema: Ofte handler kontakten om at prosjektleder holder mentor oppdatert om planlegging og gjennomføring i prosjektet. Kontakten kan også ha til formål å administrere mentors virksomhet overfor andre deltagere i prosjektet. Andre ganger diskuterer de tema og metoder i prosjektet, eller mer generell pedagogikk og aktiviteter innen skolesektoren. Hva som kjennetegner det faglige fokuset i samtalene synes å være forment av mentorenes yrkesbakgrunn. I tillegg dreier samtalene seg gjerne om både privatliv og «vær og vind».

Mentorene har i liten grad samhandlet med prosjektgruppene. Der det har skjedd har mentor hjulpet gruppa å formulere prosjektformål, og lagt planer for hva mentor skal gjøre i løpet av besøket.

På alle skolene har mentor vært i kontakt med lærerne på en eller annen måte. Samtlige mentorer har presentert seg for lærerkollegiet, og samtlige har deltatt på personalsamlinger, fra én til tre ganger. Samhandlingen med personalet har ellers spent fra å observere lærernes gruppearbeid, observere lærerne i klasseromsundervisningen, holde foredrag for lærerne, lede gruppearbeid med lærerne, samt delta i plenumsdiskusjoner om prosjektarbeidet. Lærernes kjennskap til mentor varierer sterkt: På en av skolene har mentor deltatt på overnattingsseminarer med det samlede lærerkollegiet; på en annen skole var en av lærerinformantene ikke klar over at skolen hadde en mentor.

Mentorenes kontakt med elevene har også variert fra skole til skole. På en av skolene har mentor ikke hatt kontakt med elevene. Ellers har kontakten bestått i: Sporadiske besøk i klasseromsundervisning, sporadiske samtaler med enkeltelever i gangen/skolegården, samt presentasjon av seg og prosjektet på fellesmøter med alle elevene. I intervjuene synes ikke elevene å ha noen særlig kjennskap til mentor. Der mentor har hatt kontakt med elever, hadde de en viss forståelse av at en person fra «Skal-Skal ikke» hadde kontakt med skolen, men ikke hva som var hensikten med denne kontakten.

På en av skolene har mentor holdt foredrag på et foreldremøte for hele skolen.

Samarbeidet mellom mentor og skolene gjennomføres altså med forholdsvis store variasjoner på de tre skolene. Intervjuene viser også at det er mange ulike måter mentor kan bidra positivt på. Et moment som imidlertid går igjen i prosjektdeltagernes fortellinger er nytten av det å ha en *utenfra* tilknyttet prosjektet. «Utenfrablikk» er også et uttrykk som er brukt om mentors funksjon i både «Rammer for mentors virksomhet», og i prosjektbrosjyren til «Skal-Skal ikke». Hvilken substans og betydning har utenfrablikket i praksis? I neste kapittel skal jeg redegjøre for deltageres positive erfaringer med det å ha en mentor.

4 Positive erfaringer med å ha en mentor

Hovedpoenget i dette kapitlet er å identifisere ulike måter som mentorene har bidratt positivt i prosjektarbeidet på. Dette presenterer jeg uavhengig av hvor mange av skolene som deler erfaringene. Virkeligheten er som kjent mangesidig, noe et kvalitativt materiale vil gjenspeile: Selv om jeg har valgt å beskrive områdene hver for seg, kan hvert avsnitt romme flere dimensjoner, og noen av områdene er overlappende. Ikke desto mindre er oversikten en praktisk måte å systematisere beskrivelsen på, og den gir et grunnlag for en videre drøfting av mentors virksomhet.

4.1 Mentor forplikter til konsentrasjon

I alle skolene understrekes betydningen av at mentor legger et visst *press* på prosjektarbeidet. Arbeidsoppgavene i skolen er mange, og det kan være vanskelig å finne tid til verdiprosjektet innimellom kravene om faglig formidling. Når det er noen utenfor skolesamfunnet som er oppmerksom på nettopp deres skole, kan imidlertid ikke prosjektet hvile for lenge av gangen:

Hun er veldig flink til å sende mailer, og spørre hvordan det går, hva driver dere på med for tiden? Så det er nå en ganske mild måte å pushe fremover på. Men du vil jo gjerne ha noe å svare når du får sånne spørsmål. Om ikke annet tenker du i hvert fall igjennom hva du holder på med: Hva har skjedd med oss i det siste? Og av og til tenker du: Oj, det er ikke mye som har skjedd, det er på tide å få litt fart igjen.

(Prosjektleder)

I en viss forstand «tvinger» altså kontakten med mentor skolene til å opprettholde konsentrasjonen om verdiprosjektet. Denne positive opplevelsen av *press* kan forøvrig sees i sammenheng med selve deltagelsen i «Skal-Skal ikke». Å stå til regnskap overfor «Skal-Skal ikke» beskrives som en produktiv kraft for arbeidet:

Dette har vi forpliktet oss på på skolen. Dette er vi sammen om, dette er [skolenavn] sitt prosjekt. (...) Og så har det noe å gjøre med at «Skal-Skal ikke» forplikter oss. Det har noe med mentoren å gjøre, vi skal skrive rapport på det vi gjør... Det er disse rammene som gjør det nødvendig å drive prosjektet fremover.

(Prosjektleder)

Det er først og fremst prosjektlederne som forteller at de opplever mentors engasjement på denne måten. Dette kan for det første henge sammen med at prosjektleder har hovedansvaret for fremdriften, og dermed kjenner mentors oppmerksomhet ekstra godt på seg personlig. For det andre er det bare prosjektlederne som har fortløpende kontakt med mentor.

Å ha en mentor kan imidlertid også gjøre det lettere for en prosjektleder å forankre prosjektet i lærerkollegiet. Særlig dersom prosjektleder er rektor, er det kanskje lett for lærerne å tolke prosjektet som nok en oppgave pålagt dem fra skoleleder. En observatør fra utsiden kan imidlertid gjøre at prosjektarbeidet oppleves kollektivt som mer betydningsfullt.

Jeg tror det er med på å la lærerne ta prosjektet litt mer på alvor. Jeg tror hvis det er jeg som er leder, så er det enda noe nytt vi skal i gang med, og så er det sånn «jaja, la oss gjøre oss ferdig med dette før neste prosjekt». Men når du har en utenfra tror jeg at ting blir gjort litt mer grundig.

(Prosjektleder og rektor)

Forpliktelsen overfor et fellesskap utenfor skolen bidrar altså til å vedlikeholde konsentrasjonen i prosjektarbeidet, og mentors oppmerksomhet konkretiserer denne forpliktelsen.

4.2 Mentors interesse motiverer

På alle skolene understrekes betydningen av å bli *sett*, og at noen er oppriktig interessert i arbeidsprosessen de er inne i. Mentors interesse beskrives som en viktig motivasjonsfaktor:

Hun er jo en person som er veldig god å forholde seg til. Hun er varm og interessert og stiller spørsmål, og... Hun er jo veldig positiv til det vi gjør, og det må jeg si er stimulerende.

(Prosjektleder)

Lærerkollegiet griper gjerne muligheten til å vise frem skolen sin. På en av skolene har mentor blitt invitert til å komme på besøk i lærernes klasseromsundervisning, både for å gi tilbakemelding på undervisningen, men også fordi det er hyggelig å vise mentor hvordan deres hverdag er.

Mentors interesse for skolen bidrar også til at prosjektarbeidet føles ekstra betydningsfullt:

Uavhengig av om elever og foreldre bryr seg – om vi i tillegg har med oss en person som synes dette er så viktig at han vil bruke tiden sin med oss, så er vi litt på tå hev. Det gir på en måte prosjektet litt større tyngde.

(Prosjektleder)

Også mentorene er klar over betydningen av at de er interessert i skolen, prosjektarbeidet og lærerne.

Altså, uansett om jeg hadde vært her, og ikke hatt et kvekk å bidratt med annet enn å lytte og samtale med dem, så må jeg si det at jeg tror det har en stor verdi.

(Mentor)

En mentor peker på viktigheten av å inngi tillit overfor skolen. Utenfra-blikket kan være stimulerende, men kan også representere en trussel. Den oppriktige interessen er derfor essensiell i mentorrollen.

Og jeg tror at for at jeg skal gjøre et godt mentorarbeid må jeg opparbeide en tillit fra dem. At jeg ikke ser dem i kortene om de jobber bra, eller om det er en god skole. Men at jeg er oppriktig interessert i hva de driver med.

