

# Gjensidig trivsel, glede og læring

## Evaluering av mentorordningen «Nattergalen»

ELISIV BAKKETEIG (RED)

ELISABETH BACKE-HANSEN, MARIE LOUISE SEEBERG,  
ANNE SOLBERG & JOSHUA PATRAS

**RAPPORT**

NR 26/11

# Gjensidig trivsel, glede og læring

## Evaluering av mentorordningen «Nattergalen»

ELISIV BAKKETEIG (RED)  
ELISABETH BACKE-HANSEN  
MARIE LOUISE SEEBERG  
ANNE SOLBERG  
JOSHUA PATRAS

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring  
NOVA Rapport 26/2011

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 Kunnskapsdepartementet (KD).

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) 2011  
NOVA – Norwegian Social Research  
ISBN 978-82-7894-405-9  
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto:	© colurbox
Desktop:	Torhild Sager
Trykk:	Allkopi

**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

Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har på oppdrag fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet gjennomført en evaluering av mentorordningen Nattergalen. Nattergalen ble i 2008 innført som en treårig prøveordning ved åtte høyskoler/universitet i Norge i regi av daværende Barne- og likestillingsdepartementet (BLD). Departementet har ønsket en evaluering av barnas og studentenes utbytte av å delta i Nattergalen, samt en evaluering av organiseringen av mentorordningen og gjennomføringen ved lærestedene. Evalueringens resultater inngår i departementets vurderingsgrunnlag for om ordningen skal videreføres med støtte fra departementet, og vil danne grunnlag for videre gjennomføring av Nattergalen ved lærestedene dersom ordningen besluttes videreført.

Prosjektet er gjennomført av en gruppe bestående av Elisiv Bakketeig (prosjektleder), Elisabeth Backe-Hansen, Marie Louise Seeberg og Anne Solberg. I slutfasen har Joshua Patras bidratt i analysearbeidet. Medlemmene i prosjektgruppen har hatt ansvar for ulike deler av datainnsamlingen. Elisabeth Backe-Hansen har hatt hovedansvaret for de kvantitative analysene i samarbeid med Joshua Patras. Marie Louise Seeberg og Anne Solberg har hatt ansvaret for intervjuer med barn og mentorer. Ansvaret for koordinatorintervjuene har vært delt mellom Seeberg og Backe-Hansen, mens Bakketeig har hatt ansvaret for dokumentanalyse, intervjuer med prosjektleder i BLD og kontaktpersoner/-lærere ved barneskolene. Bakketeig har også hatt redaktøransvaret for begge arbeidsdokumentene og for sluttrapporten. Alle har bistått med observasjon i møter.

Nattergalen er belyst ut fra barnas, mentorenes, noen få foreldres, koordinatorenes og barneskolenes ståsted. I tillegg er det innhentet opplysninger fra prosjektledelsen i departementet. Hovedvekten er imidlertid lagt på barnas og mentorenes, samt koordinatorenes erfaringer i tråd med evalueringens hovedproblemstillinger. Som ledd i gjennomføringen av evalueringen er det utarbeidet to arbeidsdokumenter (1 og 2) med tittelen «Evaluering av Nattergalen». Disse dokumentene gjengir foreløpige resultater

og har hatt begrenset distribusjon til henholdsvis oppdragsgiver og til de ulike lærestedene.

Mange har bidratt til denne rapporten. Vi takker først og fremst informantene, ikke minst barna som har fylt ut spørreskjema og har fortalt oss om sine erfaringer i intervjuer, de mange foreldrene som har samtykket til barnas deltakelse, og de foreldrene som har stilt opp til intervju, samt mentorene som har besvart spørreskjema og bidratt med sine erfaringer og synspunkter i intervjuer. Vi vil også spesielt takke koordinatorene og kontaktpersoner ved skolene, som i tillegg til å ivareta sine oppgaver i Nattergalen i en hektisk arbeidshverdag, har formidlet sine erfaringer gjennom intervjuer. I tillegg har de bistått i administrasjonen av evalueringen blant annet ved å formidle informasjon, og de har også hjulpet oss å få inn dataene til evalueringen. Uten deres innsats hadde ikke evalueringen latt seg gjennomføre! Vi vil også takke Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet for å ha initiert dette spennende prosjektet.

Rapporten har gjennomgått kvalitetssikring, og vi vil i denne sammenheng takke redaksjonskomiteen ved Kirsten Danielsen, Åse Strandbu som har vært leseansvarlig, forskningsleder Lars B. Kristofersen, Elisabeth Gording Stang og Hilde Aamodt for nyttige kommentarer.

*Oslo, november 2011*

Elisiv Bakketeig, Elisabeth Backe-Hansen, Marie Louise Seeberg,  
Anne Solberg & Joshua Patras

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	9
<b>1 Introduksjon</b> .....	21
1.1 Innledning.....	21
1.2 Nattergalen gjennom mentoråret.....	23
1.3 Bakgrunnen for mentorordningen.....	25
1.4 Begrepsavklaringer .....	27
1.5 Hva viser litteraturen om effekten av mentorprogrammer og viktige suksessfaktorer? .....	31
1.6 Nærmere om rapportens innhold .....	36
<b>2 Problemstillinger, design og metode</b> .....	37
2.1 Evaluering av Nattergalens hovedmålsettinger .....	37
2.2 Spørsmål som belyser organisering og gjennomføring .....	37
2.3 Hva kjennetegner mentorer og mentorbarn? .....	39
2.4 Spørsmål som belyser barnas utbytte.....	40
2.5 Spørsmål som belyser mentorenes utbytte.....	42
2.6 Evalueringsdesign .....	43
2.7 Forberedelser til datainnsamling .....	46
2.8 De ulike datagrunnlagene.....	50
2.9 Etske betraktninger .....	65
<b>3 Nattergalens utvikling og formål</b> .....	67
3.1 Innledning.....	67
3.2 Utviklingen av Nattergalen.....	67
3.3 Utviklingen av den norske Nattergalen .....	70
3.4 Sammenfatning.....	77
<b>4 Organisatorisk og faglig forankring</b> .....	79
4.1 Innledning.....	79
4.2 Organisatorisk og faglig forankring i BLD.....	80
4.3 Organiseringen ved høgskoler og universitet.....	80
4.4 Nattergalens organisatoriske forankring i barneskolene.....	89
4.5 Spørsmålet om videreføring av Nattergalen ved lærestedene .....	93
4.6 Sammenfatning.....	98

<b>5 De profesjonelle aktørenes roller</b> .....	101
5.1 Innledning.....	101
5.2 Prosjektleders rolle i BLD .....	101
5.3 Koordinatorenes rolle.....	104
5.4 Kontaktpersonene ved barneskolenes rolle .....	118
5.5 Samarbeidet mellom de ulike profesjonelle aktørene .....	121
5.6 Sammenfatning.....	126
<b>6 Rekruttering, opplæring og veiledning</b> .....	129
6.1 Innledning.....	129
6.2 Rekruttering av barn og mentorer .....	129
6.3 Opplæring og veiledning av mentorene .....	147
<b>7 Barnas og mentorenes erfaringer med Nattergalen</b> .....	155
7.1 Innledning.....	155
7.2 Hva kjennetegner barn og mentorer som har deltatt i evalueringen? .....	155
7.3 Aktivitetene mellom barn og mentorer.....	158
7.4 Hvordan har barn og mentorer opplevd å være sammen?.....	164
7.5 Sammenfatning.....	168
<b>8 Barnas og mentorenes utbytte</b> .....	169
8.1 Innledning.....	169
8.2 Relasjonen mellom mentorer og mentorbarn.....	169
8.3 Barnas utbytte av mentorordningen .....	178
8.4 Mentorenes utbytte av Nattergalen .....	198
8.5 Ble mentorenes forventninger til det å være mentor innfridd?.....	206
8.6 Hva mentorene mente burde være annerledes i Nattergalen .....	207
8.7 Sammenfatning mentorenes utbytte .....	210
8.8 Sammenfattende analyse.....	211
<b>9 Hva har evalueringen vist oss?</b> .....	213
9.1 Innledning.....	213
9.2 Hvem skal Nattergalen være et tilbud for? Ordningens formål og innretning .....	213
9.3 Organisatoriske suksess- og risikofaktorer .....	217
9.4 Hvordan kan Nattergalen revitaliseres? .....	227
9.5 Evaluering bør starte samtidig med prøveprosjektet .....	228
9.6 Suksessfaktorer og risikofaktorer knyttet til barn og mentorer.....	229
9.7 Evalueringens resultater tilsier at Nattergalen bør videreføres.....	237
<b>10 Anbefalinger</b> .....	239
10.1 Innledning .....	239
10.2 Anbefalinger til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.....	239
10.3 Anbefalinger til koordinatorene.....	243
10.4 Anbefalinger om videre forskning.....	244

<b>Summary</b> .....	245
<b>Litteratur</b> .....	257
<b>Vedlegg 1:</b> Informasjonsskriv til barn og foreldre .....	263
<b>Vedlegg 2:</b> Informasjonsskriv til foreldre – spørreskjema .....	265
<b>Vedlegg 3:</b> Infoskriv til lærere .....	267
<b>Vedlegg 4:</b> Spørreskjema til barna .....	269
<b>Vedlegg 5:</b> Spørreskjema til mentorene .....	277
<b>Vedlegg 6:</b> Tabellvedlegg A: Rapport om datagrunnlaget, skalaer, skalakonstruksjon osv.....	291
<b>Vedlegg 7:</b> Tabellvedlegg B: Regresjonsanalyser .....	307





# Sammendrag

## Innledning

NOVA har på oppdrag fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet gjennomført en evaluering av mentorordningen Nattergalen, en ordning som i 2008 ble iverksatt som et treårig prøveprosjekt ved åtte høyskoler/universitet i Norge. Nattergalen er rettet mot barn med minoritetsbakgrunn i alderen 8–12 år, og studenter innen barnevern, sosialfag eller vernepleie som er mentor for et barn gjennom et skoleår. Ordningen administreres i det daglige av koordinatorene ansatt ved den enkelte høyskole/ universitet.

Hovedmålsettingene med Nattergalen er:

- Å styrke kultursensitiviteten i barnevernet gjennom å gi studentene bedre kunnskap om barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn
- Å bidra til at flere barn og unge med minoritetsbakgrunn fullfører videregående opplæring og fortsetter i høyere utdanning

NOVAs evaluering baserer seg på data innhentet ved bruk av dokumentanalyse, intervjuer, observasjon og spørreskjema. Den belyser hvilke erfaringer og hva slags utbytte barna og mentorene har hatt av å delta i Nattergalen, og om ordningen er organisert og praktiseres på en slik måte at den fungerer etter sine målsettinger. Evalueringen inngår i grunnlaget for Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets vurdering av om ordningen skal videreføres etter prøveperiodens slutt.

Rapportens hovedkonklusjon er at både barn og mentorer har positivt utbytte av å delta i Nattergalen. Våre resultater gir grunnlag for en klar anbefaling om at ordningen bør videreføres. Samtidig viser ordningen tegn til forvitring blant annet som en følge av usikkerheten rundt spørsmålet om videre finansiering. Det er derfor behov for en rask avklaring av spørsmål om videreføring, finansiering og revitalisering av ordningen for å sikre levedyktigheten framover.

## **Kjennetegn ved barn og mentorer**

Det typiske mentorbarnet i evalueringen gikk i 5.–7. klasse og kom opprinnelig fra et asiatiske eller afrikansk land. Kjønnfordelingen blant mentorbarna var omtrent lik. Den typiske mentoren var en etnisk norsk kvinne mellom 20–24 år som studerte til å bli enten barnevernpedagog eller sosionom, og som holdt på med første studieår.

## **Nattergalen oppfyller en rekke suksesskriterier for mentorprogrammer**

### LAVT FRAFALL

I overkant av 400 barn og 400 mentorer har deltatt i Nattergalen i de tre årene som prøveprosjektet har omfattet. Frafallet har vært lavt; vel tre prosent blant mentorene og fire prosent blant barna. Lavt frafall er en klar indikasjon på at Nattergalen fungerer godt, og må dessuten sees i sammenheng med at både koordinatorene og barneskoler gjør en stor innsats for å hindre frafall.

### STRUKTUR OG FLEKSIBILITET

Internasjonal forskning om mentorprogrammer understreker betydningen av klare rammer for mentorvirksomheten for å sikre optimal fungering. Manualen for Nattergalen gir klare og tydelige rammer for arbeidet, og evalueringen har vist at manualen brukes av de profesjonelle aktørene i ordningen. Manualen har vært viktig for å kunne implementere ordningen på kort tid og sikre en nokså ensartet praksis på tvers av læresteder. Manualen har imidlertid ikke vært til hinder for tilpasninger ut fra lokale behov og erfaringsbasert kunnskap. Slik kombinerer ordningen hensynet til struktur og fleksibilitet på en god måte.

### OPPLÆRING, VEILEDNING OG OPPFØLGING AV MENTORER

Opplæring, veiledning og oppfølging av mentorer er helt sentralt for at mentorordninger skal fungere godt, ifølge evalueringer av mentorprogrammer i andre land. Samtidig kan det oppstå situasjoner som mentorene kan oppleve utfordrende, selv i de mest velfungerende mentorrelasjoner.

Manualen for Nattergalen skisserer et opplegg for opplæring, veiledning og oppfølging av mentorene som koordinatorene i stor grad følger, samtidig

som de har tilpasset opplæringen og veiledningen til mentorenes behov. Koordinatorene har i stor grad vært tilgjengelige for studentene. Koordinatorene ser også ut til å ha hatt et gjennomtenkt forhold til innholdet i veiledningen, som både ivaretar Nattergalens målsettinger og den enkelte students behov. De fleste mentorene har vært tilfredse med opplæringen.

#### REKRUTTERING OG MATCHING

En vellykket rekruttering og matching av barn og mentorer er viktig for at begge parter skal ha positivt utbytte av mentorordninger. Evalueringen viser at det er forskjeller mellom lærestedene med hensyn til hvor lett eller vanskelig det har vært å rekruttere barn og/eller mentorer. Noe som går igjen på tvers av lærestedene, er at det er lettere å rekruttere førsteårsstudenter enn viderekomne studenter som mentorer. Manualen setter klare rammer for rekrutteringsprosessen og matchingen av barn og mentorer. Særlig to vurderinger har vært utfordrende i rekrutteringsarbeidet; om barna skal få fortsette som mentorbarn i mer enn ett år, og hvor store utfordringer barna kan ha i livene sine før de faller utenfor ordningen.

#### VARIGHETEN AV MENTORORDNINGEN

I utgangspunktet er Nattergalen lagt opp slik at barna bare kan delta i ett år. Evalueringen viser at praksis er noe forskjellig mellom lærestedene på dette punktet. Vi har argumentert for at barn som ønsker det bør få fortsette ett år til, for eksempel der det er problemer med å rekruttere barn, men ikke dersom det utelukker at nye barn får delta. En slik adgang bør i så fall nedfelles i manualen.

#### **Nattergalen ivaretar både integrerings- og sosialpolitiske hensyn**

Nattergalen omfatter både integrerings- og sosialpolitiske målsettinger. Evalueringen har vist at ordningen ivaretar begge deler. Den har bidratt til å gi barna erfaringer med aktivitetstilbud i lokalmiljøet, som foruten å ha gitt barna stor glede, også har kommet deres søsken og øvrige familie til gode. Barna har gjennom mentorsamværene fått muligheten til å ha en voksen for seg selv og har fått møte andre mentorer og mentorbarn, også mentorens venner og familie.

Når det gjelder omfanget av utfordringer i livene til barna, anviser manualen at barna skal ha behov for å ha en mentor, men ikke så store behov at de vil få problemer med å opprettholde kontakten med mentoren gjennom et skoleår. Evalueringen indikerer at barna som deltok det siste året, ser ut til å ha hatt færre utfordringer enn barna som deltok året før. Bevegelsen det siste året har altså gått i retning av barn som har mindre behov, både på integrerings- og sosialpolitisk plan. Jo mer sosialt og faglig velfungerende barna er, og jo mindre barna vil ha behov for norskopplæring og utvikling av bedre sosiale ferdigheter, desto mer blir Nattergalen et tiltak for barn som i utgangspunktet fungerer rimelig bra. Dette gir grunn for en mer grunnleggende diskusjon om hvem Nattergalen skal være et tilbud for, noe Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet bør ta stilling til.