(Mentor)

Det at mentor som utenforstående viser interesse for nettopp deres hverdag, bidrar altså til ekstra motivasjon for lærerne i prosjektarbeidet.

4.3 Mentor støtter prosjektleder

Alle prosjektlederne forteller at det er motiverende for dem å ha en samtalepartner å henvende seg til i prosjektarbeidet. Prosjektleder har også gjerne både mer kontakt og en mer uformell kontakt med mentor enn de øvrige prosjektdeltagerne har.

Vi har vel en litt annen kommunikasjon, i og med at vi sender hverandre litt sånn hyggelige mailer innimellom, og litt mer sånn vennskapelig forhold. Vi har nærmere kontakt, vi to, enn [mentor] og lærerne.

(Prosjektleder)

At prosjektleder og mentor får en fortrolig tone, kan bidra til at mentor fungerer som en spesiell støtte for prosjektleder. En av prosjektlederne opplever mentors anerkjennelse av prosjektarbeidet som en oppmuntring i perioder hvor hun opplever at fremdriften går tregt:

Og så motiverer hun veldig, hun minner oss på alt vi gjør: «Jammen, [prosjektleders navn] hør, dere har jo [navn på konkret elevtiltak]!» Det er motiverende for oss når jeg tenker at det er altfor mye å gjøre og «Skal-Skal ikke» lider en ublid skjebne. Da er hun flink til å... hente frem og motivere og si «Joda, det er ikke så ille, vi er på rett vei.»

(Prosjektleder)

Mentor er en motiverende samtalepartner for prosjektleder, og bidrar med å gi støtte og oppmuntring.

4.4 Mentor gir positive assosiasjoner

Mentors deltagelse gjør at verdiprojektene skiller seg fra andre prosjekter lærerne er involvert i, og gir prosjektet litt ekstra glans. En av skolene har en mentor som er relativt kjent i media, noe som gir en ekstra positiv dimensjon til prosjektarbeidet:

Når vi jobber med noen som alle vet hvem er, og som alle ser opp til både faglig og som menneske, det har å gjøre med at det gir det vi holder på med litt større status. Jeg tror lærerne føler at de er med på noe som er litt viktig, fordi vi har fått med en person som er så kjent som [navn på mentor].

(Prosjektleder)

Mentor kan betraktes som en *gjest* lærerkollegiet har i fellesskap. Når mentor kommer på besøk, arrangeres noe utenom det vanlige. På én skole har lærerkollegiet reist bort på seminar i anledning mentors besøk. På en annen har mentor arrangert gruppearbeid med lærerne. Når mentor kommer, stiller også gjerne skolen i stand litt ekstra hygge. Det bidrar til at prosjektarbeidet oppleves som noe forskjellig fra det daglige arbeidet:

Noen, når de ser meg, så spør de: «Skal vi ha lang dag i dag?». Andre har sagt: «Ååå, i dag skal vi sikkert ha rundstykker!»

(Mentor)

Flere av lærerne forteller også at de setter stor pris på at mentor gjør seg kjent med lærerne og har et personlig forhold til dem:

Han er veldig pratsom og omgjengelig. Er veldig synlig og går og setter seg i samtaler. Han setter seg ikke i en krok når han kommer.

(Lærer)

Mentors besøk innebærer altså noe utenom det vanlige, og bidrar til at prosjektet assosieres med noe positivt.

4.5 Mentor løfter det faglige nivået

I alle skolene understrekes betydningen av at mentor representerer en annen kompetanse enn vanlig lærerkompetanse. Selv om flere av informantene setter pris på at mentoren har en viss kjennskap til skolefeltet og vet hva

deres hverdag innebærer, synes det viktigste ved mentors kompetanse å være at fagnivået ligger ett hakk høyere enn lærerkompetansen.

Jeg synes også det å ha en mentor som har en teoretisk ballast på det akademiske er ganske viktig. For det har å gjøre med at man har lyst til å løftes opp i et slikt prosjekt. Og å få ny innsikt. Men det kan du naturligvis ha uten at man har universitetseksamen. Men at man jobber et nivå over oss. Det er viktig.

(Prosjektleder)

Mentor representerer ikke bare et utenfrablikk på skolens praksis, men også det fagfellesskapet lærerkollegiet tilhører. Mentor kan dermed se prosjektaktivitetene i et metaperspektiv.

Denne teoretiske kompetansen manifesterer seg i samarbeidet på ulike måter. En måte er at mentor går inn i rollen som formidler og foredragsholder overfor lærerkollegiet. Mentors betraktninger om lærerpraksis og skolens verdier beskrives som inspirerende og motiverende:

Når du går her i kollegiet er det lett å gå inn i en bane. Han fikk meg til å reflektere over hvordan jeg er som lærer. Når du går i hverdagen og er lærer og gjør slik og slik. Ja, jeg fikk noen aha-opplevelser om hvilken viktig person du er, spesielt for de minste elevene. Små ting som du kanskje ikke tenker over... Det blir sånn at du blir motivert til å holde på motivasjonen og nysgjerrigheten.

(Lærer)

En annen arena der mentors teoretiske overblikk settes ut i praksis, er i samtale med prosjektleder. Samtalene med mentor gir rom for å drøfte prosjektet på mer generelt grunnlag:

Jeg tror jeg ringte [mentors navn] en gang jeg drev og bala med kunnskapsaspektet med dette prosjektet. Hvilke kunnskaper er det viktig at elevene tilegner seg gjennom [prosjektnavn]? Vi diskuterte og snakket om: Hva er egentlig en verdi?

(Prosjektleder)

Ved å besitte en mer teoretisk fagkompetanse enn lærerkollegiet, løfter altså mentor det faglige nivået i prosjektarbeidet, noe som bidrar til inspirasjon og ny refleksjon.

4.6 Mentors spørsmål fører til refleksjon

En annen positiv erfaring er at mentor gjennom til dels kritiske spørsmål bidrar til refleksjon over prioriteringene i prosjektarbeidet. Spørsmålene gir

lærerne anledning til å se seg selv utenfra og ta stilling til hva de vil med prosjektet.

Hun stilte sånne «Hvorfor skal dere gjøre det?». Litt kritiske spørsmål. Da var det ennå litt i det blå, hva er «Skal-Skal ikke»? Så det klargjorde enda mer. Så det hjalp oss å tenke litt annerledes enn vi kanskje ville tenkt.

(Lærer)

Hun er flink til å stille spørsmål. Sette tanker i gang. (...) «Hvordan har du tenkt å løse det?» «Har du tenkt på det?» Ja. Ikke mer enn det, altså, men det er jo sånn at det er utløsende for ting.

(Prosjektleder)

Mentor kan stille strategiske spørsmål, men at mentor er fremmed på skolen kan også i seg selv mane til selvrefleksjon i lærerkollegiet, og konkrete spørsmål kan åpne for å oppdage uenigheter lærerne ikke visste de hadde:

Jeg spurte: «Hva er deres pedagogiske plattform?» Så sier rektor «Vet du hva – jeg har ikke peiling. Har vi noen pedagogisk plattform på denne skolen?» Så så han seg litt rundt. Så var det en av de litt eldre lærerne som sa «Ja, det har vi. Vi har bestemt skolereglene for mange år siden.» Så var det en annen lærer som sa: «Ja, men skolereglene, er det en pedagogisk plattform?» «Ja», sa den andre. «Nei, det er det ikke». – Så hadde de en kjempediskusjon og ble rød i toppen og... Og da tenkte jeg: Da har jeg gjort mitt! (smiler).

(Mentor)

At mentor stiller spørsmål om prosjektet og skolens virksomhet bidrar altså til lærernes refleksjon og er med på å klargjøre prioriteringer i prosjektarbeidet.

4.7 Mentor er en nøytral part

En annen viktig del av mentors fremmedhet er at mentor er en nøytral part i lærernes diskusjoner. Menneskene i et lærerkollegium kjenner hverandre etter hvert godt, og får gjerne et vant forhold til hverandres synspunkter. Man lytter kanskje mer oppmerksomt til en som ser på skolen med et nøytralt blikk, og ikke selv vil bli påvirket av det som diskuteres.

Hvis det kun er oss som er her og kjenner hverandre, så vet du omtrent hvem som kommer til å være negativ, hvem som kommer til å dra på, men når han er her er du mer våken, på en måte. Det behøver ikke være

[mentors navn] men at det kommer noen utenfra, det tror jeg uansett er sunt.

(Lærer)

Både rektorer og lærerne peker også på at det har en viss betydning at innspillene kommer fra en annen enn rektor.

Jeg tror at hun som kommer utenfra lettere kan stille spørsmål til oss og få aksept for det, enn om kanskje rektor hadde stilt de samme spørsmålene. For hun ser det hun ser og kommer ikke med pålegg. Og selv om hun røsker oss opp av en dvale, virker det på en annen måte. Jeg ser jo når hun legger frem så får hun noen sånne nikk, og folk stiler seg positive til det hun har sagt.

(Lærer)

I kraft av å komme utenfra, kan mentor utfordre lærerkollegiet på en annen måte enn en fra skolen kan gjøre, noe som bidrar til ekstra oppmerksomhet og refleksjon i prosjektdiskusjoner.

4.8 Mentor markedsfører prosjektet blant elever og foreldre

Et mål for prosjektene er å markere prosjektet overfor elevene, eventuelt også foreldrene. Her har mentor bidratt med å representere prosjektet i fellesfora. En av mentorene har to ganger snakket til elevene på en felles samling, og forteller at andre gang hun sto foran elevene ble hun straks assosiert med prosjektet:

Og da har jeg hatt et par minutter hvor jeg sier «Hei, nå er jeg her, husker dere hva det handler om da?» «[Prosjektnavn]!» roper de da.

(Mentor)

En annen skole har erfaring med at mentor holder foredrag på foreldremøte. Mentor representerer noe nytt og annerledes, og kan bidra til at foreldrene blir ekstra oppmerksomme på nettopp dette skoleprosjektet.

Og det var en kveld med bra fremmøte og god respons etterpå. Jeg tror det er med på å gjøre at foreldre har blitt med på dette prosjektet. Jeg vet ikke hvor mye foreldrene vet om «Skal-Skal ikke», men ved å ha sånne kvelder som dette holder du fokus.

(Prosjektleder)

At skolen har en kjent fagperson tilknyttet prosjektet kan forøvrig også bidra til å markere betydningen av prosjektet overfor foreldre.

Hun er jo kjendis og. Og med at man har et sånt navn, så trekker det folk til å komme på møtene. Så er det kanskje lettere å komme neste gang.
(Prosjektleder)

At mentor representerer prosjektet overfor fellesskapet bidrar altså til å gjøre elever og foreldre oppmerksomme på prosjektet.

4.9 Mentor gir innspill til prosjektet

Ingen av deltagerne vektlegger mentors funksjon som konkret rådgiver. Der mentorene har kommet med konkrete innspill opplever imidlertid deltakerne det som berikende. Eksempler på konkrete innspill mentorene har kommet med er: Foreslå å begrense prosjektet, slik at det ikke omfatter foreldrene i første omgang; foreslå at elevene inkluderes i prosjektutviklingen fra starten; foreslå at prosjektleder får med seg flere medarbeidere i prosjektgruppa; fraråde at skolen sender ut spørreskjema for å evaluere prosjektet blant foreldrene; hjelpe til med å formulere prosjektambisjoner.

Vi drev og problematiserte hvordan vi skulle få involvert elevene mer. Der var det at hun kom med noen ideer til hvordan vi kan involvere elevene og få dem til å assosiere det vi gjør med «Skal-Skal ikke».

(Prosjektleder)

En av mentorene har også arrangert gruppearbeid i lærerkollegiet, der hun lanserte et konsept om begrepet vennskap, konkretisert gjennom visse symboler. Samtidig som det bidro til å inspirere lærerne i prosjektarbeidet, ga det lærerne et innspill til verdiarbeidet med elevene.

Mentor har altså til en viss grad bidratt til prosjektet gjennom konkrete råd. Mentors innspill til prosjektet beskrives imidlertid i hovedsak på mer generelle plan, gjennom den interesserte, anerkjennende og reflekterende deltagelsen som er skissert i avsnittene over.

Som vist har mentorene bidratt på mange ulike måter i prosjektene. Det er imidlertid problematiske sider ved både prosjektarbeidet og samarbeidet med mentor som delvis begrenser nytten av å ha en mentor. I det følgende skal jeg gi et omriss av hva disse utfordringene består i.

5 utfordringer i prosjekt og mentorordning

Som nevnt ovenfor er verdiprosjektene utviklingsprosjekter, og skolene skal selv legge premissene for verdiarbeidet sitt. Denne innovasjonen beskrives som en motiverende oppgave, som lærerne stort sett ser på med glede og anerkjenner viktigheten av. Mange typer tiltak har blitt gjennomført i alle skolene, og de fleste deltakerne er langt på vei fornøyd med håndteringen av prosjektet. Utviklingsprosessen er imidlertid også en krevende oppgave for både prosjektleder og lærerkollegiet. Intervjuene viser at prosjektene står overfor mange av de samme utfordringene i arbeidet. For å vurdere hva slags merverdi mentor gir til prosjektarbeidene er det relevant å kartlegge sentrale utfordringer i prosjektarbeidene.

5.1 Verdiprosjektenes formål oppleves som lite avgrenset

Det krevende i prosjektarbeidet har å gjøre både med organisering og tematiske prioriteringer, men kan samles under en overskrift: Verdiprosjektenes formål oppleves som lite avgrenset. Oppgavene i prosjektet er ikke knyttet til noe materielt eller ferdig formulert, som et dataprogram eller en forskrift, men handler om menneskers, både elevs og lærers, holdninger. Det beskrives som en stor utfordring å gripe tak i hva verdispørsmål egentlig omfatter:

Er det en verdi å vite det konkrete innholdet i menneskerettighetene? Er det en verdi å vite hvordan man løser en konflikt? Eller er verdier noe sånn snørrete greier? Det blir så lett søtladent!

(Prosjektleder)

De dypeste verdidrøftingene har vi brukt hele dager på. Det er såpass dype ting og såpass vanskelig å definere innholdet i. Hva er det som er viktig, altså i verdiarbeid er det på en måte snakk om prioritering, hva er det som er viktigere enn noe annet?

(Prosjektleder)

Uttrykket «veien blir til mens vi går» brukes av flere av informantene, noe som vitner om at resultat og prosess gjerne henger sammen i disse prosjektene. Deltagerne tar også høyde for at prosessene må ta tid:

Du kan jo si at dette har vært et prosjekt hvor veien har blitt til mens vi har gått. For i begynnelsen i kollegiet var det mange som sa Hva er dette [prosjektnavn]? Nei, jeg skjønner ingenting av dette [prosjektnavn]. Det er ganske frustrerende. For som regel jobber du med noe som er mye mer konkret i skolen, ikke sant.

(Prosjektleder)

5.2 Det er vanskelig å finne en felles plattform

I alle prosjektene beskrives det som en forutsetning for gjennomføringen at lærerne på en eller annen måte finner en felles plattform og forståelse av hva verdiarbeidet i prosjektet skal innebære. Å finne et ståsted alle kan stå inne for er imidlertid ikke uten videre enkelt i et lærerkollegium med mange ulike mennesker og oppfatninger. I store personalgrupper kan det være spesielt vanskelig å holde oversikt over arbeidsfordeling, men også i små personalgrupper kan det være vanskelig å finne en felles plattform.

At noe er viktig tror jeg vi alle er enige om, men jo mer spesifikke vi blir, og jo mer vi kommer på det nivået hvor vi skal bestemme de tema vi synes er viktig, jo større er sjansene for at vi er uenige. Når du koker det ned sånn er det ikke sikkert vi er så enige lenger.

(Prosjektleder)

En forutsetning for å lykkes med dette er at prosjektet er forankret i lærerkollegiet, slik at lærerne har et eierforhold til det. De lærerne som ikke er direkte involvert i prosjektadministreringen får lett et begrenset eierforhold til prosjektet.

Det er viktig at alle får oppleve at de har en egen del av «Skal-Skal ikke»-prosjektet. Jeg kjenner at det lett blir sånn at dette kan [prosjektleders navn] og [lærers navn] holde på med.

(Prosjektleder)

Utfordringen kan oppsummeres til et spørsmål om å opprettholde oppmerksomheten på prosjektet i lærerkollegiet. Det synes å være en utfordring å både være konkrete i gjennomføring, og samtidig holde liv i en fortløpende refleksjon over både praksis og verdier.