### **Utvidelse av målgruppene gir behov for tilpasninger av målsettingene**

Minst to av lærestedene er i ferd med å utvikle til dels nye mentorordninger, samt at Nattergalen ved ett av stedene omdefineres til å bli en del av praksisordningen i studiet. Utvidelser til nye grupper mentorer og mentorbarn vil gjøre ordningen mer robust, blant annet fordi rekrutteringsgrunnlaget blir bredere både på mentorsiden og blant barna. Behovet for å styrke kultursensitiviteten i barnevernet taler imidlertid for at barn med minoritetsbakgrunn fortsatt bør være en sentral målgruppe for Nattergalen.

Ved utvidelser av ordningen mot nye målgrupper må også målsettingene tilpasses deretter. Det er videre behov for å tilpasse målsettingene bedre til dagens ordning. Deltakelse i Nattergalen skal gi studentene bedre kunnskap om barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn. Kontakt med barna 2–3 timer pr. uke legger klare begrensninger på mentorenes muligheter til å få tilstrekkelig kontakt med familiene til å tilegne seg slik kunnskap. Vi anser derfor dagens målsetting som for ambisiøs på dette punktet, i forhold til hva Nattergalen pr. i dag legger opp til.

## **Behov for styrket forankring**

Evalueringen har vist at måten Nattergalen er organisert og administrert på i hovedsak fungerer i tråd med forutsetningene, men at det er behov for forbedringer på noen punkter:

### **NATTERGALEN TRENGER SENTRAL STYRING DER ORDNINGEN GIS HØY PRIORITET**

Det overordnede prosjektlederansvaret for Nattergalen ligger i dag i Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Intervjuene med koordinatorene kan tyde på at særlig mot slutten av prøveprosjektperioden har denne oppgaven ikke fått tilstrekkelig høy prioritet i departementet. Prosjektlederrollen er svært viktig, for å ivareta en overordnet koordineringsfunksjon i prosjektet, noe som igjen sikrer klare og tydelige rammer for virksomheten. Evalueringen viser at prosjektleder har ivaretatt sentrale funksjoner overfor koordinatorene når de trenger råd om konkrete problemstillinger og for å avklare spørsmål knyttet til finansiering og budsjett. Forankringen av prosjektlederrollen i departementet ble også fremhevet som viktig av koordinatorene fordi det bidrar til å gi ordningen legitimitet. Resultatene tilsier derfor at prosjektlederrollen bør gis en høyere prioritering i departementets samlede virksomhet.

### **LEDELSEN VED HØGSKOLER/UNIVERSITET BØR ANSVARLIGGJØRES I STØRRE GRAD**

Evalueringen har vist at det er behov for å styrke både den organisatoriske og faglige forankringen av Nattergalen ved lærestedene. Vår studie har vist at koordinatorene, til tross for stor innsats, bare i begrenset utstrekning har lyktes å oppnå en organisatorisk forankring av Nattergalen ved lærestedene. Lærestedene har også i begrenset grad vært villige til å bidra til videre finansiering av ordningen. Vi har argumentert for at ansvaret for forankring og å sikre videre finansiering av Nattergalen bør ligge hos ledelsen ved lærestedene, fordi dette er oppgaver som hører hjemme på ledelsesnivå. Koordinatorenes oppgaver bør begrenses til ivareta ansvaret for den daglige driften av Nattergalen. På denne bakgrunn ser vi behov for å endre fordelingen av oppgaver mellom ledelsen ved lærestedene og koordinatorene, og å ansvarliggjøre ledelsen ved lærestedene i større grad enn det som er tilfelle i dag.

Det er fortsatt rom for en sterkere faglig integrering av Nattergalen i de relevante studiene. Nattergalen inngår på forskjellige måter som en del av undervisningstilbudet ved de aktuelle utdanningene, men er som regel et tilleggsfag/-emne og inngår ikke i fag-/studieplanene til de aktuelle studieretningene. Nattergalen vil bli mer robust hvis den integreres som en del av den ordinære studieplanen. Ved enkelte læresteder ser en tegn til utvikling i en slik retning, noe som kan indikere at situasjonen kan være i ferd med å endre seg.

#### BARNESKOLENE BØR FÅ EN STERKERE ORGANISATORISK STILLING

Det er behov for å styrke den organisatoriske og finansielle forankringen av barneskolene i Nattergalen. De som har arbeidet med Nattergalen ved barneskolene får ikke kompensasjon for dette, verken i form av tid eller penger. Dette betyr at ordningen er basert på frivillighet og personlig engasjement hos den enkelte lærer eller kontaktperson. Det er derfor viktig å sikre barneskolene en form for kompensasjon for arbeidet og å styrke strukturen i ordningen i forhold til barneskolene, fortrinnsvis i form av tid. På et overordnet politisk plan er det Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for barneskolene. Disse er i dag ikke involvert i ordningen. Dermed har ikke barneskolene tilstrekkelig støtte i eget departement/direktorat. For å styrke barneskolene i ordningen, er det derfor viktig at Kunnskapsdepartementet og eventuelt også Utdanningsdirektoratet inkluderes i arbeidet med Nattergalen på statlig nivå.

Det er noen utfordringer knyttet til finansieringsspørsmålet ved dagens organisering som må løses i forbindelse med spørsmålet om fremtidig finansiering. Barneskolene er kommunale, noe som innebærer at det er kommunene som har det økonomiske ansvaret. Evalueringen gir eksempler på at høyskoler/universitet ikke opplever det som deres ansvar å finansiere den delen av virksomheten som faller inn under kommunenes ansvarsområder. I rapporten drøfter vi ulike måter å løse dette på, men i siste instans må dette løses gjennom et samarbeid mellom aktuelle departement/ direktorat.

## **Koordinatorerne har en nøkkelrolle**

Evalueringen har vist at koordinatorfunksjonen er «hjertet» i Nattergalen, og at ivaretagelse av denne funksjonen bør prioriteres høyt i arbeidet med å videreutvikle ordningen. Mye av inspirasjonen hos mentorene kommer fra koordinatoren. De koordinerer også arbeidet mot barneskolene og mot Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. For å beholde engasjementet i denne stillingsfunksjonen kan det være aktuelt å vurdere om koordinatorfunksjonen bør være en åremålsstilling. Vi har også foreslått at koordinatorstillingen med fordel kan utgjøre en 50 prosent stilling, med sikker finansiering, som eventuelt kan fordeles på to personer for å gjøre ordningen mindre sårbar.

## **Beslutning om videreføring og finansiering må avklares raskt**

På den ene siden bærer mentorordningen preg av at den nå er i ferd med å bli godt innarbeidet både hos koordinatorene og i barneskolene. På den andre siden viser ordningen tegn til å forvitte, noe vi i stor grad tilskriver usikkerheten rundt spørsmålet om videre finansiering. Manglende avklaring av finansieringss spørsmålet har preget virksomheten på flere måter: For eksempel rapporterer Høgskolen i Bergen at Nattergalen i skoleåret 2011–2012 tar en pause i påvente av avklaring av finansieringss spørsmålet. Både ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og ved Høgskolen i Bergen har koordinatorene gått over i nye stillinger. I én region har kommunen signalisert at de vil bidra med midler, men avventer i påvente av om lærestedet bidrar med finansiering, mens lærestedet på sin side avventer avklaring av videre statlig finansiering fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Det haster nå med en avklaring fra departementets side om Nattergalen skal videreføres og hvordan den skal finansieres. Samtidig vil vi understreke at også lærestedene har et ansvar for avklaringer rundt videre finansiering i tråd med de forventningene som ble stilt fra departementets side ved etableringen av prøveordningen.

Tegnene til forvitring gir behov for revitalisering dersom ordningen besluttes videreført. En eventuell videreføring av Nattergalen bør knyttes opp mot politiske prosesser på områder som er relevant for ordningen. Koordinatorer og kontaktpersoner ved barneskolene bør gis mulighet til å delta i



internasjonale mentornettverk. Anerkjennelse og stabile og forutsigbare rammer for de som arbeider med Nattergalen vil også ha stor betydning framover.

## **Barnas og mentorens erfaringer og utbytte**

### BARN OG MENTORER HAR STOR GLEDE AV SAMVÆRENE

Evalueringen viser at både barn og mentorer har hatt stor glede av å være sammen med hverandre, og at mentorparene deltar i et bredt spekter av aktiviteter. Nesten alle mentorer oppgir at de likte å være sammen med mentorbarna sine, og de opplever at barna også trives med samværene. Intervjuene viser at aktivitetene utgjør en selvstendig og viktig del av mentoråret for barna. Barna har i stor grad vært med å bestemme aktivitetene de gjør sammen med mentorene sine. Samtidig kan svak økonomi i familiene til barna begrense aktivitetsmulighetene i løpet av året og mulighetene til å fortsette å oppsøke aktiviteter barna er blitt kjent med gjennom mentoråret. Derfor er økonomi en viktig dimensjon å ta hensyn til i utformingen av aktivitets-tilbudet. Evalueringen viser at mange mentorer har opplevd at avtaler er blitt avlyst, men at det totale antallet avlysninger er lavt. Dette viser at mentorvirksomheten er stabil og har god kontinuitet også for det enkelte mentorpar.

### GOD RELASJON MELLOM BARN OG MENTORER

Trivsel, glede og lavt konfliktnivå er sentrale dimensjoner som inngår i det generelle utbyttet barna kan ha av å delta i mentorordninger. Dette fremheves som viktige evalueringsmål i mentorprogrammer. Relasjonen mellom barn og mentorer i Nattergalen oppleves i de aller fleste tilfeller som svært god av begge parter. Relasjonene har dessuten i liten grad vært preget av konflikt.

Den såkalte «Mentoring Alliance Scale» belyser kvaliteten i relasjonen (for eksempel om de liker å være sammen eller om de heller ville gjort noe annet) og fortroligheten i relasjonen mellom barn og mentorer (for eksempel om barnet snakker med mentoren sin om følelser eller problemer). Analysene våre viser at mentorene alt i alt har vurdert kvaliteten på relasjonen som svært god, og at også fortroligheten i relasjonen har vært god. Samlet sett viser analysene av barnas svar på denne skalaen at også barna har vurdert relasjonen til mentorene sine som svært positiv.

Analysene viser noen nyanser i det positive i den forstand at eldre barn og gutter har hatt litt lavere utbytte av relasjonen enn gjennomsnittet av mentorbarna. Forskjellene er signifikante, men det er viktig å understreke at det her er snakk om relativt små nyanser i det som allment er et positivt utbytte av deltakelse i Nattegalen, og ikke om et negativt utbytte. Disse resultatene kan gi grunnlag for å rette litt ekstra oppmerksomhet mot å tilpasse aktiviteter enda bedre til barnas alder og kjønn. Resultatene rundt fortrolighet i relasjonen gir grunnlag for å reflektere rundt hva slags forventninger det er rimelig å ha til relasjonen mellom mentorer og mentorbarn. Det er ikke gitt at mentorene skal føle seg forpliktet til å diskutere mentorbarnas problemer, med mindre barna tar dem opp selv, eller det er åpenbart at de sliter med noe.

#### HØY GRAD AV SKOLETRIVSEL OG LITT BEDRING AV FERDIGHETER HOS BARN

Analysene av spørreskjemadataene fra mentorbarna viser høy grad av skoletrivsel. Dette gjelder både generell skoletrivsel og i fagene matte og norsk. De fleste koordinatorene og kontaktpersoner ved barneskolene har gitt uttrykk for at Nattegalen bidrar til å bedre barnas språkferdigheter og sosiale ferdigheter, men at graden av forbedring naturlig nok vil variere etter barnets behov, situasjon og ferdigheter i utgangspunktet. Spørreskjemadataene indikerer at de barna som trengte det, er blitt litt flinkere i norsk og har fått litt bedre sosiale ferdigheter ut fra mentorenes vurdering. Det er imidlertid ikke slik at et barn som er blitt litt bedre i norsk, nødvendigvis også har fått litt bedre sosiale ferdigheter. Bedre ferdigheter på det ene området følges ikke automatisk av bedre ferdigheter på det andre. Resultatene våre har vist forskjeller mellom mentorårene, der en større andel av barna siste mentorår hadde mindre behov for å bli bedre i norsk og å bedre sine sosiale ferdigheter. Utvalgsforskjellene reflekteres også i de regionale variasjonene ved at andelen barn som ikke trengte å bli bedre i norsk, gjorde seg gjeldende i alle regionene i siste mentorår, noe som tyder på en endret rekrutteringspraksis på landsbasis. Vi fant ikke et tilsvarende mønster i forhold til barnas behov for å forbedre sine sosiale ferdigheter.

Resultatene fra vår evaluering på dette punktet fremstår som mer entydig positive enn det en finner i undersøkelser som har belyst effekten av

mentorordninger i andre land. Forskjellene har sannsynligvis sammenheng med metodiske utfordringer knyttet til det å måle effekten av mentorordninger, og ulike metodiske tilnærminger i undersøkelsene.

### **Mentorenes forventninger er blitt innfridd**

Det store flertallet av mentorer i vår undersøkelse har opplevd at deres forventninger til det å være mentor er blitt innfridd. De få som ikke opplevde det slik, var for eksempel misfornøyd med matchingen med mentorbarnet, ettersom de hadde ønsket en enda nærmere relasjon til mentorbarnet sitt, eller med at kommunikasjonen med mentorbarnet ble vanskelig på grunn av språkproblemer. Også de som ikke var like fornøyde som gjennomsnittet, hadde imidlertid opplevd kontakten med mentorbarnet sitt som god.

#### **MENTORENE HAR TILEGNET SEG KUNNSKAPER GJENNOM MENTORVIRKSOMHETEN**

De aller fleste av mentorene har svart at de har lært noe av mentorvirksomheten som de vil ta med seg inn i framtidig arbeid med barn og unge. Mentorene oppgir også at de har fått litt eller mye bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn gjennom mentorvirksomheten. Her er det likevel klare forskjeller mellom deltakerne de ulike årene. Mens flertallet av mentorene svarte at de hadde fått et slikt utbytte i 2010, gjaldt dette noe under halvparten i 2011. En nærliggende forklaring er at nedgangen i læringsutbytte har sammenheng med utvalgsforskjellene hos mentorbarna det siste året, slik at barna har vært såpass «norske» at mentorene opplever å miste noe av læringsutbyttet knyttet til minoritetsbakgrunnen til barnet og familien. Samtidig viser både utdypende kommentarer fra mentorene i spørreskjema og intervjuene med mentorene at de har tilegnet seg verdifull kunnskap om det å forholde seg til barn og familier med minoritetsbakgrunn. Intervjuene indikerer at læringsutbyttet handler mer om en generell kommunikasjon med barn og foreldre i en flerkulturell kontekst, enn økt flerkulturell kompetanse i form av kunnskap om konkrete kultur- og kommunikasjonsforskjeller.

## **Det er behov for å ta vare på en ordning som fungerer godt**

Evalueringen gir et klart og entydig forskningsmessig grunnlag for å anbefale at Nattergalen videreføres. Fordi erfaringene er så gode, og for å gjøre ordningen mer robust, bør Nattergalen utvides slik at den kommer flere grupper til gode. Strukturen som opprettholder ordningen er svært viktig. Ikke minst er det viktig å se organiseringen i sammenheng med det faglige innholdet. Det kan være hensiktsmessig å legge inn forskningsbaserte evalueringer (såkalte programevalueringer) som en del av arbeidet med å videreutvikle Nattergalen.