5.3 Fremdrift i felles refleksjoner forutsetter kontinuitet

Et av problemene synes også å være å finne *kontinuiteten* i prosjektarbeidet. Som nevnt er det mange oppgaver i skolen, og ikke alltid lett å finne tid til

prosjektarbeidet. Lærernes felles diskusjonsarbeid bærer dermed preg av å finne sted i rykk og napp: Samtalene er inspirerende og oppløftende mens de finner sted og like etter, men siden kan det være lett å miste tråden:

Noen ganger har det vært gode og fruktbare diskusjoner der og da, men vi har ikke fått taket i det. At vi har hatt litt uklare forventninger til hva [prosjektnavn] er. At det har vært litt uklart for noen. Det vil jeg si at det er fortsatt. For selv om vi har hatt flotte kvelder de kveldene vi har hatt mentor her så har det vært uklart hvordan vi kan videreføre det, og ta tak i det i konkret praksis.

(Lærer)

Uten konkrete holdepunkter i verdiarbeidet er det også vanskelig å se resultater. Refleksjoner om verdier griper også i stor grad inn i lærernes rolle og daglige praksis. Dette kan lett oppleves som et stort og uhandgripelig tema å drøfte fra «bunnen av». Flere av lærerne savner konkrete holdepunkter å konsentrere arbeidet rundt, som gjør at prosjektarbeidet får mer direkte og tydelige konsekvenser for deres daglige arbeid med elevene.

Hva skal [prosjektnavn] være helt konkret for personalet? Jeg har litt på følelsen at det blir litt ullent og lite målretta. At det ble litt lite tydelig hva vi ville. Vi kan ikke jobbe med alt. Vi bør velge ut noen området vi vil jobbe med. (...) Dra ting enda mer ned, gjøre det mer konkret. Gjøre det målbart: «Hva fungerer?» Da ville vi jo fortsette med det.. Jeg er kanskje litt rigid i tanken, men jeg tror at i og med at vi er så mange at vi må ha det konkret. Det blir for vidt, vi vet liksom ikke hva vi skal ta tak i.

(Lærer)

Til syvende og sist er det prosjektleder som har ansvaret for å sørge for at fokuset og oppmerksomheten opprettholdes. Særlig hvis prosjektleder også er rektor kan det være vanskelig nok å holde sin egen oppmerksomhet ved like:

For det er sånn på vår skole som på alle andre skoler, at dagene blir fylt med disse gjøremålene som skal gjøres. Det viktigste er det som skjer i klassene, forholdet elev–elev og elev–lærer, at den biten blir hovedfokuset. Og så kommer det en del prosjekter etter hvert, det er hele tiden prosjekter i skolen. Og da er det rektors ansvar å holde en del baller i lufta samtidig, og det er ikke alltid like lett. Det er på en måte rektors ansvar å sørge for at disse ballene blir holdt varme.

(Prosjektleder og rektor)

En konklusjon kan være at fremdrift forutsetter kontinuitet. Selv om mentors deltagelse settes pris på, er ikke nødvendigvis det mentor har gjort så langt tilstrekkelig til å holde tråden i prosjektet:

Jeg synes jo han har hatt en veldig fin innvirkning på personalet her og har gjort en super jobb når han har vært her, kunne gjerne vært her enda mer. Men vi er en såpass stor personalgruppe at det er vanskelig å holde styr på og holde i trådene. Hvem gjør det og hvem gjør det. Hvor står vi og hvor går vi? Det henger jo litt sammen med hvordan skolen har tatt tak i det.

(Lærer)

I det følgende skal vi se på noen begrensninger i måten mentor og skolene samarbeider på.

5.4 Usikkert hva mentor bør brukes til

I tråd med «Skal-Skal ikke» sine intensjoner skal hvert prosjekt sammen med mentor selv legge opp til hvordan samarbeidet skal fungere. Med hensyn til det å definere bruken av mentor har det imidlertid rådet noe usikkerhet. Denne usikkerheten synes til en viss grad å begrense samarbeidet mellom skole og mentor.

Hva som skjedde under oppstartfasen i samarbeidet kan fortelle oss noe om grunnlaget for mentorpraksisen. Uklare forventninger fra skolens side er her et gjennomgående trekk. Mentorordningen i seg selv har heller ikke vært en hovedmotivasjon for å bli med i «Skal-Skal ikke».

Det var et prosjekt vi bare heiv oss på, og så fulgte det en mentor med. Jeg hadde vel noen tanker om at mentor skulle være en som så til at vi var på rett kurs, tror jeg.

(Prosjektleder)

Alle mentoroppleggene har startet med et møte mellom mentor og prosjektgruppa. Måten de har tatt opp premissene for samarbeidet varierer, men ingen av skolene har på oppstartstidspunktet kommet med konkrete forespørsler eller forslag til hva mentors fokus i prosjektet skal være. Uklarheten kan ha sammenheng med at ordningen med å få veiledning under betegnelsen «mentor» var fremmed.

Selve begrepet mentor var ganske ukjent. Altså bruken av mentor, da, var ganske ukjent.

(Prosjektleder)

En av deltagerne er fremdeles ikke helt sikker på hva skolen skal bruke mentor til:

Men vi har ikke brukt [mentor] i den grad vi sikkert kunne. For det går litt på hastverk og tid, altså, og så kanskje litt med det å vite hvordan vi skal bruke henne. Bli vant til det. Vi har halvannet år igjen, og jeg håper at det er noe av det vi kan bli flinkere til i den siste delen av prosjektet.

(Prosjektleder)

Skolene og mentor synes likevel stort sett å ha etablert en form for samarbeid som både prosjektdeltagere og mentorer stort sett er tilfreds med. Hovedinntrykket er at mentorrollen langt på vei, om enn på ulike måter, har blitt formet av hva mentorene selv oppfatter som sine faglige forutsetninger for å bidra på en god måte.

Jeg redegjorde for at de ikke måtte se på meg som en praktisk-pedagogisk rådgiver som skulle foreskrive resept og slike ting, men heller en samtalepartner som kan gi noen andre perspektiv på det arbeidet de gjør. Og kanskje inspirere dem litt i dette.

(Mentor)

Det har altså vært, og er til dels fremdeles, en viss usikkerhet knyttet til hva som skal være mentors oppgave i prosjektet. Formen for samarbeid synes langt på vei å være formet av det som kjennetegner mentors faglige styrke.

5.5 Vanskelig å sørge for kontinuitet i kontakten

Tidsrammene for kontakten mellom mentor og skolene er definert av «Skal-Skal ikke». Noen av mentorene og prosjektdeltagerne formidler at de synes tidsrammene for mentors besøk i skolene er knappe, og at de gjerne skulle hatt et mer utstrakt samarbeid. Alt i alt forholder imidlertid alle parter seg til de begrensningene som er, på en innforstått og pragmatisk måte.

Jeg føler vi har brukt tida godt mens han har vært her. Skulle det vært lagt opp annerledes måtte vi ha møttes oftere.

(Prosjektleder)

Utover besøkene har mentor og prosjektleder kontakt. Både mentor og prosjektleder tar initiativ til å ta kontakt, og kontakten har i hovedsak som formål å holde mentor oppdatert på gjennomføringen av prosjektet. Ut fra intervjuene virker det som det i begynnelsen har vært noe usikkerhet med hensyn til nøyaktig hva man skal henvende seg til mentor med, men etter hvert som mentor blir kjent med prosjektet blir det, kanskje naturlig nok,

lettere å ta kontakt. Likevel synes det å være en felles utfordring å opprettholde kontinuiteten i kommunikasjonen.

Jeg kan ikke være der hele tiden. Jeg burde sikkert ha satt opp en tidsplan, det ser jeg kunne vært nyttig, for ellers kan det bli litt tilfeldig når de og jeg tar kontakt. For de har det travelt og jeg har det travelt. Når du da har disse milene imellom... det er ikke bare bare å svippe innom heller.

(Mentor)

Premissene for samhandlingen under besøkene legges stort sett av prosjektleder og mentor i fellesskap.

Noen ganger har jeg hatt litt regi og sagt «Ok, nå har jeg lyst til å fortelle dere om noe, eller snakke i en time om det og det... vil dere gjøre det, eller skal vi gjøre noe annet?» Andre ganger har jeg bedt dem om å ha regien: «Ok, nå får dere finne ut hva dere vil snakke om. I forhold til hvor dere er i prosessen, hva vil dere, hva tenker dere?»

(Mentor)

I noen grad synes det å være litt tilfeldig hva mentor skal gjøre når mentor kommer. Av og til legges planene etter et ad hoc-lignende prinsipp – både ut i fra hva som skal skje eller ikke skje på skolen når mentor er til stede, og ut i fra hvem som har tid eller lyst til å snakke med mentor. En slik åpen løsning kan være et resultat av at mentor betraktes som en gjest som skal ta del i hele skolens virksomhet, og det kan tyde på spontan og nær kontakt mellom skole og mentor. I noen tilfeller kan det imidlertid også være et resultat av tidsnød. Det å lage et opplegg for mentors besøk krever en viss planlegging, og det er ikke alltid prosjektleder kan ta seg tid til å legge til rette for bruk av mentor i den grad som er ønskelig.

En måte å sørge for kontinuitet til tross for lange pauser og avstander er å støtte seg på notater og forberede det som kan kalles en oppriktig, men profesjonell rolle som interessert mentor.

Jeg er opptatt av å forberede meg før jeg reiser, så jeg ikke bare dropper innom. Går igjennom hva jeg gjorde sist, ser igjennom notatene fra sist jeg var der, Og da kan jeg spørre, hvordan går det med det og det. Og så kan de si: «Oj, guri, husker du det siden sist du var her?»

(Mentor)

Reiseavstanden mellom mentorene og skolene varierer fra en times flytur til én time med bil, men dette syntes ikke i seg selv å ha noen innvirkning på hvor ofte mentor besøker skolen. I ettertid erkjenner jeg likevel at evalueringen med fordel kunne innlemmet et samarbeid med enda kortere avstand.

5.6 Hva slags innblanding fra mentor?

Alle mentorene legger vekt på at det er skolene som skal definere prosjektet sitt, og er klar over sin begrensning som rådgivere. Dette har gitt noen av mentorene en forholdsvis forsiktig innstilling med hensyn til det å ta kontakt med skolen:

Jeg oppfatter det som en viktig del av mentorrollen at jeg skal være litt varsom. De har fått lov til å bestemme når de ønsker hjelp fra meg.

(Mentor)

Det har også ført til en forsiktighet med hensyn til å bidra med konkrete innspill i prosjektet. Særlig med hensyn til metodiske spørsmål er mentorene ydmyke med hensyn til hvilken rolle de skal spille, og at de ikke har nær kjennskap til skolens situasjon.

Jeg sa at jeg i den første fasen først og fremst ville lytte og lære. Det var jeg veldig bevisst på. Være opptatt av hvor er dere i prosessen og så videre. Jeg har sterke motforestillinger mot denne utenfrarollen, hvor den som kommer utenfra skal fortelle fagfolk hvordan de egentlig vil gjøre arbeidet.

(Mentor)

Alle mentorene legger vekt på en lyttende og spørrende innstilling. Alle prosjektdeltagerne som har hatt kontakt med mentor gir også uttrykk for at mentor er flink til å lytte.

På bakgrunn av den samme erkjennelsen har så mentorene hver for seg utformet ulike mentorroller. En er opptatt av ulike sider ved rollen som veileder, mens en annen legger mer vekt på ren nysgjerrighet og interesse i dialogen med prosjektdeltagerne. En mentor har opplevd å være uenig i visse sider ved prosjektorganiseringen, men understreker på den annen side at slike sider ved gjennomføringen har med skolens prioriteringer å gjøre.

Den styringsgruppa har møttes litt sjelden synes jeg. Samtidig er jo det deres valg.

(Mentor)

Også skolene uttrykker bevissthet om at mentor ikke kan bidra i det lokale arbeidet med prioriteringer og gjennomføring.

Men han kan ikke kjenne [navn på skole]-kulturen, våre rutiner, hva vi skal legge i et sånt [prosjektnavn]-arrangement, bestemme innholdet i det... det må jo være vårt anliggende.

(Prosjektleder)

Samtidig tyder noen av intervjuene på at prosjektdeltagerne forholder seg litt avventende til mentors deltagelse, og regner med at innspillene blir mer konkrete etter hvert som mentor blir kjent med skolen.

Han kan gi bedre råd jo bedre han kjenner skolen. Det hadde kanskje vært best om han var her oftere. Han gir ikke råd, men får oss til å reflektere over det vi gjør. Og det er klart, jeg går ut ifra at det han sier har litt bakgrunn i det han ser på skolen.

(Lærer)

En av deltagerne mener også at mentor med hell kan være mer konkret, fordi utenfrablippet nettopp gir den nøytralitet som tilsier en mer direkte holdning til prosjektet:

Jeg tror han kunne gått litt lenger i både ytringer og spørsmål. Det er lettere for ham å komme inn sånn enn for rektor. Han kan tillate seg å si mye mer uten å få noe pepper av den grunn.

(Lærer)

Det finnes altså en viss usikkerhet knyttet til hvor stor grad av direkte deltagelse fra mentor som er mulig og hensiktsmessig, både hos mentor og prosjektdeltagerne.

I det følgende skal jeg drøfte de positive erfaringene i lys av de mer utfordrende sidene ved arbeidet, og skissere noen muligheter for videreføring og utvikling av mentorordningen.

6 Muligheter i mentorordningen

I dette siste kapittelet vil jeg forsøke å trekke noen slutninger om mentorordningen på bakgrunn av resultatene referert til i kapittel 3, 4 og 5. Gjennom sitt utenfrablukk bidrar mentorene, som vi har sett, til mye positivt i prosjektene. Likevel er det flere sider ved samarbeidet med mentor som begrenser muligheten til å utnytte av mentor som ressurs. Her skal jeg forsøke å trekke ut essensen av hva som er problematisk i mentorsamarbeidet, og diskutere mulige perspektiver som kan bidra til å utvikle ordningen.

6.1 Hva er mentors mandat?

Hovedproblemet med mentorordningen slik den nå er utformet, synes å være at mentor mangler et konkret *mandat* i skolene. Med et mandat mener jeg her en klar funksjon, eller et tydelig område der mentor i prinsippet har myndighet til å bidra uten forbehold. Med dette mener jeg ikke å åpne for at mentorene skal ta over ansvaret i prosjektene. Jeg mener heller ikke at mentorene skal definere prosjektens tema eller metoder. Derimot mener jeg at ordningen kan tjene på å gjøre mentors deltakelse i prosjektene mer håndgripelig. Jeg skal forklare dette nærmere.

To poeng som stadig understrekes i intervjuene er, for det første, betydningen av at mentor lytter og viser interesse for prosjektene. Gjennom sin anerkjennelse og nysgjerrighet på prosjektene bidrar mentor til svært mye positivt i prosjektarbeidene, ikke minst er det motiverende, og det bidrar til å gi prosjektet en ekstra høy status både blant prosjektledere, lærere, elever og foreldre. For det andre legges stor vekt på skolens selvstendighet i utviklingen av prosjektet. Grasrotarbeidet er en måte å jobbe på som skolene setter pris på, og selve grasrotprinsippet står sterkt i alles bevissthet. Det åpner for kreativitet med utgangspunkt i egen situasjon. Forsikringen om at mentor skal ha en lyttende rolle sørger for å ivareta og understreke grasrotprinsippet i «Skal-Skal ikke».

På den annen side kan fokuset på skolene som premissleverandør i samarbeidet bidra til at mentors rolle blir vanskelig å plassere: Mentorene står langt på vei uten noen klar oppgave i prosjektene. Samtidig er grasrotarbeidet, eller nærmere bestemt prosjektutviklingen, en krevende arbeidsmåte. Oppgaven med å definere fokus er en vanlig utfordring i prosjektarbeid (Nylehn, 2002:75), og dette gjelder ikke minst verdiprosjektene.

Lærerkollegiene har hver på sin måte erkjent at prosessen med å kommunisere frem felles prioriteringer byr på visse utfordringer, ikke minst fordi verdiarbeid er lite avgrenset, lite målbart og svært prosesspreget. Det kan være vanskelig å finne tid og mulighet til å reflektere sammen om verdiarbeidet, og diskusjonene i seg selv er krevende å håndtere på en oversiktlig måte. I tillegg er skolene under tidspress på grunn av alle andre oppgaver de har. I utviklingen av prosjektene er kontinuitet et viktig stikkord, men prosjektdeltagerne opplever det som en utfordring å ivareta en slik kvalitet. Samtidig betraktes det å lykkes med den grunnleggende refleksjonsfasen som en klar forutsetning for videre gjennomføring og fremdrift.