## **Anbefalinger for videreføring av Nattergalen**

- Det er behov for rask avklaring av spørsmålet om videreføring
- Nattergalen bør gjøres til en permanent ordning
- Nattergalen bør sikres en bredere administrativ forankring på statlig nivå (departement/direktorat)
- Det er behov for videre statlig finansiering, i alle fall i en overgangsfase
- Det er behov for en ny gjennomgang av Nattergalens innhold og målsettinger
- Det er viktig å sikre en kontrollert videreutvikling av Nattergalen under statlig styring
- Ledelsen ved høyskoler/universitet må ansvarliggjøres
- Koordinatorenes rolle må styrkes
- Koordinatorene bør bruke evalueringen til å gjøre Nattergalen enda bedre

## **ANBEFALINGER OM VIDERE FORSKNING**

- Det er behov for en oppfølgingsundersøkelse av Nattergalen om fem år for å dokumentere om de gode resultatene opprettholdes hos barn og mentorer
- Det er behov for mer kunnskap om forskjeller i læringsutbytte hos ulike grupper barn, etter variabler som kjønn, alder og etnisitet. Her kan også andre variabler være aktuelle som botid i Norge, språklige utfordringer og familiebakgrunn



# 1 Introduksjon

Jeg er så glad for at jeg har deg som mentor, for at du er voksen, og jeg kan spørre deg om mye mer enn de yngre. Du vet mye mer. Og jeg er glad for at du hører på at vi ikke MÅ til Lekeland. At vi to kan være sammen og bare ha det rolig. Jeg gruer meg til det blir slutt på Nattergalen. (Mentorbarn, 12 år)

## 1.1 Innledning

Utsagnet uttrykker erfaringer hos et mentorbarn som har deltatt i mentorordningen Nattergalen. Dette er en mentorordning rettet mot barn med minoritetsbakgrunn i alderen 8–12 år hvor studenter innen barnevern, sosialfag eller vernepleie er mentor for et mentorbarn gjennom et skoleår. Betegnelsen «Nattergalen» er inspirert av den tilsvarende svenske «Näktergalen» og henspeiler blant annet på Malmöpoeten Hjalmar Gullbergs diktning om nattergalen, men også på symbolikken som nattergalen representerer. Lönroth skriver: «*The little Nightingale bird, which sings so beautifully when it feels safe and secure.*» (Lönroth 2007b:11).

Nattergalen ble i 2008 iverksatt som en treårig prøveordning ved åtte høyskoler/universitet i Norge. Prøveordningen skulle i utgangspunktet vare ut skoleåret 2010/2011, men departementet har valgt å forlenge prosjektperioden inntil resultatene fra denne evalueringen foreligger. Ordningen har ambisiøse målsettinger; den skal:

... styrke kultursensitiviteten i barnevernet ved at studenter ved barne- og sosialfaglig utdanning får bedre kunnskap om barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn.

I tillegg skal ordningen:

... bidra til at flere barn og unge med minoritetsbakgrunn fullfører videregående opplæring og fortsetter i høyere utdanning. (kvalifikasjonsgrunnlag, Barne- og familiedepartementet).

Evalueringen startet 1. september 2009, altså ett år etter at mentorordningen startet opp, og har fulgt ordningen gjennom de to siste årene av prøveordningen. Studien er altså bare delvis en prospektiv følgeevaluering, noe som vi senere skal vise har hatt betydning for gjennomføringen av evalueringen.

Hovedproblemstillingene vi belyser er for det første *hvilke erfaringer og hvilket utbytte barna har hatt* ved å delta i en slik mentorordning. Hva innebærer det for et barn som mer eller mindre nylig er kommet til Norge å få ha en voksen for seg selv, å få innblikk i en students hverdag og ikke minst å få delta på aktiviteter som barnet tidligere ikke har opplevd? Resulterer det å ha en mentor i bedre språklige og sosiale ferdigheter? For det andre vil vi se nærmere på *hvilke erfaringer og hvilket utbytte studentene har hatt* av å være mentor gjennom et skoleår. Hvordan opplever de relasjonen til mentorbarnet sitt og hvilken betydning opplever de at mentorerfaringene har for dem som studenter innen barnevern, sosialfag og vernepleie og for dem som mennesker? For det tredje belyser evalueringen *innføringen, organiseringen og praktiseringen* av en slik mentormodell som Nattergalen er, og hvordan denne utvikler seg i den perioden som er gjenstand for undersøkelse. Hvordan blir ordningen tatt imot ved lærestedene og tilpasset den allmenne studiehverdagen? Hva betyr det at ordningen er iverksatt som prøveordning? Hvilke begrensninger og eventuelt muligheter følger videre av at ordningen gjennomføres etter en felles manual? Og ikke minst hva er viktige forutsetninger for at en slik ordning skal være levedyktig over tid? Evalueringen gir kunnskap av betydning for den videre utviklingen av Nattergalen og vil også bidra til å identifisere suksess- og risikofaktorer av betydning for implementering av prosjekter mer generelt.

I løpet av evalueringsperioden har NOVA produsert to arbeidsdokumenter med foreløpige resultater. Bakgrunnen var at oppdragsgiver ønsket å få inn resultater fortløpende med sikte på å kunne gjøre eventuelle justeringer av Nattergalen underveis i prøveprosjektperioden. Det første arbeidsdokumentet fokuserte på prosjektets problemstillinger, design og metode, samt organisering og forankring av Nattergalen. I tillegg ble det gitt noen preliminære analyser av barnas og mentorenes utbytte av mentorordningen. Det andre arbeidsdokumentet presenterte foreløpige resultater og analyser knyttet til mentorbarna. Arbeidsdokumentene er skrevet på et

tidspunkt da datainnsamlingen ikke var ferdigstilt. Det er altså først nå i sluttrapporten at vi kan formidle et helhetsbilde gjennom en samlet fremstilling og analyse av alt det innsamlede datamaterialet. I denne sammenheng vil vi også rette spesiell oppmerksomhet mot endringer som har funnet sted i løpet av de tre årene prøveperioden har vart. Før vi går løs på analysene vil vi kort skissere hvordan Nattergalen er lagt opp gjennom mentoråret for å gi innblikk i hva mentorordningen går ut på.

## 1.2 Nattergalen gjennom mentoråret

Mentorordningen går ut på at et barn i alderen 8–12 år med minoritetsbakgrunn tilbringer 2–3 timer pr. uke med en mentor som er student innenfor barnevern, sosialfag eller vernepleie. I disse samværene gjør barn og mentorer ulike aktiviteter sammen, for eksempel spiller de fotball, leker, lager mat, går på kino, spiller bowling eller går tur. Barn og mentorer avtaler seg i mellom hvilken aktivitet de skal gjøre, og det er foreldrene til barna som betaler aktivitetene hvis de koster noe. Noen ganger er bare mentor og mentorbarn sammen, andre ganger er de sammen med andre barn og deres mentorer eller det er fellesaktiviteter med alle mentorer og mentorbarn tilknyttet høgsolen/universitetet.

Nattergalen følger skoleåret og møtene mellom mentorer og mentorbarn starter i oktober og avsluttes i mai. Før oppstart må barn og mentorer rekrutteres til ordningen. I utgangspunktet kan alle barn i alderen 8–12 år med minoritetsbakgrunn søke om å få delta i Nattergalen, men fortrinnsvis bør barn som har særskilt behov for en mentor og som kan ha utbytte av en mentor, prioriteres. Særskilte behov kan for eksempel være at barnet trenger å bli bedre i norsk, at barnet har mange søsken og trenger tid med en voksen eller trenger mer aktivitet. Som regel rekrutteres barna ved at barnas kontaktlærere først leverer en oversikt med forslag til barn til kontaktpersonen ved sin skole. Oversikten formidles videre til koordinator ved høgsolen/universitetet. Koordinator er den som har ansvaret for Nattergalen ved disse lærestedene, og som står for matching av barn og mentorer, samt opplæring og veiledning av mentorene.

For at barna skal kunne delta, må foreldrene samtykke. Samtykket innhentes gjerne i forbindelse med informasjonsmøter som holdes i august–



september ved barneskolene. I disse møtene gir koordinator og eventuelt også kontaktpersoner ved barneskolene informasjon til barna og foreldrene deres om ordningen. I noen tilfeller drar koordinatorene eller kontaktpersoner ved skolene hjem til foreldrene og informerer om ordningen for å innhente foreldrenes samtykke til barnas deltakelse.

Mentorene er studenter som rekrutteres gjennom høyskoler og universitet. Koordinatorene formidler informasjon gjennom flyers, på fronter eller gjennom informasjon i forbindelse med undervisningstimene, der studentene i etterkant selv melder sin interesse. Deretter foretar koordinator et intervju med den enkelte student og sjekker referanser for å vurdere om studenten er egnet til å være mentor. Også barna intervjues ( gjerne i grupper) for å få nærmere kunnskap om barnet med sikte på matching av barn og mentorer. For eksempel ønsker man å vite om barnet er aktivt eller passivt i sosiale situasjoner, hva barnet liker å gjøre på fritiden, og så videre. Deretter foretar koordinatoren matching mellom mentorer og mentorbarn ut fra en vurdering av hvilke mentorpar som vil kunne ha best mulig utbytte av hverandre. Det er utarbeidet en manual for Nattergalen som inneholder kriterier for utvelgelse og matching av barn (jf. manual for Nattergalen 2008–2009). Denne bruker både koordinator og barneskoler i arbeidet med Nattergalen. I forbindelse med oppstart av mentoråret holdes det en samling hvor både barn, foreldre og mentorer er til stede. Det er her barn og mentorer treffes for første gang.

Før oppstart av mentorvirksomheten får mentorene opplæring gjennom gruppeveiledning. Deretter går møtene mellom mentorer og mentorbarn sin gang gjennom skoleåret. Mentorene leverer månedlige rapporter til koordinatoren om mentorvirksomheten sin. De får et mindre beløp (5000 kroner) i tilskudd for å være mentor som skal dekke deres egne utlegg i forbindelse med mentoraktivitetene og skal ikke gå til barnet eller barnets familie (jf. manual for Nattergalen 2008–2009). Når våren kommer, gjennomgår mentorene en ny gruppeveiledning for å forberede dem på avslutning av relasjonen til barnet ved skoleårets slutt. Mentorene har også tilbud om individuell veiledning fra koordinator underveis i skoleåret. I mai holdes det en avslutningssamling med barn og mentorer, der koordinatorene og kontaktpersoner ved skolene er til stede.

### 1.3 Bakgrunnen for mentorordningen

#### MENTORORDNINGER HAR EN LANG HISTORIE

For å forstå bakgrunnen for opprettelsen av mentorordningen Nattergalen, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på mentorordningenes historie. Ikke minst er dette interessant for å se at mentorprosjekter har hatt til hensikt å ivareta både ulike grupper og ulike formål.

Mentorprosjekter har en mer enn hundre år gammel historie i Europa så vel som i USA. Eksempler på Mentorprogrammer er britiske «Mentoring and Befriending Foundation» og amerikanske «Big Brothers and Big Sisters Association», som opererer over hele USA. Den norske Nattergalordningen er opprinnelig inspirert av den israelske mentorordningen PERACH (blomst) som startet i Israel i 1974 ved Weizmann Institute of Science. Ordningen gikk ut på at studenter ved høyskoler og universiteter i Israel skulle være mentorer for skolebarn som levde under slike forhold at deres muligheter for utvikling både sosialt og utdanningsmessig var begrensede (Reich, 2001). Hensikten med PERACH var å bidra til sosial utjevning blant barn i Israel, å gi studentene innsikt i andre menneskers levekår og å fungere som økonomisk hjelp for studentene. Per i dag er det etablert PERACH-liknende organisasjoner i omtrent 20 land over hele verden.

I Sverige etablerte man i 1997 et pilotprosjekt med en mentorordning som tok utgangspunkt i PERACH, tilpasset svenske forhold. Ordningen fikk navnet «Näktergalen» og ble iverksatt ved lærerutdanningen ved høyskolen i Malmö i perioden 1997–2000. Prosjektet ble etablert av Lena Rubinstein Reich, som også var ansvarlig for den første evalueringen av Næktergalen (Reich, 2001). Carina Sild Lönroth har vært prosjektleder etter dette. Hun var også ansvarlig for den andre evalueringen som ble gjennomført av Næktergalen (Lönroth 2007a, b). Forsøksprosjektet beholdt PERACHs fokus på sosialt utsatte barn, men begrenset rekrutteringen av mentorer til lærerstudenter. Senere (i 2000–2001) ble ordningen utvidet til å omfatte alle studenter ved Høyskolen i Malmö, og har i 2007–2008 en relativt jevn fordeling av studenter fra alle studieretningene (Lönroth 2007a). Fra 2005 ble Næktergalen en permanent virksomhet ved Malmö lærerhøgskole under navnet «Næktergalen mentorsverksamhet», med Carina Sild Lönroth som

virksomhetsleder. Nye prosjekter er også etablert i Kristianstad, Helsingborg, Borås og i Växjö. De svenske prosjektene har beholdt den israelske organiseringen der koordinatorene har ansvaret for et antall mentorer og samarbeidet med de lokale skolene, mens virksomhetsledelsen har ansvaret for forankringen av prosjektet i ulike sammenhenger. Nattergalordningen er også innført i Slovenia, Spania, Østerrike, Sveits og Tyskland (manual for Nattergalen 2008–2009). Alle landene deltar i det internasjonale nettverket «The Nightingale Mentoring Network». Den 26. april 2010 arrangerte høgsolen i Malmö en internasjonal konferanse om mentorskap hvor en rekke land deltok og hvor hovedinnleder var Amos Carmeli som er leder for det israelske mentorprogrammet PERACH.

#### FRA NÄKTERGALEN TIL NATTERGALEN

Ideen om å prøve ut et prosjekt tilsvarende «Näktergalen» i Norge oppsto etter at den svenske prosjektlederen hadde besøkt Høgsolen, nå Universitetet i Stavanger, hvor erfaringene fra Sverige ble fanget opp av BLD<sup>1</sup>. Universitetet, ved grunnskolelærerutdanningen, er norsk deltaker i et Sokrates-prosjekt (EU) om bruk av høgskolestudenter som mentorer; «*MentorMigration: Training of students as mentors for migrant children in Europe*». Carina Sild Lönroth er koordinator for dette prosjektet. MentorMigration startet i 2006 og ble avsluttet høsten 2009, med fem europeiske deltakerland i tillegg til Sverige og Norge. I Stavanger startet dette prosjektet i skoleåret 2007/2008, altså ett år tidligere enn den norske Nattergalen. Målsettingen med prosjektet «...*were to start the dissemination of the Nightingale model and its concept and to try the quality of the model*» (Prosjektets sluttrapport til EU, s. 46). Universitetet i Stavanger er også involvert i et prosjekt med tittelen «Nightingale» som skal pågå fra 2014–2020 som skal belyse problemstillinger rundt temaet innvandring og migrasjon (<http://www.uis.no/article25633-12.html>). Universitetet i Stavanger har ikke deltatt i prøveprosjektet som denne evalueringen belyser og omfattes derfor ikke av denne.

---

<sup>1</sup> Barne- og likestillingsdepartementet har senere endret navn til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. BLD brukes fortsatt som betegnelse på departementet og vi bruker i stor grad denne betegnelsen i rapporten for å unngå uklarheter som følge av navnebyttet.

I alt deltar åtte læresteder i det norske Nattergalprosjektet: Høgskolene i Bergen, Lillehammer, Oslo<sup>2</sup>, Sør-Trøndelag, Telemark og Østfold og Universitetet i Agder og i Nordland<sup>3</sup>. Mentorene rekrutteres fra barnevern-, sosionom- og vernepleierutdanningene. I tillegg er det i Agder gitt tillatelse til å rekruttere et mindre antall lærerstudenter som mentorer. Mentorbarne rekrutteres fra én til fire barneskoler i kommunene lærestedene ligger i. Alle mentorbarne har minoritetsbakgrunn, noe som ikke alltid er tilfelle i den svenske ordningen. En annen forskjell er at koordinatorene i den norske Nattergalen ikke bare har ansvaret for mentorene ved sitt lærested, men også for forankring av prosjektet lokalt, samarbeid med barneskolene på stedet mv.

## 1.4 Begrepsavklaringer

### MENTOR- OG TUTORVIRKSOMHET

I tråd med den svenske «Näktergalen», bruker det norske prosjektet betegnelsen mentor om den voksne deltakeren, og begrepsparet «mentor» og «mentorbarn». De engelske betegnelsene er «mentor» og «mentee», altså den som mottar «mentoring». En mentor defineres som en eldre venn og rådgiver, eventuelt en klok rådgiver eller lærer som man har tillit til. Et beslektet begrepspar er «tutor» og «tutee», som det israelske PERACH-prosjektet brukte om sin virksomhet de første par tiårene. Tutorbegrepet er gjerne mer spesifikt knyttet til skoleprestasjoner, som et tillegg til vanlig undervisning. Dessuten knyttet betegnelsen til å være formynder eller verge. Fadderordninger, som det er en del av i norske skoler, er å sammenlikne med det som kalles «peer-to-peer mentoring» i litteraturen, men her er aldersforskjellen langt mindre enn det vi ser i Nattergalen. Videre kan funksjonen en mentor har sammenliknes med en støttekontakt, men hvor den grunn-

---

<sup>2</sup> Høgskolen i Oslo fusjonerte med Høgskolen i Akershus 1. august 2011 og fikk nytt navn, Høgskolen i Oslo og Akershus. I fremstillingen bruker vi imidlertid primært betegnelsen Høgskolen i Oslo, da dette har vært høgskolens betegnelse gjennom alle de tre mentorårene.