Mentors bidrag i prosjektene utarter seg på nokså forskjellige måter, både innen det enkelte prosjekt og prosjektene imellom. Til tross for det underliggende premiss at mentors hjelp skal gis på skolens premisser, har, som vi har sett, skolene i utgangspunktet manglet konkrete forventninger til mentors bidrag. Snarere har de avventet mentors egne initiativer. Mentorene er på sin side innstilt på å ta imot bestillinger fra prosjektene. Mye av samarbeidet mellom skolene og mentor kan tolkes som bestrebelser i forhold til å definere en mentorrolle som ivaretar prosjektenes autonomi, samtidig som prosjektet drar nytte av mentors fagkompetanse. Mentors rolle skal imidlertid også la seg praktisk forene med knappe tidsressurser. I utgangspunktet har de likevel utviklet samarbeidsformer som fungerer mer eller mindre tilfredsstillende for begge parter. Ikke desto mindre synes produktiviteten i samarbeidet mellom mentor og skolene til dels å lide under mangel på kontinuitet. Det synes også å være en utfordring å ivareta balansen mellom tilbakeholdende interesse og behovet for direkte deltagelse fra mentor.

6.2 Konflikt mellom mentorbegrepet og veiledningskontekst

At «Skal-Skal ikke» sin mentorrolle ikke uten videre lar seg definere, kan ha sammenheng med en grunnleggende konflikt mellom begrepet mentor og den sammenhengen mentorordningen her går inn i. Her skal jeg gi et bilde av grunntrekkene i denne konflikten, på bakgrunn av Knudsens (2001) diskusjon av mentorveiledning.

Gjennom arbeidet med datamaterialet har det latt seg gjøre å identifisere noen områder som i særlig grad gjør «Skal-Skal ikke» sitt mentorbegrep vanskelig håndterlig. Disse har igjen sin bakgrunn i en udifferensiert forståelse av skolens verdiarbeid. I det følgende skal jeg peke på to hovedområder der det kan være fruktbart med en mer differensiert forståelse av

verdiprojektene som kontekst for mentors virksomhet. Dette kan bidra til en utvidet definisjon av mentorrollen, og gi grunnlaget for mer effektiv utnytting av mentor som ressurs for skolenes prosjektarbeid. Det ene forholdet dreier seg om prosjektet som mottaker av mentors hjelp, eller nærmere bestemt prosjektet som mentors *protesjé*. Det andre forholdet dreier seg om skolenes utviklingsarbeid, der man kan gjøre et analytisk skille mellom diskusjonenes innhold og prosesser.

6.3 Ulike typer protesjéer

Ifølge Knudsen (2001:42) er det spesielle med mentor-protesjé-forholdet at det er et tosidig «parforhold», preget av at den ene part, mentoren, har erfaringer og personlige ressurser som gjør at han eller hun kan være til hjelp for en annen person. Den knappst mulige definisjonen på en mentor er «en å gå til» (op.cit.:41). Formuleringen vitner om muligheten til å få hjelp, søke råd, bli utfordret, få trøst og oppmuntring. Dette er også innholdet prosjektdeltagerne legger i mentorordningen. Som regel omtales altså forholdet mellom mentor og protesjé som et en-til-en-forhold, det vil si at mentor hjelper et annet menneske å mestre sine oppgaver (Knudsen, 2001:19).

Dette er imidlertid ikke en betegnende definisjon på mentorordningen i «Skal-Skal ikke». I «Skal-Skal ikke» sin mentorordning beskrives mentor som en hjelp for «deltageren» (jfr. prosjektbrosjyre), men «Skal-Skal ikke» nevner ikke *hvem* de regner som deltageren. Med en åpen innstilling til mentorordningen er det rimelig å konkludere med at mentorene i utgangspunktet er mentor for et helt prosjekt, eller nærmere bestemt, for prosjektorganisasjonen. Dette tilsier altså at det er prosjektorganisasjonen som helhet som i realiteten er mentors *protesjé*. Som vi har sett kan imidlertid prosjektorganisasjonen deles i ulike hovedgrupperinger: Prosjektleder, lærerkollegium og skolefelleskap. Som vi også har sett har mentorene samhandlet med alle disse gruppene.

En måte å vurdere mentors bidrag til prosjektenes fremdrift kan være å se hovedgrupperingene i prosjektorganisasjonen som *ulike typer protesjéer* for mentor. På den måten kan mentors funksjon i prosjektet nyanseres og tydeliggjøres. Å konkretisere mentorrollen på denne måten kan både få frem eksisterende funksjoner ved mentors virksomhet, og gi grunnlag for å utvikle mentorordningens bidrag til prosjektenes fremdrift.

6.4 Ulike roller for mentor

1. Mentor for prosjektleder: Støtte og samtalepartner

For det første har mentor en protesjé i prosjektleder. Mentor har en klart positiv funksjon som støtte og samtalepartner for prosjektleder. Forøvrig bærer forholdet mellom mentor og prosjektleder preg av det praktiske faktum at prosjektleder er skolens kontaktperson i «Skal-Skal ikke», og dermed den naturlige person for mentor å pleie kontakten med skolen gjennom. Nylehn (2002) påpeker at det er en spesielt viktig oppgave for en prosjektleder å få folk til å jobbe sammen. Man kan tenke seg at det å hjelpe prosjektleder med dette kunne være et mandat for mentor, men dette ser i liten eller ingen grad ut til å være noe mentors virksomhet kretser rundt. Dette kan ha flere årsaker, men all den tid ingen av prosjektlederne uttrykker ledelsen som et problemområde i seg selv, vil jeg ikke gå nærmere inn på en slik funksjon for mentor.

2. Mentor for lærerkollegiet: Faglig inspirator og konstruktivt spill

Lærerkollegiet kan regnes som en annen type protesjé for mentor. Overfor lærerne har mentor både gått inn i rollen som formidler og deltatt i plenumsdiskusjoner, og mentors funksjon her kan i hovedsak betegnes som en faglig inspirator. I tillegg til å gi status og positive assosiasjoner til prosjektarbeidet, har mentor et utenfrablikk på lærerprofesjonen som bidrar til hva pedagogen Erling Lars Dale (1989) kaller *didaktisk refleksjon*. Lærerne setter stor pris på å bli inspirert gjennom foredrag og andre typer opplegg, og gjennom sitt fugleperspektiv kan en mentor åpne for felles refleksjon over både lærerrollen og verdierarbeid. Mentor bidrar så og si til en *produktiv fremmedgjørelse* overfor lærerrollen generelt (op.cit.). Minst like viktig er det imidlertid at mentor bidrar til fremmedgjørelse i forhold til skolens konkrete liv og virkelighet. Som vi har sett åpner mentors spørsmål og lyttende holdning til at lærerkollegiet ser seg selv utenfra og reflekterer på nye måter over sitt faglige fellesskap og verdiprojektene formål og prioriteringer. På bakgrunn av dette kan en av mentors hovedfunksjoner betegnes som rollen som *spill* for det samlede lærerkollegiet.

Overfor lærerkollegiet kan man også ane konturene av at mentor har fungert som hva man kan kalle samtaleanalytiker. Det finnes ikke nok erfaringsmateriale til å gjøre dette til et empirisk funn i seg selv, men denne mulige funksjonen skal drøftes nærmere i kapittel 6.5.

3. Mentor for skolefelleskapet: Et samlende utenfrablikk og en markør for prosjektet

Som vi har sett, kan fremdrift i verdiprosjektene knyttes til det å *skape og opprettholde* bevissthet om prosjektenes tema. Formålet om å etablere en felles bevissthet om holdninger og verdier gjelder både lærerkollegiet og skolen som samlet fellesskap. I et treårsperspektiv handler arbeidet langt på vei om å gjøre verdiprosjektet til et identitetsmerke for skolen. I denne prosessen kan man operere med to nødvendigheter: For det første finnes et behov for å bli et «vi» i skolesamfunnet. Her kan mentors blikk spille en viktig rolle: Ved å komme utenfra og tre inn i en relasjon med skolesamfunnet som fellesskap, kan mentors blikk bidra til at også medlemmene i skolesamfunnet ser seg selv som et «vi». For det andre finnes et behov for å skape blest om prosjektet overfor elever og foreldre. Ved å representere verdiprosjektet har mentor en funksjon som markør for prosjektet. I forhold til fremdrift er dette etter alt å dømme en funksjon som ikke bør undervurderes.