<sup>3</sup> Universitetet i Nordland ble opprettet 1. januar 2011. I store deler av prosjektperioden har betegnelsen vært Høgskolen i Bodø. Når denne betegnelsen brukes i fremstillingen refererer det til perioden før høgskolen ble universitet.

leggende forskjellen er at mentoren er skolebasert, mens støttekontakten er et barneverntiltak.

Sinclair Goodlad var arkitekten bak den såkalte «Pimlico Connection»<sup>4</sup> fra 1970-tallet. Han definerer tutor- og mentorvirksomhet utført av studenter likt i utgangspunktet:

In modern usage, student tutoring and mentoring involve students from colleges and universities helping pupils in local schools on a sustained and systematic basis under the direction and supervision of teachers (Goodlad 1995:2).

Det samme gjør Barbara Fresko et. al (2003:23), en av dem som har vært mest aktiv i evalueringen av PERACH: «Mentoring and tutoring are forms of helping in which one person assists, guides and serves as a role model for another who is less experienced». Samtidig er det noen forskjeller mellom virksomheten til tutorer og mentorer, som Goodlad (1998:3, vår oversettelse) oppsummerer på følgende måte:

	<b>Tutorvirksomhet</b>	<b>Mentorvirksomhet</b>
<i>Fokus</i>	Primært faglig læring	«Life skills»
<i>Lokalisering</i>	Vanligvis i klasserommet	Vanligvis utenfor skolen
<i>Organisering</i>	En tutor og flere «tutees»	En-til-en-relasjon
<i>Varighet</i>	Noen få uker	Flere måneder eller år

Ut fra denne måten å operasjonalisere på, er både Nattergal-prosjektene og PERACH typiske mentorprosjekter. En forskjell mellom dem er likevel at PERACH i større grad enn Nattergal-prosjektene har fokusert på at særlig de eldste barna skal bedre skoleprestasjonene sine (for eksempel Eisenberg, Fresko & Carmeli, 1981, Fresko & Wertheim, 2003). Den ganske omfattende forskningslitteraturen som finnes med utgangspunkt i begge

---

<sup>4</sup> The Pimlico Connection er et frivillig «tutorprogram» ved Imperial College London. Programmet går ut på at studenter underviser elever i barne- og ungdomskolen en ettermiddag i uken i naturfaglige emner. En av målsettingene likner Nattergalens ved å skulle inspirere eleven til å ta høyere utdanning, i disse tilfellene innen naturvitenskapelige studieretninger. Programmet har inspirert tilsvarende programmer i USA (Undergraduate Ambassador Scheme) og i Australia (Technology Awareness raising, STAR).

begreper, viser også en del overlapp. For eksempel kan tutorprogrammer ha som mål å utvikle sosiale ferdigheter, trivsel mv. i tillegg til rent faglige prestasjoner for «tuteenes» del, mens mentorprogrammer kan ha som mål at mentorbarna bedrer skoleprestasjonene sine i tillegg til å bli bedre integrert sosialt, få høyere selvtillit, bedre skolemotivasjon osv.

#### GJENSIDIG UTBYTTE FORUTSETTES

Begge begreper innebærer at mentoren eller tutoren *gir* noe til sine mottakere, som på sin side *får* for eksempel bedre selvtillit eller bedre leseferdigheter. Når ulike mentor- og tutorprogrammer evalueres, blir selvsagt mottakernes utbytte et sentralt spørsmål. Men i likhet med andre mentor- og tutorprogrammer forutsetter både PERACH og Nattergalprosjektene at også mentorene skal ha utbytte av innsatsen, ikke bare økonomisk, men også personlig og profesjonelt. Mentorenes opplevelse av oppgaven som meningsfylt er dessuten viktig for stabiliteten blant mentorene i løpet av prosjektåret, så vel som for rekruttering av nye mentorer.

Mentorskapet er følgelig en arena for gjensidig læring og forståelse. I tråd med dette gis følgende definisjon i en nyere evaluering av et sett mentorprogrammer for ungdom:

Mentoring generally involves establishing relationships between two people with the aim of providing role models who will offer advice and guidance in a way that will empower both parties (Shiner, Young, Newburn & Groben, 2004:1).

Med andre ord er det snakk om en gjensidig relasjon, der utviklingen av og innholdet i relasjonen også kan påvirke utfallet både for mentorer og mentorbarn. Følgelig forsøker man å legge til rette for at relasjonen blir god, gjennom blant annet opplæring av mentorene, systematisk matching mellom mentorer og mentorbarn, veiledning og oppfølging av mentorene underveis og bruk av definerte strategier i forhold til avslutningen av relasjonen til fastsatt tid.

#### FLERKULTURELL KOMPETANSE

I rapporten bruker vi begrepet «flerkulturell kompetanse». Ordet *flerkulturell* legger vekt på *kultur* som et viktig kjennetegn ved mennesker og samfunn.

Begrepet kan se ut til å forutsette at det finnes klart avgrensbare kulturer, som man kan telle, ha en eller flere av, og beskrive en gang for alle. En slik ordbruk gjør det lett å glemme andre og viktigere sider ved sosial samhandling, som for eksempel ulik fordeling av materielle og demokratiske ressurser. Den fører også lett med seg bruken av ordet flerkulturell som en beskrivelse av annerledeshet, og som en egenskap ved personer med innvandrerbakgrunn. Dermed blir det vanlig i en slik forståelse av «det flerkulturelle» at man ikke inkluderer den etnisk norske majoritetsbefolkningen i begrepet. I Nattergalens målsetting er begrepet ikke klart definert, og det er derfor rom for å tolke «flerkulturell kompetanse» på flere måter. Vi vil legge til grunn en definisjon av kultur som et aspekt ved alle mennesker og samfunn og ved all sosial samhandling, og som noe som hele tiden endrer seg både med personlige erfaringer og historisk på samfunnsnivå. Dermed blir «flerkulturell kompetanse» *en generell og felles kompetanse i samhandling og kommunikasjon på tvers av alle slags kulturelle forskjeller* – mellom etnisk norske med ulik erfaringsbakgrunn knyttet for eksempel til sosial klasse, så vel som mellom mennesker som har sin bakgrunn i forskjellige landsdeler og verdensdeler (jf. Seeberg 2007).

#### «MINORITETSBAKGRUNN» OG «INNVANDRERBAKGRUNN»

I rapporten bruker vi betegnelsen barn og foreldre med «minoritetsbakgrunn.» Vi har valgt å bruke dette begrepet, fordi det er brukt i manualen som er utarbeidet for Nattergalordningen, og fordi det også brukes i de fleste offentlige dokumentene hvor ordningen omtales. I departementets dokumenter brukes noen steder også begrepet barn med «innvandrerbakgrunn». Der denne betegnelsen brukes i fremstillingen vil den referere seg til departementets eller andre aktørers begrepsbruk i den konkrete sammenhengen som omtales. «Minoritetsbakgrunn» og «innvandrerbakgrunn» er begreper som ikke har sammenfallende meningsinnhold. Begrepet «innvandrerbakgrunn» refererer seg til at barna og/eller en eller begge foreldre har innvandret til Norge, mens barn med (etnisk) minoritetsbakgrunn *kan* ha innvandrerbakgrunn. Begrepet «minoritetsbakgrunn» kan imidlertid også brukes om den samiske befolkningen og om de nasjonale minoritetsgruppene jøder, romani, rom, kvener og skogfinner.

## «FORANKRING»

I rapporten bruker vi også begrepet «forankring». I følge Wikipedia brukes «forankring» når noe kan knyttes opp mot noe annet. I rapporten bruker vi dette begrepet om det å knytte Nattergalen opp mot organisatoriske, administrative, faglige eller politiske strukturer som kan bidra til å gi Nattergalen et sterkere fundament. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å knytte Nattergalen opp mot den faglige virksomheten ved høyskoler/universitet, den fagpolitiske virksomheten i BLD eller ved at lokalsamfunnet blir kjent med Nattergalen og bidrar med subsidierte aktivitetstilbud. Det kan også handle om at kommunen går inn med finansiering og dermed gir Nattergalen et sterkere økonomisk fundament.

## 1.5 Hva viser litteraturen om effekten av mentorprogrammer og viktige suksessfaktorer?

### VANSKELIG Å MÅLE EFFEKTEN AV MENTORORDNINGER

Eksistensen av ulike mentorprogrammer reiser spørsmålet om programmene virker etter sitt formål. Det finnes evalueringer av en rekke mentorprogrammer hvor mange er rettet mot effekten av såkalte tutorprogrammer. Men det er også gjort en rekke evalueringer knyttet til PERACH som jo er den opprinnelige inspirasjonskilden til opprettelsen av både Nattergalen og Nattergalen.

Det ser ut til å ha vært gjort langt flere evalueringer knyttet til hvilken effekt mentorordningene har for mentorbarna sammenliknet med effekten den har på studentene. Et unntak er Lazerton mfl. (1988) som har sett på hvilken betydning det har for elever i ungdomsskolen med lærevansker å være mentorer for barn på lavere skoletrinn. Litteraturen om mentorordninger nevner imidlertid en rekke eksempler på områder hvor mentorordningen kan gi *barna* positivt utbytte. For eksempel nevnes bedre skoleprestasjoner, sterkere selvfølelse, bedre relasjoner til foreldrene og reduksjon i bruk av rusmidler (jf. Blinn-Pike 2007). Evalueringene omhandler dels kortsiktige effekter, men også langsiktige effekter. De langsiktige effektene skiller videre mellom såkalte «sustained effekts» dvs. at den umiddelbare effekten av programmene varer ved over en viss tid, og såkalte «delayed



effects» dvs. effekter av mentorvirksomheten som ikke viser seg før det har gått en viss tid (jf. Eisenberg, Fresko og Carmeli 1983).

En oppfølgingsstudie som har sett på begge disse effektene omfatter mentorbarn i PERACH to år etter avsluttet mentorperiode. Den viste at barna som hadde hatt mentorer hadde mer konvensjonelle utdanningsløp, høyere aspirasjoner og gjorde lekser på mer jevnlig basis sammenliknet med barn som ikke hadde hatt mentor. Samtidig viste undersøkelsen at mentorordningen ikke hadde betydning for barnas selvfølelse, skoletilfredshet, hvordan de faktisk hadde klart seg i skolen eller muligheten for å ta eksamener som var nødvendige for å fullføre høyere studier. Forfatterne peker i denne sammenheng på behovet for å gjennomføre longitudinelle studier som følger barna over lengre tid, for å se om mentorbarna faktisk i større grad fullfører høyere utdanning. De er bekymret for konsekvensene dersom mentorordningen kun gir høyere aspirasjoner hos barna uten at resultatene også gir barna større sannsynlighet for å greie å følge skolegangen videre (jf. Eisenberg, Fresko og Carmeli 1983).

Selv om det er mange evalueringer som har påvist positive effekter av mentorprogrammer, er resultatene ikke entydige. Flere evalueringer hvor de fleste har omfattet såkalte tutorprogrammer har ikke påvist kognitive effekter av programmene. For eksempel undersøkte Eisenberg, Fresko og Carmeli (1981) effekten av at marginaliserte barn hadde hatt en mentor. Studien viste at barna ikke hadde fått bedre leseferdigheter og matematikkunnskaper enn barn i et sammenlikningsutvalg som ikke hadde hatt mentorer. Disse resultatene fremkom til tross for at barnas lærere, foreldre, mentorer og barna selv rapporterte at mentorerfaringene hadde hatt positiv virkning på barna. Problemene med å måle kognitive effekter av mentorordninger tilskrives i stor grad metodiske problemer i forhold til å måle effektene. I tillegg er noen av mentorprogrammene ikke strukturerte nok i oppbygning og gjennomføring, slik at det åpnes for at mentorene praktiserer ordningen ulikt. For eksempel gjelder dette PERACH-programmet. Det er også utfordringer med å sikre at utvalgene ikke påvirkes av andre tiltak rettet mot mentorbarna.

## SUKSESSFAKTORER KNYTTET TIL GJENNOMFØRING AV MENTORPROGRAMMER

Samtidig viser evalueringer av flere internasjonale mentorprogrammer at det er noen gjennomgående suksessfaktorer knyttet til slike programmer. Indikatorer på om ordningen fungerer godt, er omfanget av frafall blant barn og mentorer, samt kvaliteten på relasjonen mellom barn og mentor (jf. for eksempel Alexander <http://www3.imperial.ac.uk/pls/portallive/docs/1/7261923.PDF>).

En del av litteraturen på feltet trekker for eksempel frem betydningen av at mentorordningen har en viss *varighet*, at relasjonene får mulighet til å utvikle seg over tid. At barn har utbytte av å ha en stabil relasjon til en støttende voksenperson, er noe som også fremheves som viktig av barn og unge i barnevernet, for eksempel i overgangen til en selvstendig tilværelse (jf. Bakketeig og Backe-Hansen 2008). Jucovy (2002) peker på at noen mentorrelasjoner varer over flere år, mens andre kun har en varighet på noen få måneder. Varighet og stabilitet i mentorrelasjonen er blant indikatorene som brukes på om ordningen fungerer godt. Forfatteren fremhever at kortvarige mentorrelasjoner i liten grad vil ha en effekt på ungdommen, og i verste fall kan ha en negativ effekt gjennom at ungdommen føler seg avvist. På den annen side har Fresko og Eisenberg (1985) sammenliknet effekten av det å ha en mentor i henholdsvis ett og to år. Undersøkelsen bekreftet ikke hypotesen om at resultatene ble bedre dess lengre barnet hadde en mentor, blant annet fordi mentorene ikke opprettholdt det samme fokuset på mentorbarnets skolearbeid i det andre mentoråret. En av årsakene til dette var at PERACH i stor grad lar det være opp til mentorene selv å bestemme hva de vil bruke mentortiden på. Men Fresko og Eisenberg (1985) fremhever også at lang varighet i mentorrelasjonen gir risiko for at både barn og studenter går lei. I den norske Nattergalordningen skal relasjonen i utgangspunktet bare vare i ett skoleår. Denne begrensningen formidles tydelig til barnet, slik at en eventuell risiko for at barnet skal oppleve avslutningen av mentorrelasjonen som en avvisning må anses å være liten.

Evalueringen av den amerikanske Big Brothers and Big Sisters Associations (BBBS) mentorprogram (Herrera m.fl. 2008) identifiserer flere suksessfaktorer. Studien sammenlikner mentorer rekruttert fra henholdsvis studentnivå og videregående skole (high school). Den viser at hvilket *skolenivå* elevene rekrutteres fra har betydning for både kvaliteten og varigheten

av relasjonen og for barnas utbytte i form av skoleprestasjoner. Den amerikanske evalueringen viste videre at kompensasjon for å være mentor kan ha betydning for gjennomføringen av ordningen. Denne viste at det hadde en betydning for studentenes utholdenhet og oppmøte på samlinger om deltakelse i mentorprogrammet gir *uttelling i skolen* for den enkelte mentor. På generelt grunnlag kan slik uttelling eller kompensasjon for eksempel være i form av studiepoeng eller en form for økonomisk tilskudd. Evalueringen av BBBS viste at slik kompensasjon bidro til at mentorene i større grad møtte opp på samlinger.

Resultatene er imidlertid ikke helt entydige på at kompensasjon gir en positiv effekt. Kompensasjonen bidro til at mentorene var mindre tilbøyelige til å fortsette som mentorer i ett år til, fordi den bare var knyttet til deltakelse i det første mentoråret. At oppmøtet var svakere i andre mentorår, hadde imidlertid også sammenheng med at de eldste mentorene i high school hadde eksamen det siste året, slik at frafallet også kan forklares ut fra dette. Fresko og Carmeli (1990) fremhever at de indre gevinstene mentorene får gjennom mentorgjerningen har større betydning for hvor tilfredsstillende mentorene finner virksomheten sammenliknet med eksterne gevinster. Lönroth (2007a) fremhever på den annen side lønnen mentorene får som en nøkkelfaktor ved den svenske Näktergalen. Hun fremhever imidlertid at lønnen ikke er så stor at mentorene velger å være mentorer for pengenes skyld, samtidig som lønnen er stor nok til å gi virksomheten legitimitet og står i et visst forhold til at mentoroppgaven også kan innebære utfordringer og en betydelig arbeidsinnsats. Hun viser til Reich (2001) som rapporterte at lønnen mentorene fikk, forebygget frafall fra ordningen underveis i mentoråret.