6.5 Et mulig mandat som samtaleanalytiker

Som Knudsen (2001:27) påpeker, er forholdet mellom mentor og protesjé i utgangspunktet ikke jevnbyrdig, men grunnleggende asymmetrisk: Protesjéen søker hjelp hos en mentor, og mentor klarer seg utmerket uten protesjéens hjelp. Samtidig skal forholdet fortrinnsvis være preget av gjensidighet, og asymmetrien er ikke absolutt: Frivillighet i henvendelsen bidrar til likeverd, og forholdet innebærer også en mulighet for mentor til å utvikle seg (op.cit.).

Som vi har sett, er spørsmål knyttet til symmetri/asymmetri eller mentors kompetanse versus skolens kompetanse et tema som går igjen i intervjuene. Å håndtere en slik balanse er forøvrig en klassisk problemstilling innen veiledning. En viktig del av veiledningsfunksjonen er imidlertid å analysere situasjonen og finne ut hva slags veiledning som behøves (Lauvås og Handal, 2000:55). All den tid det er en del av formålet med mentorordningen at mentor skal bidra til fremdrift, er det en oppgave for evalueringen å lete etter områder der veiledningsfunksjonen kan utvikles.

En viktig observasjon i datamaterialet er at deltagerne, når de snakker om betydningen av prosjektenes autonomi i forhold til mentor, i stor grad fokuserer på tilrettelegging av de *elevrettede* tiltakene. Det er altså de tematiske og metodiske prioriteringene i verdiformidlingen som langt på vei har dannet grunnlaget for både mentorenes og prosjektdeltagernes oppfatninger av arbeidsfordelingen dem imellom. Denne siden av prosjektarbeidet dreier

seg om det praktisk-pedagogiske området, som er et felt lærerne selv har både praktisk og teoretisk kjennskap til. Ikke minst har de også førstehåndskjennskap til sammenhengen tiltakene skal planlegges og iverksettes innenfor. Dette er prosjektdeltakerne selv klar over, og dette anerkjenner mentorene fullt ut. I forhold til dette området minimeres altså mentors rolle som direkte deltager. Mentors rolle som inspirator vektlegges imidlertid sterkt. Om mentor går inn i en rolle som inspirator og interessert tilhører bidrar det som en viktig vitamininnsprøyting i prosjektet, men det bidrar ikke nødvendigvis til jevn fremdrift og kontinuitet i arbeidet.

En måte å utnytte mentors utenfrablikk i lærernes arbeid kunne være at mentor gikk inn i rollen som *samtaleanalytiker*. Med det mener jeg at mentors funksjon kunne være å observere lærernes prosjektsamtaler og komme med tilbakemeldinger på hva hun eller han oppfatter skjer under diskusjonen. Mentor kan med andre ord fungere som en slags nøytral ordstyrer, i tillegg til å bidra med å holde oversikt over diskusjonens forløp. Med kompetanse på metanivå er det en mulig oppgave for mentor å trekke ut hovedlinjer, samt gjøre lærerne oppmerksom på det dersom de synes å ha kjørt seg fast i et spor, eller er på sporet av noe konstruktivt, men kanskje ikke ser det selv.

Tidsbegrensingen er en viktig betingelse for mentors bidrag i prosjektet. En måte å utnytte mentors besøk kan være å ha en langsiktig handlingsplan for mentors besøk. Som fast innslag i slike diskusjoner kan mentor bidra til kontinuitet i prosjektets treårsperiode. Dette kan veie opp for at mentorene ikke er på skolene så ofte, og kan bidra til at virkningen av mentors tilstedeværelse vedlikeholdes også innimellom besøkene.

6.6 Å rendyrke noen av mentorrollene

Slik mentorordningen er utformet i dag, er mentornettverket sammensatt av representanter for mange ulike typer kompetanse. Det er urimelig, for ikke å snakke om umulig, å kreve at hver mentor bidrar på alle disse måtene i hvert sitt prosjekt. Samtidig er alle i besittelse av så stor kompetanse at alle kan gjøre en god jobb i noen av rollene. En måte å utnytte mentorenes kompetanse kan imidlertid være å finne frem til hva som er deres styrke *som mentor*. Det kan være en idé at mentor så og si konsentrerer seg om én eller noen få funksjoner av gangen. I det minste vil det være en fordel at mentor er klar over hvilken protesje hun eller han befinner seg i relasjon med, og reflekterer over betydningen av å gå inn i nettopp denne mentorrollen. På samme måte kan det være en fordel for prosjektdeltagerne å reflektere rundt

hvilke behov de har i sin skole, og utforme bestillinger på grunnlag av dem. Å være oppmerksom på de ulike mentorfunksjonene kan med andre ord være en fordel i tilretteleggingen av mentors virksomhet og bidra til å gi mentor et klarere mandat i hver skole.

6.7 Mentorsamlingene kan være ressursmøter

Mentornettverket har ikke vært mitt anliggende i denne rapporten, men kan være et relevant tema å gå videre på ved nærmere vurderinger av mentorordningen. Her skal jeg antydningssvis peke på noen områder der konklusjonene i denne rapporten kan få betydning for mentornettverket.

Hovedinntrykket er at mentorene opplever disse samlingene som positive begivenheter, men at de ikke har noe markert *faglig* behov for å delta på dem. Noe av grunnen kan være at diskusjonene under mentorsamlingene savner et klart fokus. I dagens ordning representerer mentorene ulike kompetansefelt, og står nokså fritt til å utforme sin egen rolle som mentor. Det gjør at mentorene møtes som fagpersoner i en felles kontekst, men ikke nødvendigvis *som mentorer*.

En konklusjon etter evalueringen er at nettopp veiledningskompetanse kan være en viktig kompetanse for en mentor å ha. I dette ligger et mulig felles fokus for mentorenes virksomhet. Veiledning er imidlertid et eget fagområde, som kan by på store utfordringer, men nettopp i forhold til utfordringer i veilederrollen har mentornettverket potensial til å fungere som arena for gjensidig læring. Det er unikt at flere mentorer står sammen under et felles prosjekt, og mentorenes anledning til å hjelpe hverandre bør neppe undervurderes. Mentorsamlingene kan altså ha en viktig funksjon i forhold til det å bistå hverandre i veiledning av prosjektarbeid.

Et av spørsmålene «Skal-Skal ikke» har stilt seg i forhold til mentorordningen er forøvrig hvorvidt man bør legge til rette for en «rullering» av mentorer, slik at prosjektene kan dra nytte av kompetansen til flere mentorer. Med referanse til diskusjonen ovenfor er en mulighet at man tar i betraktning mentorenes individuelle styrke overfor de ulike protesjekategoriene, og lar kunnskap om dette prege en slik rullering. Dette krever en viss kartlegging av kompetanse og organisert fordeling av veiledningsressurser. I denne sammenhengen kan betydningen av å ha en koordinator med fagkompetanse innenfor veiledning være et tema for nærmere diskusjon. Samtidig bør man ta i betraktning at mentorenes viktigste funksjon kanskje er å bidra til kontinuitet i prosjektarbeidet. En løsning der en fast mentor kombineres med et nettverk av mulige støttespillere kan i så måte være verdt å vurdere nærmere.

7 Oppsummering

Evalueringen har tatt utgangspunkt i problemstillingen «Hvilke forutsetninger bør være til stede for at mentorordningen skal fungere?». Rapporten gir en beskrivelse av hvordan mentorordningen fungerer i praksis, og en vurdering av hvilken innvirkning dette har på arbeidsprosessene i verdiprojektene. To hovedkonklusjoner har kommet ut av arbeidet med materialet:

Den første hovedkonklusjonen er at mentorordningen har et stort potensial, og på mange måter bidrar til fremdrift i prosjektene. At skolene forplikter seg overfor en større sammenheng («Skal-Skal ikke») og dertil følges opp av en mentor, bidrar i stor grad til at skolene opprettholder konsentrasjonen på prosjektarbeidet. Mentors deltagelse og interesse bidrar også til stor motivasjon hos prosjektdeltagerne. Det er en klar fordel at mentor besitter og formidler en teoretisk fagkompetanse som ligger høyere enn lærerkompetansen. Slik kan mentor se skolevirkeligheten med et faglig utenfrablikk, og løfte det faglige nivået i prosjektarbeidet, noe som bidrar til inspirasjon og ny refleksjon. Ved å innta en spørrende holdning til prosjektarbeidet bidrar også mentor til lærernes refleksjon over prioriteringer i prosjektarbeidet. Mentor kan videre ha en svært nyttig funksjon som markør av prosjektet overfor elever og foreldre.