Uavhengig av mentorenes alder, viser undersøkelsene videre at *opplæring* av mentorene har betydning for kvaliteten på relasjonen mellom mentor og mentorbarn og på hvor lenge mentorene velger å være mentorer. At opplæringen av mentorene er viktig understrekes også av andre forfattere (jf. Fresko og Eisenberg 1985 og Jucovy, 2002). Opplæring gir bedre relasjon og større utholdenhet i mentorrollen (jf. Herrera m.fl. 2008). Også Lönroth fremhever betydningen av mentoropplæringen i den svenske Näktergalen. Opplæringen bidrar til å forberede dem på det ansvaret og de forventningene som stilles til dem i mentorrollen. Samtidig er de gjennom veiledning og

oppfølging fra koordinatorene aldri alene, men har mulighet til å henvende seg til dem for å drøfte problemstillinger som dukker opp underveis.

En klar struktur i mentorprogrammet er en annen faktor som fremheves i litteraturen. En slik struktur er en viktig forutsetning for at mentorprogrammer skal legge grunnlag for langvarige mentorrelasjoner (jf. Jucovy, 2002). Dette viser også andre evalueringer av mentorprogrammer (Sipe, 1996). Jucovy nevner også andre suksessfaktorer, for eksempel at det gjennomføres en *kartlegging av barn og mentorer*, hun fremhever videre at *matchingprosessen* er sentral, noe som også fremheves som en nøkkelfaktor av Lönroth i forbindelse med den svenske Näktergalen (jf. 2007a). Jucovsky fremhever at *oppfølging av matchingen* er særlig viktig i den tidlige fasen av mentorrelasjonen. Et forhold som kanskje i større grad regnes som en indikator på kvaliteten på relasjonen mellom barn og mentor, er i hvilken grad barnet selv har mulighet til å påvirke valg av aktiviteter. Men grad *av medbestemmelse* fra barnets side kan også sees som et forhold som påvirker hvorvidt mentorordningen når en målsetting om å tilføre barnet en sterkere selvfølelse og mestring, og kan dermed også ses som en suksessfaktor for mentorordningen. Medbestemmelse er også noe Lönroth (2007a) er inne på i sin presentasjon av nøkkelfaktorer knyttet til mentorordninger. Hun knytter imidlertid dette aspektet opp mot opplæringen av mentorene, og hvilket barneperspektiv som formidles i denne opplæringen. I denne sammenheng peker hun blant annet på ideer om det kompetente barnet som deltar i sin egen utvikling, der det legges vekt på at mentorene skal ha sin oppmerksomhet rettet mot barnas sterke sider.

*En klar struktur* for mentorordningen er en faktor som trekkes frem av flere. Reich (2001) påpeker at klare rammer for kontakten mellom barn og mentor er en viktig forutsetning for at relasjonen mellom disse kan utvikle seg. Strukturen gir også mentorene forutsigbarhet for sin virksomhet. Gjennom flere av artiklene som beskriver utviklingen av mentorordninger får en også inntrykk av at det *at mentorordningen får utvikles* over tid, er viktig for levedyktigheten for ordningene. For eksempel fremhever Fresko og Carmeli (1990) betydningen av at PERACH gradvis ble etablert som en fast, etablert institusjon ved universitetene for at studenter har fortsatt å bli interessert i å delta i mentorprogrammet. Forfatterne understreker samtidig

at det hele veien har vært en målsetting at ordningen skulle vokse, noe som har resultert i rekruttering av nye studentgrupper, i tillegg til at man har utvidet mentorordningen til å omfatte gruppebasert mentorvirksomhet på bestemte områder (for eksempel sport, helse, kunst). De understreker likevel som en viktig forutsetning *at den grunnleggende filosofien og rutinene i mentorprogrammet har forblitt uendret* gjennom alle de årene PERACH har eksistert. Dette er kunnskap som er relevant for Nattergalen, fordi den nå står på terskelen til å kunne bli en permanent ordning, samtidig som den er i ferd med å utvikle seg i ulike retninger.

## 1.6 Nærmere om rapportens innhold

I neste kapittel skal vi redegjøre for evalueringens problemstillinger, metode og forskningsdesign. Deretter vil vi belyse Nattergalens utvikling og formål i kapittel 3, mens kapittel 4 omhandler ordningens organisatoriske og faglige forankring. I kapittel 5 belyser vi de profesjonelle aktørenes roller, herunder hvordan samarbeidet har vært mellom de ulike aktørene. Kapittel 6 omhandler rekruttering av barn og mentorer, matchingen av mentorpar, og ser også nærmere på opplæring og veiledning som mentorene har fått i forkant og underveis i mentoråret. Kapittel 7 og 8 belyser resultatene knyttet til barnas og mentorenes erfaringer og utbytte av å delta i Nattergalen. I kapittel 9 følger en mer overordnet analyse av resultatene i lys av Nattergalens målsettinger og suksess- og risikofaktorer for mentorordninger, mens kapittel 10 omfatter anbefalinger på bakgrunn av evalueringens resultater, herunder spørsmålet om videreføring og videre utvikling av Nattergalen.

## 2 Problemstillinger, design og metode

### 2.1 Evaluering av Nattergalens hovedmålsettinger

Hovedmålsettingen med evalueringen er å utvikle forskningsbasert kunnskap om Nattergalen som kan danne grunnlag for en beslutning om eventuell videreføring av ordningen ved de ulike lærestedene. For å evaluere hvordan en ordning virker, må en ta utgangspunkt i målsettingen ved ordningen som evalueres. Dette innebærer for det første å undersøke om Nattergalen bidrar til å styrke kultursensitiviteten i barnevernet ved at studenter ved barnevern-, sosionom- og vernepleierutdanningene får bedre kunnskaper om barn og familier med minoritetsbakgrunn. For det andre innebærer det å undersøke hvorvidt Nattergalen bidrar til at flere barn med minoritetsbakgrunn fullfører videregående utdanning og fortsetter i høyere utdanning. Denne siste målsettingen handler imidlertid om en forsinket effekt som ikke lar seg undersøke før barna er eldre. De langsiktige effektene lar seg derfor ikke belyse i vår evaluering. Derimot belyser vi de mer kortsiktige effektene, blant annet gjennom å undersøke for eksempel om barnas deltakelse i Nattergalen har bidratt til positive endringer i forhold til skoletrivsel, endringer i norsk-kunnskaper, samt sosial fungering. Dette anser vi som indikatorer som kan ha betydning for et senere valg av høyere utdanning (jf. Lødding, 2009). Som nevnt, belyser evalueringen tre delmål ved ordningen: Hvordan ordningen fungerer i forhold til gjennomføring og organisering, barnas utbytte og mentorenes utbytte av ordningen. Hvordan disse delmålene blir belyst utdypes nærmere nedenfor.

### 2.2 Spørsmål som belyser organisering og gjennomføring

Nattergalen er i grove trekk organisert slik at prosjektledelsen i BLD ivaretar det overordnede ansvaret for mentorordningen, mens koordinatorene ved hver av de åtte høgskolene har ansvaret for å implementere prøveordningen og for å rekruttere og ivareta mentorene. I tillegg samarbeider koordinatorene med kontaktpersoner ved barneskolene, som i sin tur koordinerer kontakten med barnas kontaktlærere. Dette betyr at prosjektleder, koordinatorene,

kontaktpersoner og kontaktlærere, er de mest sentrale profesjonelle aktørene i Nattergalen.

Når det gjelder organisering og gjennomføring av Nattergalprosjektet, er hovedproblemstillingen *om prosjektet følger sine egne forutsetninger og ivaretar det som ellers regnes som suksessfaktorer for mentorprogrammer*. Med utgangspunkt i forskning på mentorordninger har vi i kapittel 1 pekt på slike faktorer, for eksempel om mentorordningen har en klar struktur eller om mentorene får kontinuerlig tilpasset opplæring og veiledning for å sikre at de opprettholder motivasjonen sin gjennom mentoråret. Her er de sentrale retningslinjene for Nattergalen viktige fordi det er disse som danner utgangspunktet for hvordan mentorordningen skal gjennomføres (jf. manual for Nattergalen 2008–2009).

Evalueringen belyser videre forankringen av prosjektet ved de enkelte lærestedene og skolene. For eksempel kan vi anta at kontaktpersonene og kontaktlærerne ved hver enkelt skole har viktige funksjoner, og at engasjementet hos disse er et viktig suksesskriterium når det gjelder å rekruttere barn, å samarbeide med foreldrene osv.

Koordinatorerne har en nøkkelrolle i organiseringen av Nattergalen. Koordinatorerne har en mer sentral rolle i den norske Nattergalen enn i den svenske Nattergalen og i den israelske PERACH. For eksempel har koordinatorerne i den svenske ordningen ansvar for den daglige driften, mens en virksomhetsleder har ansvaret blant annet for planlegging, gjennomføring og budsjett (Lönroth 2007a). Derfor er det ekstra viktig i den norske ordningen å undersøke hvordan koordinatorerne har utført sine oppgaver gjennom prosjektperioden, og om oppgavene eller arbeidet har endret seg over tid. Vi vil også belyse områder som koordinatorerne eventuelt har oppfattet som spesielt utfordrende.

Så lenge Nattergalen er en midlertidig prøveordning, er det også viktig å undersøke hvordan selve midlertidigheten har påvirket både gjennomføringen og utviklingen av prosjektet gjennom prøveperioden. På denne bakgrunn belyser evalueringen følgende forskningsspørsmål:

*Prosjektgjennomføring:* Har prosjektet blitt gjennomført i tråd med forutsetningene?

*Opplæring av mentorene:* Får mentorene opplæring både i forkant og underveis i mentorperioden og får de i tillegg veiledning? Hvordan arter denne opplæringen og veiledningen seg?

*Koordinatorernes arbeidsoppgaver:* Hvordan ivaretar koordinatorene de ulike arbeidsoppgavene de har og har disse endret seg i prosjektperioden?

*Koordinatorene og kontaktpersonene:* Hvordan er samarbeidet mellom koordinatorene og kontaktpersonene ved barneskolene?

*Koordinatorene og prosjektledelsen:* Hvordan vurderes samarbeidet mellom koordinatorene og prosjektledelsen?

*Forankring ved barneskoler:* På hvilke måter arbeider koordinator for å forankre prosjektet i lokale skoler?

*Forankring ved høyskole/universitet:* På hvilke måter arbeider koordinator for å forankre prosjektet i sitt lærested? Har dette arbeidet endret seg i løpet av prosjektperioden?

*Planer for videreføring:* Foreligger konkrete planer for videreføring av Nattergalen etter prosjektslutt, og på hvilke måter?

## 2.3 Hva kjennetegner mentorer og mentorbarn?

En mentorordning handler om utvikling av en gjensidig relasjon mellom to mennesker: mentor og mentorbarn. Fordi relasjonen mellom dem er så sentral, er det viktig å vite hva som kjennetegner disse to partene. Når det gjelder mentorbarna, blir det viktig å finne ut om det er flest gutter eller jenter som deltar, om alderssammensetningen er jevnt fordelt innenfor det aldersspennet barn som ordningen retter seg mot (8–12 år), hvor lenge barna har bodd i Norge, og om det i større grad deltar barn fra bestemte etniske minoritetsgrupper enn andre.

Videre er det interessant å vite om mentorene er yngre eller eldre studenter, menn eller kvinner, samt om de har etnisk majoritets- eller minoritetsbakgrunn. Disse opplysningene er viktige i lys av hva litteraturen sier om matching mellom mentor og mentorbarn. For eksempel viser forskningslitteraturen om mentorordninger at relasjonen mellom mentor og



mentorbarn kan utvikle seg forskjellig der mentorbarnet er gutt eller jente, og kjønnsforskjeller kan også gjelde barnas utbytte selv om forskningslitteraturen ikke er entydig på dette punkt (jf. Bogat og Liang 2005). I mentorordninger hvor minoritetsbarn er involvert, kan kulturelle forståelser skape motforestillinger hos foreldre der mentor og mentorbarn har ulikt kjønn, noe vår evaluering vil gi eksempler på. I den svenske ordningen er det lagt opp til at jenter etter kriteriene for matching får en kvinnelig mentor (jf. Reich 2001). Etter den norske ordningen er barnets ønske om mentorens kjønn et hensyn som tillegges vekt (jf. manual for Nattergalen 2008–2009). Å matche mentorer med barn av samme kjønn, er forøvrig utbredt i mentorordninger (jf. Bogat og Liang 2005). Det kan også ha betydning hvilken etnisk bakgrunn mentorene har. Samtidig gir sammensetningen av studentmassen ved de aktuelle studieretningene grunn til å forvente at de fleste mentorene vil være kvinner og at de fleste har etnisk norsk bakgrunn. Dette setter grenser for hvor mye det er mulig å matche individuelt etter kjønn og etnisk tilhørighet.

## 2.4 Spørsmål som belyser barnas utbytte

Barnas utbytte av å delta i Nattergalen kan belyses gjennom ulike spørsmål. Vi har valgt å legge stor vekt på barnas sosiale utvikling og språkutvikling, noe oppdragsgiver også har vært opptatt av. Vi ønsker imidlertid å fange opp betydningen av mentorordningene i en videre forstand og har derfor valgt å gjøre en generell evaluering av mentorbarnas utbytte i tillegg. Litteraturen på området er entydig på at mentorbarna åpenbart har glede av å delta, og Reich (2001:22–25) argumenterer for at dette er et viktig evalueringsmål i seg selv. Her henviser hun blant annet til Fresko og Carmeli (1990) og deres oppsummering av evalueringene av PERACH. Lönroth (2007 a, b) vektlegger også dette aspektet sterkt i sin evaluering. Eksempler som gis på mer generelt utbytte er at det er morsomt, at barna får nye erfaringer, eller at de setter pris på å ha en voksen for seg selv. Foruten å gi innblikk i positive sider ved ordningen for barna, kan slike erfaringer også speile utfordringer og savn som det enkelte barn opplever.

Mye av litteraturen om effekten av mentorprogrammer understreker betydningen av at det utvikles en positiv relasjon mellom mentor og

mentorbarn. Evalueringen av Big Brothers Big Sisters (USA) påpeker for eksempel at resultatene både sosialt og faglig var gode og vedvarende for 10–14 åringer som hadde en positiv relasjon til mentorene sine (jf. Jucovy, 2002). En relativt ny meta-analyse (DuBois et al. 2002) understreker det samme. Lönroth (2007a) viser til at når ungdommene spørres ti år senere om hva de husker fra den perioden de var mentorbarn, fremheves betydningen av å ha en nær relasjon til mentoren sin.

Alle de åtte lærestedene som deltar i Nattergalen følger mønsteret fra både PERACH og Næktergalen med hensyn til at mentor og mentorbarn skal være sammen et visst antall timer i uken over flere måneder, og timeantallet er nedfelt i manualen for ordningen (2–3 timer pr. uke). Samtidig er det variasjoner mellom lærestedene i hvordan aktivitetene legges opp. Enkelte steder legges det for eksempel i større grad opp til felles gruppeaktiviteter enn individuelle aktiviteter for det enkelte mentorpar.

På denne bakgrunn formulerte vi følgende forskningsspørsmål relatert til barnas utbytte:

*Sosialt utbytte:* Har mentorbarna bedret sin sosiale utvikling i løpet av mentoråret, og kan dette i tilfelle spores tilbake til deltakelsen i Nattergalen?

*Språkutvikling:* Har barna hatt en positiv utvikling i sine norskerferdigheter i løpet av mentoråret, og kan dette i tilfelle spores tilbake til deltakelsen i Nattergalen?

*Generelt utbytte:* Har mentorbarna hatt generelt utbytte av å delta i Nattergalen og i tilfelle på hvilke måter?

I utgangspunktet var det også et ønske å sammenlikne barnas utbytte på tvers av læresteder. Dette viste seg imidlertid vanskelig å få til. Samlet ble det etter vår vurdering oppnådd en god svarprosent fra barna over de tre årene, men svarene var ganske skjevt fordelt på læresteder, og et par læresteder falt mer eller mindre ut for barnas del. I tillegg var det skjev fordeling på svarene fra mentorene. Følgelig har vi sett på variasjoner mellom læresteder et par steder der det har vært mulig når det gjaldt svarene fra mentorene. Når det gjaldt svarene fra barna, er disse variasjonene ikke analysert.