Den andre hovedkonklusjonen er at mentorordningen vil tjene på en tydeliggjøring av mentors funksjon i det enkelte prosjekt. Mentorenes virksomhet bør konsentreres rundt avgrensede forhold og prosesser i prosjektarbeidet, valgt på bakgrunn av den enkelte mentors styrke som veileder i prosjektsammenheng. Deltagerne må også være mer bevisst på hva som kjennetegner deres prosjektorganisasjon, slik at de kan få mest mulig utbytte av mentors hjelp. Mentors virksomhet bør fortrinnsvis rettes mot prosesser i lærerkollegiet. Hvis man tenker seg at mentor skal ha en funksjon overfor elevene bør dette gjennomføres mer helhetlig og konsekvent enn man hittil har gjort.

I «Skal-Skal ikke» utvikles enkeltprosjektene lokalt, og dette prinsippet opplever prosjektdeltagerne som nyttig og motiverende. Evalueringen tyder imidlertid på at selve mentorordningen bør få en mer sentral organisering.

Oppsummert kan problemstillingen besvares gjennom følgende generelle forutsetninger for at mentorordningen skal fungere:

- At mentor viser oppriktig interesse og anerkjennelse for skolen og prosjektet
- At mentor har en teoretisk kompetanse høyere enn lærerkompetansen
- At skolene klargjør hvilke områder de ønsker at mentor skal bidra i
- At mentors besøk planlegges, både på kort og lang sikt
- At mentors virksomhet rendyrkes i forhold til den enkelte mentors styrke
- At mentor trer inn i relasjon med lærerkollegiet
- At mentor gir konkrete tilbakemeldinger i lærernes kollektive arbeidsprosess
- At mentors deltagelse er kjent og synlig for alle på skolen

Summary

This report presents results from NOVA's evaluation of the mentor function in the «Should-shouldn't» study. This is a three-year, value-based project aiming to increase the competence of schools and kindergartens in working with the development of positive attitudes and values among children and youth. The project started in August, 2002, under the auspices of Kristent Pedagogisk Forbund. «Should-shouldn't» tries to facilitate participants' development and enactment of their own local projects, mainly through giving each local project access to an external professional person during the three years of the study period. This professional person, the mentor, is to be supportive and helpful, but the participants themselves are responsible for choice of theme and methods in the local projects.

Halfway through the project period «Læringscenteret» initiated an evaluation of the mentor function, based on interviews and observation at three of the participating schools. The main evaluation issue concerned conditions for a well-functioning mentor arrangement. The aim has been to describe how the three schools have experienced the contributions of the mentors to the progress of the projects, and to discuss possibilities for further development of the mentor function.

The three schools had many common experiences, even though the focus of their local projects differed. They acknowledged that innovative work with values presupposes consciousness-raising work within the teaching staff as well as directed towards the pupils. They all want to use the three year period as a means to establishing work with values as a lasting practice. However, the collaboration between the mentors and the schools was organised in different ways, sometimes very different. The mentors' degree of interaction with the different parties participating in the local projects (i.e. principal, teachers, parents, and pupils) varied, but in the main contact was most regular and close with the project leader and the teaching staff.

The main conclusion is that the mentor function contributes to the progress of the local value projects at several levels. During hectic school days it is difficult to find the necessary time and resources for this kind of work. That the mentor obliges the school to keep up the activities is, thus, important. In addition, the positive interest and acceptance showed by the mentor increases motivation, and questions asked by the mentor give the

participants an opportunity for reflection concerning their own priorities in the projects. Further, it is an advantage if the mentor shows herself or himself to have relevant, theoretical competence exceeding that of the teachers. Teaching staff profit by listening to and discussing with someone who is not only from outside their own school, but who can also contribute with more general «outsider's views».

The collaboration was, however, also characterised by a certain insecurity concerning how the mentor should be used. Within the time frames given it might also become problematic for the school as well as the mentor to keep continuity in the contact. As a consequence of this, collaboration might become less systematic.

Experiences show that the mentor function will profit by a better concretization of what the mentor is supposed to do in the local projects. The evaluation has resulted in descriptions of how local projects can vary in the ways they are organized, and how mentors may be used in different ways. Further, it shows that that mentors as supervisors fill different roles in relation to project leaders, teaching staff and the school as a whole. A way forward for this and/or future mentor functions probably is to clarify what kind of help the different local projects need, as well as the particular strengths of the individual mentors. A more limited focus, directed at particularly pertinent parts of the value projects, may be one way of capitalizing on the time resources as well as the professional resources of the mentors.

Litteratur

Dale, Erling Lars. 1989. *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Ertesvåg, Sigrun K. 2001. *Prosjektorganisering av lokale utviklingsarbeid – rettleiing for gjennomføring av prosjekt i PPT og skule*. Trøndelag kompetansesenter.

Fog, Jette. 1994. *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk forlag.

Knudsen, Harald. 2001. *Mentor. Om å få frem det beste i et annet menneske*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kolltveit, Bjørn Johs. og Torger Reve. 2001. *Prosjekt. Organisering, ledelse og gjennomføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvitastein, Olav A. 2002. SNF-rapport nr 30/2002. *Offentlige evalueringer som styringsdokumenter: Kravspesifikasjoner og kontrollproblemer*. Bergen: Samfunns- og næringslivsforskning.

Lauvås, Per og Gunnar Handal. 2000. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Nylehn, Børre. 2002. *Prosjektorganisering. Teorigrunnlag og implikasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedung, Evert. 2002. *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Yin, Robert. 1984. *Case-studies*. Beverly Hills - London - New Delhi: Sage Publications.

Kilder på internett:

<http://skal-skalikke.no>

Appendiks 1

RAMMER FOR MENTORVIRKSOMHETEN I KPF'S PROSJEKT «SKAL-SKAL IKKE».

Mentormodellen er en av hovedsøylene i prosjektet «Skal-Skal ikke».

Mentor skal være en faglig følgesvenn og hjelper for de lokale prosjektansvarlige – i vid forstand. Mentoren skal være en samtalepartner, en som lytter og som bidrar med sine innspill og idéer med utgangspunkt i deltakernes egne tanker og planer.

Det er ikke mentor som skal utforme lokale prosjektplaner og være faglig ansvarlig for de enkelte prosjektene. Mentoren er i utgangspunktet ikke en formell leder, men en som kommer inn som veileder med sitt utenfra-perspektiv – i størst mulig grad på deltakernes premisser.

Noen stikkord for mentors arbeid:

- være nysgjerrig på prosjektet
- ha en genuin interesse for akkurat dem som arbeider i prosjektet
- stille gode og «rette» spørsmål
- være en stifinner og medvandrer
- sørge for at prosjektet får framdrift
- å frigjøre energi, skape bevegelse og flyt.

Premissene for samhandlinga mellom mentor og de lokale prosjektaktørene må i utgangspunktet legges i hvert enkelt tilfelle. Vi ønsker ikke en stram styring av dette fra prosjektets side. Noen felles premisser skal likevel ligge i bunn for alle:

- I utgangspunktet engasjeres en mentor for hele prosjektperioden. Det åpnes imidlertid for endringer underveis, dersom situasjonen skulle tilsi det.
- Hver deltaker skal ha **minst** 3 dagsbesøk av mentor pr. år. Utover dette forutsettes jevnlig kontakt på telefon og mail. Mentor er selv ansvarlig for «regnskap» med brukt tid og ressurser, i forhold til de rammer som er gitt for virksomheten.
- Mentor rapporterer fra sitt/sine delprosjekter til prosjektleder for «Skal-Skal ikke» 2 ganger i året. Prosjektleder utarbeider en standardmal for slik rapportering.
- Mentor skal i forkant av hvert mentorbesøk motta skriftlig informasjon fra lokal prosjektansvarlig. Informasjonen, som bør inneholde både status og aktuelle problemstillinger, skal være en viktig del av grunnlaget for innholdet under besøket.
- Omfang og form på skriftlig materiale/dokumentasjon avtales mellom mentor og lokal prosjektansvarlig.
- KPF inngår en kontrakt med hver enkelt mentor som avklarer de økonomiske betingelsene for mentorarbeidet. Dersom annet ikke er avtalt, tas det sikte på utbetaling 2 ganger i året.
- Prosjektledelsen tar sikte på jevnlig kontakt med mentorene via telefon/mail og gjennom mentorsamlinger, fortrinnsvis 2 ganger pr. år.

Oslo 10.01.2003

Torhild Roland Vetvik
Prosjektleder «Skal-Skal ikke»

Mons-Olav Walgermo
org.leder KPF