## 2.5 Spørsmål som belyser mentorenes utbytte

Også mentorenes utbytte av mentorrollen kan belyses gjennom ulike forskningsspørsmål. Her har oppdragsgiver spesielt etterspurt opplysninger om deltakelse i Nattergalen har gitt studentene kunnskap og erfaringer som et nyttig supplement til teoretisk kunnskap gjennom utdanningen, og hvorvidt den praktiske kunnskapen vil være nyttig i en jobb i barnevernet. Spesielt er departementet opptatt av om mentorene har fått trening i å kommunisere med barn, og om de har fått bedre innsikt i hverdagen til barn og familier med minoritetsbakgrunn.

Mentorene vil gjennom sin mentorvirksomhet også få kontakt med barnas foreldre og søsken. Derfor så vi det i utgangspunktet som viktig å få mentorenes vurdering av hvordan prosjektet innvirker på familien som helhet. Videre er vi interessert i kunnskap om det på noen måte har vært utfordrende å samarbeide med familien, hva utfordringene eventuelt har gått ut på og skyldtes, samt om de har betraktninger om hva som eventuelt er mulig å gjøre i slike situasjoner. Meta-analysen til DuBois et al. (2002) fremhever at en positiv relasjon mellom mentoren og mentorbarnets foreldre er en virksom faktor for hvordan mentorordningen fungerer.

Også i forhold til mentorene vil vi belyse deres generelle utbytte. Vi er interessert i opplysninger om positive og negative sider ved prosjektet ut fra mentorenes vurdering. Ved å anvende en slik vid tilnærming vil det være mulig å fange opp sider som ikke ville blitt fanget opp gjennom mer spesifikke spørsmål. Opplysninger om positive og negative sider ved ordningen sett fra mentorenes ståsted er viktige, både med tanke på stabiliteten i mentorordningen og for nyrekruttering, jf. for eksempel Fresko og Chen (1989) som legger vekt på at mentorene styres av en indre motivasjon.

Det er også sentralt å få frem mentorenes vurdering av måten prosjektet er organisert på, samt hvordan de opplever samarbeidet med koordinatoren og eventuelt også med barneskolen.

På denne bakgrunn belyser evalueringen følgende spørsmål knyttet til mentorenes utbytte:

*Kommunikasjon med barn:* Har Nattergalen gitt mentorene trening i å kommunisere med barn som et nyttig supplement til utdanningen? I tilfelle på hvilke måter, og om hva slags temaer?

*Innsikt i familienes hverdag:* Har mentorene fått bedre innsikt i hverdagen til barn og familier med minoritetsbakgrunn? På hvilke måter, og hva har de fått innsikt i?

*Virkning på familien:* Vurderer mentorene at mentoraktiviteten har hatt positiv, negativ eller ingen virkning på mentorbarnets familie? Hvordan?

*Samarbeid med foreldre:* Hvordan har samarbeidet med foreldrene vært, og hva kan eventuelt gjøres for å bedre samarbeidet?

*Generelt utbytte:* Har mentorene generelt utbytte av å delta i Nattergalen, i tilfelle på hvilke måter?

## 2.6 Evalueringsdesign

### ET KOMPLEKST DESIGN MED MULIGHET FOR VIDERE OPPFØLGING

For å besvare disse problemstillingene laget vi et evalueringsdesign som er nokså komplekst fordi vi både følger barna og mentorene over flere år (er longitudinelt), vi kombinerer ulike metoder og anvender en flerinformanttilnærming. Evalueringen er analytisk krevende fordi evalueringen startet ett år etter at prøveprosjektet startet opp. Dette gir oss et tilbakeskuende blikk på den fasen som gjelder oppstarten og første mentorår og et følgeperspektiv på ordningen gjennom de to siste mentorårene. I det følgende gir vi først en oversikt over designet, før vi redegjør for forberedelsene til datainnsamlingen og de ulike metodiske tilnærmingene.

### *En multimetodisk tilnærming med helhetlig analyse*

I dag er det blitt stadig mer vanlig å kombinere ulike metodiske tilnærminger i ett og samme forskningsprosjekt. Kombinasjoner av ulike metoder er særlig aktuelle der man i en og samme studie skal belyse ulike problemstillinger som hver for seg krever ulike typer tilnærminger. I evalueringen av Nattergalen har vi anvendt dokumentstudier, spørreskjemaer, intervjuer og observasjon. Hovedtilnærmingen i evalueringen er kvantitativ ved at de fleste dataene knyttet til barn og mentorer er innhentet via bruk av spørreskjema.

Å kombinere data innhentet gjennom ulike metodene innebærer en rekke fordeler:

*Både bredde- og dybdekunnskap, og dermed kunnskapstyper som utdyper og utfyller hverandre*

Spørreskjemadataene gir en god oversikt over hvordan utvalget barn og mentorer ser ut, og gir mulighet til å belyse for eksempel om hvordan barn og mentorer totalt sett vurderer relasjonen seg i mellom. Samtidig er disse dataene mindre egnet til å gi dypere innsikt i relasjonen mellom barn og mentorer.

De kvalitative intervjuene gir blant annet mer kunnskap om hvordan relasjonen mellom barn og mentor har utviklet seg gjennom mentoråret og også bedre innsikt i hva det er ved relasjonen som barn og mentorer opplever som god.

I analyse- og utskrivingsarbeidet har vi sett dataene i sammenheng. Dette innebærer dels å vurdere om de kvantitative og kvalitative dataene samsvarer med hverandre, eller om det er forskjeller som kan være interessante å følge opp, samtidig som vi har vært opptatt av å løfte frem funn og sammenhenger som først og fremst lar seg frembringe gjennom bruk av de spesifikke metodene.

### *En flerinformant-tilnærming*

Evalueringen omfatter en flerinformant-tilnærming ved at opplysninger er innhentet fra de fleste kategoriene av aktører som har en rolle i Nattergalen, altså barna, mentorene, koordinatorene, kontaktpersoner ved barneskolene og prosjektleder for Nattergalen i BLD. I tillegg har vi fått noe kunnskap om ledelsesnivå ved høgschooler/universitet gjennom å delta som observatører i styringsgruppemøte<sup>5</sup> hvor disse var representert. Opprinnelig ønsket vi også å innhente informasjon fra barnas kontaktlærere. Fordi det har vært svært krevende å få inn både samtykker fra foreldre og spørreskjema fra barna til

---

<sup>5</sup> Møtet vi observerte ble betegnet som et såkalt «stormøte» fordi både koordinatorene og representanter fra høgschooler/universitet var representert. Formelt sett har imidlertid betegnelsen på møtene med ledelsen ved lærestedene vært «styringsgruppemøter». Stormøtet ble arrangert etter at koordinatorene ba prosjektledelsen i BLD om et slikt felles møte, blant annet fordi ett av temaene var planer for Nattergalens fremtid ved de enkelte lærestedene.

deltakelse i undersøkelsen, valgte vi å konsentrere oss om å få inn opplysninger fra et utvalg kontaktpersoner ved skolene. Dette kommer vi tilbake til.

En flerinformant-tilnærming gir oss mulighet til å belyse mentorordningen fra ulike perspektiver i tillegg til at vi får førstehandsdata knyttet til de fleste sidene ved ordningen. Flerinformant-tilnærmingen gir oss også mulighet til å se om det er samsvar eller forskjeller i hvordan aktørene opplever ordningen. Dette gjelder særlig mellom barn og mentorer, men også mellom for eksempel prosjektledelsen og koordinatorene.

### *Oversikt over prosjektdesignet*

Informantgruppe	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
		Post (2 læresteder)	Pre X	Post X	Pre X	Post X
Barn (spørreskjema)						
Utvalg barn/foreldre (intervju)	X		X		X	
Mentorutvalg intervju	X		X		X	
Mentorer (alle) spørreskjema			X		X	
Koordinatorer (intervju, observasjonsdata)			X		X	
Utvalg kontaktpersoner ved barneskolene (intervju)					X	
Prosjektleder BLD (intervju, mail)			X		X	

Evalueringen er designet slik at den kan gjentas innenfor rammene av lov om personopplysninger, dersom det blir aktuelt med oppfølging av aktørene på et senere tidspunkt. En slik undersøkelse vil kunne vise om eventuelle effekter opprettholdes (sustained effects). For eksempel har den svenske undersøkelsen av Näktergalen innhentet opplysninger fra ungdommer som har vært mentorbarn tidligere (Lönroth 2007a).

Oversikten ovenfor gjenspeiler den faktiske gjennomføringen av evalueringen. Erfaringene våre med datainnsamlingen gjorde det nødvendig å justere designet noe underveis i samråd med oppdragsgiver, da det viste seg mer krevende enn først antatt å få inn dataene. Dette er i seg selv et

forskningsfunn, samtidig som det illustrerer noen av utfordringene ved å evaluere et prosjekt som i seg selv er under utvikling.

## 2.7 Forberedelser til datainnsamling

### UTARBEIDELSE AV SPØRRESKJEMA, INTERVJUGUIDER, INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA

Som forberedelse til datainnsamling utarbeidet vi spørreskjemaer, intervju-guider, informasjonsskriv og samtykkeskjema. De ulike spørsmålsstillingene redegjør vi nærmere for i forbindelse med redegjørelsen for spørreskjemaundersøkelsene.

### TILRÅDING FRA PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING

For å kunne innhente opplysninger fra informantgruppene i evalueringen var det nødvendig å innhente tilråding fra Personvernombudet for forskning, da prosjektet er meldepliktig. Instrumentene til bruk i datainnsamlingen ble derfor utarbeidet i samråd med NSD. Tilråding til å gjennomføre prosjektet ble gitt 7. oktober 2009. Vi søkte også tillatelse fra BLD om å få innsyn i dokumenter om Nattergalen. Tillatelse ble gitt ved brev av 19. august 2009.

### FORANKRINGEN AV PROSJEKTET OG INNHENTING AV SAMTYKKE

#### *Forankring av prosjektet*

For å sikre best mulig oppfølging av evalueringen, valgte vi tidlig å reise rundt til høyskolene/universitet for å snakke med nøkkelpersoner om prosjektet. Vi besøkte sju av de åtte lærestedene. I møtene var koordinatorene og kontaktpersoner ved barneskolene, samt i noen tilfeller representanter fra ledelsen ved høyskolene/universitet, representert. Dette ga oss anledning til å presentere evalueringen og å forberede særlig koordinatorene på den bistanden vi trengte fra dem i forbindelse med gjennomføringen av evalueringen. I tillegg ga det oss mulighet til å søke råd for eksempel om hvordan vi best kunne innhente kunnskap om barnas språkferdigheter, samt hvilke utfordringer vi kunne forvente når det gjaldt særlig foreldres norsk-kunnskaper i forbindelse med innhenting av samtykker. Dessuten fikk vi innspill til problemstillinger som koordinatorene og barneskolene var opptatt av i forhold til mentorordningen. Sist, men ikke minst, fikk vi presentert oss

som forskere og ansvarlige for evalueringen. Tanken var at koordinatorene og representanter fra barneskolene ville få en sterkere motivasjon til å følge opp evalueringen gjennom et slikt møte. Vår erfaring er at disse møtene fungerte etter hensikten og har hatt en viktig funksjon i gjennomføringen av evalueringen. Vi har også hatt kontakt med koordinatorene underveis, gjennom telefonsamtaler og e-post, og som nevnt gjennom deltakelse i koordinatorenes nettverksamlinger.

Å sikre oppfølging av evalueringen ved barneskolene har vært langt vanskeligere. Dette må sees i sammenheng med at mentorordningen i seg selv har en svakere forankring i barneskolene, noe vi kommer tilbake til i kapittel 4 om Nattergalens organisering og faglige forankring. De ansatte ved barneskolene har ingen kompensasjon for å arbeide med Nattergalen, noe som gjør dem svært presset og som også har hatt konsekvenser for datainnsamlingen vår. Ved datainnsamlingen blant barn og foreldre har vi vært avhengige av bistand fra barneskolene. Vi har hatt behov for hjelp til å hente inn samtykke fra foreldrene, for hjelp i forbindelse med utfylling av spørreskjema, samt til å rekruttere informanter til den kvalitative delen av undersøkelsen. Skolene ble forsinket i forhold til våre frister for å få gjennomført spørreskjemaundersøkelsen og å returnere skjemaene til oss. Vi ser dette som en følge av at skolene er svært presset kapasitetsmessig fordi arbeidet med evalueringen kommer på toppen av deres øvrige arbeidsoppgaver. For å avhjelpe disse utfordringene valgte vi med støtte fra BLD å utbetale et symbolsk beløp (1000 kroner) til kontaktpersonene ved barneskolene både i andre og tredje mentorår. Selv om denne støtten ble godt mottatt ved barneskolene og ser ut til å ha hatt en viss effekt, endrer den ikke de strukturelle årsakene til at oppfølging av arbeidet med evalueringen ved barneskolene har vært utfordrende. Den svake forankringen i barneskolene får ikke bare betydning for gjennomføringen av selve Nattergalordningen, men også for evalueringen av den. Slik sett er rekrutteringsproblemene også å betrakte som et empirisk funn i evalueringen.

#### *Innhenting av samtykke fra barnas foreldre*

For å kunne innhente opplysninger fra barna var det etter loven nødvendig med samtykke fra barnas foreldre. Som forskere kunne vi ikke kontakte foreldrene direkte. Førstegangskontakten med foreldrene måtte skje via



barnas kontaktlærere, morsmåslærere eller kontaktperson ved barnskolene i tråd med tilrådingen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Vi måtte også ta hensyn til språklige utfordringer. Foreldrene har varierende norskkunnskaper, og kommer fra en rekke ulike opprinnelsesland. Det var ikke aktuelt å oversette informasjonsmaterieell og samtykkeskjema til flere språk både av tids- og kostnadmessige grunner. Vi var derfor avhengige av at enten tolker eller morsmåslærere kunne hjelpe med å formidle innholdet til de av foreldrene som ikke kunne lese og forstå det norske informasjonskrivet. Vi diskuterte med koordinatore og lærere hvem som var best egnet til å innhente samtykke fra foreldrene. Fordi det var store lokale variasjoner i rekrutteringsgrunnlaget og i tilgangen til språkkompetent personell, lot vi det i stor grad være opp til lærestedene og barnskolene selv å bestemme om det var koordinator, kontaktlærer, morsmåslærere eller skolens kontaktperson som innhentet samtykke fra foreldrene. I Oslo mente koordinator og lærere at den beste løsningen var at mentorene innhentet foreldrenes samtykke i forbindelse med deres kontakt med foreldrene i kraft av mentorrollen. De fleste stedene var det imidlertid koordinatorene eller ansatte ved skolene som innhentet samtykkene.

Vi drøftet også hvordan prosessen med innhenting av samtykke til deltakelse i evalueringen skulle legges opp i forhold til rekrutteringen av mentorbarn til selve mentorordningen. Ideelt sett hadde det beste vært å be foreldrene samtykke til evalueringen samtidig som de samtykker i at barna deres deltar i Nattergalen. Dette forutsetter samtidig en presisering om at barna ville få tilbud om å delta i Nattergalen selv om de ikke ønsket å delta i evalueringen. En slik fremgangsmåte ville inkorporert evalueringen i rekrutteringsprosessen, spart mye tid og sannsynligvis gitt høyere deltakerprosent. Fordi evalueringen begynte omtrent samtidig med skolestart i andre mentorår, var det imidlertid for sent å innarbeide rekrutteringen til evalueringen i mentorordningen for øvrig. Vi undersøkte likevel muligheten for å kunne nyttiggjøre oss forankret til Nattergalen med sikte på å nå ut med informasjon til barn, foreldre og mentorer. Blant annet vurderte vi muligheten for å informere om evalueringen på informasjonsmøter som holdes for barn og foreldre om Nattergalen. Tilbakemeldingene vi fikk fra koordinatorene var at informasjon om både evalueringen og mentorordningen som

sådan kunne forvirre mer enn den opplyste. Vi valgte derfor å rekruttere til deltakelse i evalueringen som en egen prosess.

Til tross for våre anstrengelser i rekrutteringsfasen opplevde vi det svært utfordrende å få inn samtykke til barnas deltakelse i evalueringen andre mentorår. Selv om samtykkeskjema til deltakelse dette året ble sendt ut samtidig med pretesten (spørreskjema til barna) for å spare tid, viste det seg langt mer krevende enn opprinnelig antatt å få inn samtykke til deltakelse i evalueringen. Det tok også lengre tid enn antatt å få inn de ferdig utfylte skjemaene. Et halvt år etter utsendelse hadde vi bare mottatt samtykke og spørreskjema fra litt over halvparten av barna som deltok i andre mentorår. I samråd med oppdragsgiver fortsatte vi å forsøke å få inn så mange samtykker som mulig selv om det da var gått så langt tid og var så sent på året at spørreskjemaet som skulle fylles ut ved begynnelsen av året (jf. nedenfor om pre- og posttest), ikke lenger hadde betydning. Dette ble gjort fordi samtykket også omfattet barnas deltakelse i posttesten, altså utfylling av spørreskjemaet mot slutten av mentoråret.

#### *Rekrutteringsproblemene fikk betydning for designet*

Utfordringene vi opplevde med rekrutteringen av barn til pretesten det første evalueringsåret, som tilsvarte andre mentorår, gjorde at vi skrinla forsøkene med å få inn spørreskjema som barna i første mentorår skulle fylt ut ved slutten av mentoråret (altså posttesten). Dette fordi vi måtte påregne at det ville være enda vanskeligere å få innhentet samtykke fra foreldrene til barn som hadde avsluttet sin deltakelse i ordningen. I stedet for å få inn opplysninger fra alle barna i første mentorår, valgte vi derfor i samråd med oppdragsgiver å satse på å få inn opplysninger om så mange barn som mulig fra to av lærestedene. Vi valgte da regioner hvor erfaringen med å innhente tillatelser var gode og hvor koordinatorene sa seg villige til å ta det ekstra arbeidet dette medførte for dem. Disse regionene var Agder og Lillehammer. Dermed lyktes vi med å få en svarprosent på 70 fra to læresteder, istedenfor en svært lav svarprosent i hele årskullet.

#### *Tiltak for å bedre rekrutteringen det siste året*

Erfaringen med rekrutteringsproblemene bidro til at vi ved rekrutteringen til barnas deltakelse i evalueringen tredje mentorår valgte å lage en egen

informasjonsbrosjyre om evalueringen. Denne ble formidlet videre til foreldrene gjennom informasjonsmøter koordinatorene holdt i forbindelse med rekruttering av mentorbarn til deltakelse i Nattergalen. Vi opplevde det noe lettere å rekruttere barn til evalueringen det siste mentoråret, noe som kan skyldes flere forhold. Koordinatorene var på dette tidspunktet godt kjent med evalueringen og rekrutteringsprosessen til evalueringen falt i større grad sammen med rekrutteringen til selve mentorordningen. Samtidig er det grunn til å tro at brosjyren kan ha bidratt i prosessen, da enkelte koordinatører tidligere hadde gitt tilbakemelding om at informasjonen som da var gitt om evalueringen var litt komplisert og dermed vanskelig å forstå for enkelte foreldre.

## 2.8 De ulike datagrunnlagene

### DOKUMENTANALYSEN

Selve evalueringen startet med en systematisk gjennomgang av relevante dokumenter, der departementet var behjelpelig med å fremskaffe flere sentrale dokumenter. Disse har omfattet manualen for ordningen, notater utarbeidet av departementet, korrespondanse mellom læresteder og departement, referater fra møtene i styringsgruppen og rapporter/statistikk fra lærestedene. Disse analysene er gjort fortløpende etter hvert som nye rapporter er kommet til gjennom prosjektperioden. I tillegg har vi også søkt frem dokumenter via internett.

Dokumentanalysen har gitt innblikk i hvordan departementet og koordinatorene/lærestedene har arbeidet med å etablere ordningen og har også gitt oss mulighet til å følge utviklingen over tid. Rapporteringene fra høyskolene/universitetene har gitt en rekke opplysninger i forhold til rekruttering av mentorer og mentorbarn, samt informasjon om aktivitetene ved de ulike lærestedene gjennom alle tre mentorår. Fordelen ved dokumentanalyser er at dokumentene ligger der, de kan leses om igjen – med andre ord gir de muligheter for replikasjoner. Svakheten ved metoden er at dokumentene er skrevet for et bestemt formål som valg av fokusering og fremstilling vil bære preg av. I lys av dette er det viktig at man ved fortolkningen tar hensyn til konteksten dokumentene er skrevet i. Det er også en risiko for at

dokumentene ikke nødvendigvis gjenspeiler det som har funnet sted i praksis. For eksempel ser en noen ganger i offentlige dokumenter at et arbeid skal være gjennomført til en bestemt tid, mens det senere viser seg at arbeidet ikke nødvendigvis blir gjennomført som forutsatt. Dette kan skyldes skifte av politisk ledelse eller at planer i forvaltningen forsinkes på grunn av omprioriteringer som følge av den politiske dagsorden. Dette er metodiske hensyn som må tas i betraktning ved gjennomføring av dokumentanalyser. Dokumentanalysen er dels gjennomført ved å lese gjennom dokumentene i kronologisk rekkefølge, med en parallell analyse i form av gjennomarbeidede notater. Deretter er disse analysene innarbeidet sammen med de øvrige datagrunnlagene der de tematisk hører hjemme.

#### OBSERVASJONSDATA

For å få innsikt både i synspunkter fra ledelsen ved lærestedene og om hvordan samarbeidet er mellom koordinatorene og BLD, har vi vært til stede som observatører i møter. Vi har deltatt i såkalte nettverksmøter, som er møter mellom koordinatorene og BLD. Disse møtene fant sted i november 2009, mars 2010 og i april 2011. Vi deltok også i et møte mellom ledelsen ved lærestedene, koordinatorene og departementet i september 2010. Møtet ble betegnet som et såkalt «stormøte» fordi både koordinatorene og ledelsesnivå ved lærestedene deltok.

En fordel ved å delta på slike møter er at det gir mulighet til å innhente erfaringer med alle koordinatorene samlet. Observasjonsdataene har vært viktige både for å få innblikk i dialogen mellom departementet, ledelsen ved lærestedene og koordinatorene, og gjennom at vi har fått faktainformasjon både fra lærestedene og fra departementet. I disse møtene har vi observert og tatt notater underveis, men vi har også som forskere deltatt i diskusjonen med koordinatorene og departementet. Til en viss grad har vi fordelt rollene oss imellom, slik at noen av forskerne har deltatt i diskusjonene, mens andre har hatt en mer observerende rolle i møtet. Metodisk sett kunne det ha vært en fordel om vi som forskere kun observert og ikke deltok i samtalene fordi vi gjennom vår deltakelse også er med å påvirke det vi observerer. På den annen side har vår tilstedeværelse ivaretatt andre formål gjennom at vi har kunnet informere om evalueringen underveis. Dette har vært viktig med sikte på at vi har vært avhengige av bistand fra koordinatorene for å

gjennomføre evalueringen. I tillegg har en slik delt forskerrolle gjort det mulig å gi innspill til justeringer underveis i prøveprosjektet, noe som også har vært en av hensiktene med evalueringen. Dette kommer ikke i konflikt med forskningen, men gjør at forskningen spiller en mer aktiv rolle, som det er viktig å være seg bevisst og gjøre rede for, noe vi har ivare tatt underveis og også tilstreber å ivareta i denne sluttrapporten.

I analysene er både faktainformasjonen og det inntrykket vi har fått om hva som kjennetegner de ulike lærestedene og dialogen mellom de ulike aktørene, arbeidet inn i fremstillingen, sammen med analyser av de andre datagrunnlagene.

#### INTERVJUDATA

Evalueringen omfatter også et relativt stort intervjumateriale med flere ulike aktører, som vi gjør rede for i de følgende avsnittene.

##### *Intervju med prosjektledelsen i BLD*

Vi gjennomførte et intervju med prosjektleder i BLD i juni 2010, altså mellom annet og tredje mentorår. Intervjudataene ble supplert ved at vi stilte noen spørsmålet pr. e-post for å fange opp synspunkter fra prosjektledelsen etter siste mentorår. Disse opplysningene ble innhentet i juni 2011. For øvrig har vi også hatt løpende kontakt med prosjektleder i den perioden som er gjenstand for evaluering. Intervjuet ble gjennomført som et halvstrukturert intervju over cirka halvannen time, og ble tatt opp på bånd og senere skrevet ut.

##### *Telefonintervjuer med koordinatorene to ganger*

Vi har også intervjuet alle de åtte koordinatorene både i andre og tredje mentorår. Disse intervjuene valgte vi å gjøre per telefon fordi koordinatorene er spredt rundt i hele landet. Intervjuene var halvstrukturerte, det vil si at vi fulgte en intervjuguide med spørsmål vi ønsket besvart, men lot koordinatorene styre rekkefølgen og hva det ble lagt mest vekt på. Samtalene hadde en varighet på cirka en halvtime. Fordelen ved å gjøre intervjuet per telefon er at det sparer tid og ressurser både for oss som forskere og for informanten. Ulempen er at man ikke kan få med seg den fysiske sammenhengen for koordinatorenes daglige arbeid, eller kroppsspråket deres og dermed det ekstra fortolkningsgrunnlaget dette gir i et ansikt-til-ansikt-intervju.

Enkelte spørsmål vi ønsket svar på var ganske like i begge runder, for eksempel om organisering av prosjektet og forankring av Nattergalen ved eget lærested. Men det var også viktige forskjeller som avspeiler prosessen i prøveprosjektet. I første intervjurunde fikk koordinatorene spørsmål om egen fagbakgrunn, hvordan de ble rekruttert, samt spørsmål knyttet til organisering og gjennomføring av Nattergalen. I siste intervjurunde fikk de blant annet spørsmål om hvordan de oppfattet sin rolle nå, om det hadde skjedd endringer siden sist, og om hva som eventuelt burde vært gjort annerledes hvis man nå skulle starte på nytt med Nattergalen. Disse opplysningene har gitt viktig informasjon fordi koordinatorene har en sentral rolle både i forhold til gjennomføring, implementering og forberedelser av en videreføring av ordningen. Intervjuene supplerer rapporteringene fra lærestedene og har gitt nærmere innsikt i vurderinger bak for eksempel valg av mentorer og mentorbarn til ordningen. Intervjuene ble skrevet ut dels ved at det ble tatt notater underveis (første runde), mens de siste intervjuene ble skrevet ut direkte på pc mens intervjuet pågikk. I begge runder ble utskrevne intervjuer oversendt hver av informantene for eventuell avklaring og kommentarer. Dataene er først analysert tematisk, og deretter innarbeidet i rapporten sammen med det øvrige materialet.

#### *Telefonintervjuer med et utvalg kontaktpersoner ved barneskolene*

Vi har også gjennomført intervjuer med et lite utvalg kontaktpersoner ved barneskoler i tre høgskole-/universitetsregioner. Også disse er gjennomført som halvstrukturerte telefonintervjuer. Opprinnelig hadde vi tenkt å innhente opplysninger gjennom spørreskjema rettet mot kontaktpersoner og kontaktlærere. Vi vurderte det imidlertid som urealistisk å få inn spørreskjema fra alle disse, tatt i betraktning vanskelighetene med å få inn samtykke og besvarte spørreskjema fra skolene. Tilbakemeldinger fra både skolene og koordinatorene tydet på at utfordringene med å få inn skjemaene skyldes en svært presset arbeidssituasjon for lærerne ved barneskolene. Derfor valgte vi i stedet å intervju et begrenset utvalg kontaktpersoner, noe som har gitt et innblikk i barneskolenes erfaringer. Ideelt sett skulle vi likevel ønsket å ha fått et bredere empirisk materiale knyttet til skolens rolle i Nattergalen, spesielt fordi dette ville belyst Nattergalens posisjon i forhold til skolens øvrige arbeid og prioriteringer. Samtidig må utfordringene også her sees i

sammenheng med at barneskolene er de som har den svakeste forankringen i Nattergalen, noe som også fikk konsekvenser for vår evaluering.

Vi har gjennomført intervjuer med tre kontaktpersoner og en kontaktlærer i Trondheim, Østfold og Bodø. I utgangspunktet ønsket vi å rekruttere informantene fra de samme tre regionene som intervjuene med barna og mentorene er rekruttert fra, jf. nedenfor. Fordi Oslo takket nei, ble en kontaktperson i Bodø intervjuet isteden. I tillegg til intervjuene har vi fått innspill pr. e-post fra ytterligere en kontaktperson.

Tre av de fire informantene har erfaring med Nattergalen gjennom hele prosjektperioden, mens den siste var med fra andre mentorår. Alle informantene har særlig erfaring med å arbeide med barn med minoritetsbakgrunn, enten fordi skolen deres er en mottaksskole eller fordi de har hatt et spesielt ansvar for å arbeide med disse i vanlig skole. De tre kontaktpersonene hadde alle en stilling i ledelsen ved sin barneskole (for eksempel undervisningsinspektør, fagleder). Tre av fire har særskilt kompetanse i fagkretsen, knyttet til arbeid med barn med minoritetsbakgrunn (for eksempel migrasjonspedagogikk) og lang erfaring med dette fagområdet. Også disse intervjuene er analysert etter tema, og denne første analysen er deretter trukket inn i de kapitlene hvor de aktuelle temaene belyses.

### *Kvalitative intervjuer med barn og mentorer*

I alle tre mentorår er det gjennomført intervjuer med et utvalg barn og mentorer. Her har vi innhentet opplysninger fra informanter i ulike høgskole/universitetsregioner. Det ideelle hadde vært å intervju barn, foreldre og mentorer som «hører sammen». Dette gir best utbytte av en flerinformant-tilnærming, ved at man får innhentet erfaringer og synspunkter knyttet til den spesifikke relasjonen mellom partene, og deres konkrete felles aktiviteter. Erfaringene våre med rekrutteringen av informanter i den kvantitative delen av undersøkelsen, tilsa imidlertid at vi måtte intervju de barna og mentorene som samtykket, uavhengig av om de var mentorpar eller ikke. Vi har likevel i noen grad fått intervjuet mentorpar. Videre var planen i utgangspunktet å gjøre slike intervjuer ved tre læresteder hvert år. På grunn av problemene med å få inn samtykke valgte vi å justere dette til å gjennomføre slike intervjuer ved to læresteder det første året og ett lærested hvert av de to påfølgende årene. Slike intervjuer ble gjennomført i Oslo og

Bodø (år 1), Trondheim (år 2) og Østfold (år 3). Disse regionene ble valgt ut fra sannsynligheten for å oppnå kontakt med mulige informanter. I en kvalitativ tilnærming er antallet intervjuer av mindre betydning, og vi har lyktes i å få et rikt datamateriale gjennom den justerte fremgangsmåten. Intervjuene har gitt utdypende kunnskap av stor verdi for evalueringen.

Totalt er det gjennomført 24 intervjuer med barn, mentorer og foreldre. Fra første mentorår foreligger intervjumateriale fra Oslo og Bodø, for tre barn og fire mentorer. Andre mentorår intervjuet vi fire barn og tre mentorer, hvorav to barn og to mentorer var i samme mentorpar. Alle disse var tilknyttet Høgskolen i Sør-Trøndelag. Tredje og siste mentorår har vi gjennomført våre kvalitative intervjuer i nedslagsfeltet til Høgskolen i Østfold i Fredrikstad. Her har vi intervjuet tre mentorpar, altså tre barn og deres tre mentorer, mødrene til to av disse tre barna, samt to andre mentorer.

I tillegg til selve intervjumaterialet har vi i tilknytning til noen av intervjuene hatt anledning til å observere mentor og barn sammen. For eksempel ble et av mentorbarna intervjuet hjemme hos mentoren. Aktiviteten den dagen var å bake kake, og intervjuet ble gjennomført med mentorbarnet i stuen mens mentoren var på kjøkkenet. Ved at intervjuet ble gjennomført i forbindelse med mentorsamværet ga dette et godt innblikk i relasjonen mellom mentor og mentorbarn. I andre sammenhenger ble intervjuene gjennomført på barnets skole. Da hadde den som skulle intervjuer truffet barnet et par dager på forhånd og avtalt med barnets lærer at barnet kunne tas ut av en skoletime. I et annet tilfelle ble intervjuet gjennomført i forbindelse med at barn og mentor ble enige om å gå på McDonalds slik at begge kunne intervjues der. Dette barnet var ikke så god i norsk, slik at det var en fordel at mentoren var tilstede og kunne hjelpe barnet i forbindelse med intervjuet. De kvalitative intervjuene viser en stor bredde i livssituasjon, bakgrunn, behov, erfaringer og utbytte. Intervjuene er analysert etter tema og samlet i en fremstilling, som deretter er innarbeidet i rapportens kapittel 7 og 8.

## SPØRRESKJEMA TIL BARN

### *Pre- og posttest*

For å belyse barnas utbytte har mentorbarna som nevnt besvart spørreskjema i papirformat. Når man skal evaluere programmer og intervensjoner, er det ønskelig med kunnskap om status før intervensjonen startet og ved slutten av



intervensjonen. Derfor la vi opp til at barna skulle besvare spørreskjema både ved starten (pretest) og ved slutten av mentoråret (posttest). Hensikten med pretestene er å skaffe forkunnskap om mentorbarnas sosiale- og skoletrivsel.

Fordi evalueringen startet ett år etter Nattergalen startet opp var det ikke mulig å innhente opplysninger om barnas forkunnskaper i første mentorår ettersom disse allerede hadde fullført mentoråret da vi startet evalueringen. Vi la imidlertid opp til at mentorbarna i andre og tredje mentorår skulle fylle ut et spørreskjema kort tid etter oppstart i mentorordningen. Spørreskjemaet består av spørsmål om barnas skoletrivsel og deres sosiale kompetanse. Spørsmålene som brukes har vært prøvd ut i tidligere norske undersøkelser (for eksempel studien «Barn plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling», også betegnet som «Plasseringsprosjektet»). I enkelte tilfeller fortsetter barn som har deltatt i ett mentorår også i neste mentorår, riktignok med nye mentorer. Disse barna er ikke inkludert i sitt andre mentorår, ettersom de allerede vil ha vært under påvirkning av mentorordningen.

Ved avslutningen av mentoråret fylte barna ut en posttest. Denne hadde som siktemål å fange opp barnas utbytte av å delta i mentorordningen. Her ble de samme spørsmålene om skoletrivsel og sosial kompetanse gjentatt. I tillegg svarte barna på spørsmål om deres relasjon til mentoren sin. Disse spørsmålene er en norsk oversettelse av en amerikansk skala som ble brukt i et mentorprosjekt med små barn (Cavell et al. 2009) jf. nærmere om denne nedenfor.

### *Utvalg*

Utvalget av barn som har besvart spørreskjema i de tre årene fordeler seg slik:

*Oversikt over utvalg barn totalt i Nattergalen og i evalueringen pr. mentorår*

<b>Mentorår/ Antall barn</b>	<b>Barn totalt som har deltatt i mentorordningen</b>	<b>Barn vi har fått opplysninger fra</b>	<b>Svarprosent</b>
<b>1. mentorår</b>	141 deltok på landsbasis, av disse var 34 fra de to regionene barna er rekruttert fra dette året	23	68 % (av 34 mulige i de to regionene)
<b>2. mentorår</b>	135 (14 hadde deltatt tidligere, dvs. 121 mulige respondenter)	85	70 % (av 121 mulige)
<b>3. mentorår</b>	131 (11 hadde deltatt tidligere, dvs. 120 mulige respondenter)	81	68 % (av 120 mulige)

Tallene ovenfor gir en oversikt over fordelingen av svar fra barna totalt sett mellom årene. Imidlertid har ikke alle barna besvart både pre- og posttest de enkelte år, og det er en del som enten bare har besvart deler av skjemaet eller som har misforstått instruksjonen og svart på en slik måte at svarene ikke kan brukes. Vi har derfor brukt en anerkjent statistisk metode for å estimere de svarene som mangler, for å kunne analysere faktiske og mulige svar fra samtlige 189 deltakere. Det å ikke forholde seg til manglende data i analysene kan føre til skjevheter i resultatene fordi man utelater svar fra deltakere som ellers kunne bidra til analysene med delvise data (Byrne, 2001; Graham, 2009; Jeličić, Phelps, & Lerner, 2009; Little & Rubin, 1987). For å få brukt alle tilgjengelige data, valgte vi å estimere manglende data ved bruk av den såkalte «estimation maximization (EM)»-algoritmen som er tilgjengelig via SPSS. Denne tilnæringsmåten regnes som bedre enn andre tilnæringsmåter til håndteringen av manglende data, selv om alle slike metoder er omdiskutert fordi de forutsetter at manglende data konstrueres. Manglende verdier estimeres på basis av regresjonsanalyser, deretter beregnes nye matriser med varians og kovarians på grunnlag av de beregnede verdiene, så beregnes nye verdier om igjen på grunnlag av de nye matrisene. Denne prosessen gjentas til endringen i de estimerte verdiene blir ubetydelige (Graham, 2009). De estimerte verdiene ble så brukt i de videre analysene, som utforskende faktoranalyser, korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser.

For å vise hvordan svarprosenten fordeler seg på regionnivå er det nødvendig å vite hvor mange barn som har deltatt i Nattergalen i de åtte regionene i de tre mentorårene. På bakgrunn av koordinatorenes årsrapporter for de tre mentorårene har vi laget følgende oversikt:

*Tabell 2.1: antall barn, tall ved skoleårets oppstart alle tre årene*

	Agder	Bergen	Bodø	Lillehammer	Oslo	Telemark	Trondheim	Østfold
2008/09 (totalt 141)	14	15	12	20	23	18	23	16
2009/10 (totalt 135)	11	10	10	22	20	18	29	15
2010/11 (totalt 131)	12	10	18	19	20	18	20	14

Svarprosenten mellom lærestedene varierte en god del de to siste årene, som det fremgår av tabell 2.2:

Tabell 2.2: Samlet svarprosent barna de to siste mentorårene (N=166). Prosent

Agder	Bergen	Bodø	Lillehammer	Oslo	Telemark	Trondheim	Østfold
78	40	93	39 (47)	58	81	43	83

Fra Bergen har vi i alt åtte svar de to siste årene som gir en svarprosent på 40. Svarprosenten er litt høyere noen steder, ettersom det var barn med det tredje året som hadde hatt mentor året før. På Lillehammer gjaldt dette sju av de 19 mentorbarna. Den reelle svarprosenten på Lillehammer ble derfor 47.

### *Svarprosent og datakvalitet*

50–60 prosent deltakelse er ikke uvanlig i spørreskjemaundersøkelser rettet mot informanter som er i spesielle situasjoner, eller som er medlemmer av potensielt eller faktisk marginaliserte grupper (Moshuus et al. 2010, Sandbæk & West Pedersen, 2010). Følgelig har evalueringen av Nattergalen oppnådd en god deltakelsesprosent. Imidlertid er det totale antallet individer i utvalgene pr. år relativt lavt, noe som innebærer begrensninger for muligheten til å gjøre meningsfulle analyser for hvert enkelt mentorår. Disse utfordringene søker vi å bøte på gjennom å slå sammen svar fra flere prosjektår der dette er mulig. Samlet gir imidlertid dataene og analysene våre solid informasjon om utvalget barn som har deltatt i evalueringen.

### *Spørsmålsstillingene*

Noen av områdene vi ville belyse var barnas sosiale kompetanse og skoletrivsel. Vi gjennomgikk flere ulike instrumenter knyttet til disse områdene. Når det gjaldt barnas sosiale kompetanse, valgte vi å basere oss på Susan Harters skala for selvopplevd sosial kompetanse (se Ogden, 1995). Denne skalaen er brukt i flere norske undersøkelser, og er også validert i nordisk sammenheng (Ogden og Backe-Hansen, 1998, Clausen i Hansen, 2010; Ogden, 1995). I modifisert form har den også inngått i samtlige av NOVAs større ungdomsundersøkelser siden 1992. Når det gjaldt skoletrivsel, vurderte vi å bruke spørsmålene som stilles i Utdanningsdirektoratets årlige elevundersøkelser. Vi valgte her å bruke

en forkortet versjon av Skaalvik og Skaalviks skala. Denne er også mye brukt i norsk sammenheng (Ogden, 1995).

Barna svarte på standardiserte spørsmål i form av to likelydende skalaer ved begge tidspunkter, en skala om skoletrivsel (Skaalvik & Skaalvik, 1988) og en skala om sosial kompetanse (Harter, 1982). I tillegg besvarte de barnedelen av «Mentor Alliance Scale» (Cavell et al., 2009), som tilsvarer den skalaen mentorene fylte ut.

I forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen var det noen av skolene som særlig kommenterte spørsmålene om sosial kompetanse. Enkelte lærere rapporterte at noen barn hadde blitt lei seg i forbindelse med utfylling av skjema. Vi vurderte derfor nøye om vi skulle gå inn og endre på spørsmålene, ut fra at barn ikke skal påføres belastninger gjennom deltakelse i forskning. Samtidig forutsetter studiens design at de samme spørsmålene blir stilt i hvert av årene for å kunne sammenlikne barnas svar. I samråd med Ogden<sup>6</sup> valgte vi å løse dette problemet ved å redusere antall spørsmål i tredje mentorår fra 28 til 16. Tilbakemeldingene vi har fått gjennom denne undersøkelsen gir likevel grunnlag for å reise spørsmål om Harters skala kan ha en uheldig virkning på bestemte grupper barn, i dette tilfellet barn med minoritetsbakgrunn. Flere av disse barna vil ha kort botid i Norge. Dette kan innebære at enkelte spørsmål vil settes inn i en annen fortolkningsramme enn det som gjelder for barn som er født i Norge, og gjennom dette tillegges et mer negativt meningsinnhold.

### *Analysene av kvantitative data fra barna*

Vi har gjennomført frekvensanalyser av svarene om barna i spørreskjemaene som mentorene besvarte. Disse analysene får frem tendenser og variasjoner i resultatene. I tillegg er det gjennomført mer inngående analyser av barnas egne svar i spørreskjemaene som barna har besvart. Det ble først gjennomført en faktoranalyse av resultatene på «Mentor Alliance Scale» (Cavell et al., 2009). Denne fikk frem at barnas svar lot seg dele etter to faktorer, en som handlet om kvaliteten på relasjonen og en som handlet om fortroligheten i relasjonen. Begge faktorer hadde god indre reliabilitet. Disse dannet grunnlaget for presentasjon av resultatene med maksimumsskåre, minimumsskåre,

---

<sup>6</sup> Personlig kommunikasjon.

gjennomsnitt og standardavvik i resultatene. Derneft ble det gjennomført en multipl regresjonsanalyse for  undersøke nærmere hvilke uavhengige variable som kunne bidra til  forklare det som var av variasjon i barnas svar på «Mentor Alliance Scale», basert på mentorår, klassetrinn, landbakgrunn, kjønn og skoletrivsel som uavhengige variable.

Den andre skalaen som ble brukt, både ved t1 og t2, var en skoletrivselsskala (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Også her startet vi med en faktoranalyse, som viste at resultatene kunne samles i tre faktorer som også hadde høy indre reliabilitet. De handlet henholdsvis om norsk, matte og generell skoletrivsel. Deretter ble resultatene på de tre delskalaene beregnet ved maksimumsskrer, minimumsskrer, gjennomsnitt og standardavvik ved t1 og t2, samt endringer fra t1 til t2. Også her ble resultatene sett i sammenheng med mentorår, klassetrinn, landbakgrunn og kjønn.

Den tredje skalaen som ble brukt, også denne ved både t1 og t2, var en skala om selvopplevd sosial kompetanse (Harter, 1982). Skalaen, som opprinnelig har 28 spørsmål, ble redusert til 16 ved andre gangs datainn-samling i 2010/2011 på grunn av tilbakemeldingene vi fikk fra noen lærere om at en del barn reagerte på spørsmålene.

Denne skalaen inneholder i utgangspunktet fire delskalaer: fysisk kompetanse, kognitiv kompetanse, sosial kompetanse og generell selvoppfatning. Det viste seg at det ikke var mulig  analysere barnas svar i forhold til den måten svarene fordeler seg på i Harters opprinnelige skala. Derneft forsøkte vi  bruke samme faktorløsning som Clausen (i Hansen; 2010) kom frem til i analysen av data fra NOVAs longitudinelle studie av barn i lavinntektsfamilier. Heller ikke denne faktorløsningen fungerte for svarene fra barna som deltok i Nattergalen. Det ble svært varierende og til dels meget lav indre reliabilitet også i Clausens faktorløsning, slik at det ikke går an  regne med at svarene er konsistente. Da får også analysene liten verdi. Ettersom det finnes andre og bedre data om barnas sosiale ferdigheter gjennom spørreskjemaet til mentorene, valgte vi  ikke gå videre med analysene av denne skalaen.

Problemet med bruk av Harters skala kan ha sammenheng med at det var åpenbart at en del barn hadde misforstått instruksene om hvordan de skulle svare. Dermed kunne ikke svarene brukes i den formen de hadde. En

del barn hadde også latt være å svare på hele skalaen, selv om de svarte på de andre spørsmålene.

#### SPØRRESKJEMA TIL MENTORENE

Vi valgte å bruke elektroniske spørreskjema for å innhente opplysninger fra mentorene. Disse har en travel studiehverdag og det var derfor viktig å gjøre det så enkelt som mulig for den enkelte student å besvare undersøkelsen. Elektroniske spørreskjema gir også erfaringsmessig høyere svarprosent enn spørreskjemaer i papirformat og er enklere å administrere, både når det gjelder purringer og i det senere analysearbeidet.

#### *Rekruttering og utvalg*

Totalt har cirka 400 studenter vært mentorer i Nattergalen i de tre årene prøveprosjektet har pågått. Ettersom evalueringen først startet høsten 2009, var det ikke mulig for oss å involvere mentorene fra det første året. Vi har derimot sendt ut to elektroniske surveyer, som ble gjennomført henholdsvis i juni–august 2010 (2. mentorår) og i mai–juni 2011 (3. mentorår). Det elektroniske spørreskjemaet (vedlegg 5) ble sendt direkte til hver enkelt mentors e-postadresse med en introduksjonstekst som var i tråd med tilrådingen fra personvernombudet. De som ikke svarte, mottok elektronisk purring ukentlig i noen uker etter at skjemaet først var sendt ut. Purringene ble avsluttet da det var klart at de ikke lenger resulterte i at det kom inn flere nye svar.

Begge årene fikk vi oppgitt e-postadressene til mentorene fra koordinatorene ved lærestedene, og disse utgjorde det antallet vi gikk ut fra. Våren 2010 fikk vi ikke inn mer enn 100 mailadresser (av et totalt antall mentorer på 135). Vi fikk likevel inn svar fra samtlige læresteder, om enn bare ett fra Høgskolen i Sør-Trøndelag. Ettersom svarprosenten ikke ble mer enn 60 av de utsendte skjemaene våren 2010, ba vi koordinatorene om å oppfordre mentorene spesielt om å svare på spørreskjemaet våren 2011. I denne sammenheng laget vi et eget informasjonsskriv til mentorene og ba koordinatorene videreformidle disse slik at mentorene ble forberedt på å besvare det elektroniske spørreskjemaet som vi sendte ut mot slutten av mentoråret. I alt ble det sendt ut skjema til 127 (av 131) mentorer det tredje året, og med 90 svar økte den totale svarprosenten til 70.

Til sammen var det 266 mentorer andre og tredje mentorår (tabell 2.3):

Tabell 2.3: Antall mentorer fordelt på lærested andre og tredje mentorår. Kilde: Årsrapportene fra koordinatorene.

	Agder	Bergen	Bodø	Lille- hammer	Oslo	Telemark	Trond- heim	Østfold
<b>2009/10 (totalt 135)</b>	11	10	10	22	20	18	29	15
<b>2010/11 (totalt 131)</b>	12	10	18	19	20	18	20	14

Antall svar fra hvert lærested var imidlertid skjevt fordelt (tabell 2.4):

Tabell 2.4: Antall svar fordelt på læresteder, 2010 (n=58) og 2011 (n=89).

	Agder	Bergen	Bodø	Lille- hammer	Oslo	Telemark	Trond- heim	Østfold
<b>2010</b>	8	4	6	10	5	18	1	6
<b>2011</b>	10	6	15	13	13	16	7	9

En mentor hvert av årene oppga ikke hvilket lærested vedkommende hadde vært ved. Det fremgår ellers at det kom flere svar fra samtlige læresteder i 2011, med unntak av Sør-Trøndelag. Den største økningen var fra Bodø, Oslo og Telemark. Dette ga følgende svarprosent for lærestedene for de to årene under ett, med variasjon fra 16 til 94 prosent:

Tabell 2.5: Svarprosent fordelt på læresteder (begge år samlet, n = 147)

Lærested	Svarprosent	Antall av N
Universitetet i Agder	78	18 av 23
Høgskolen i Bergen	50	10 av 20
Universitetet i Nordland	75	21 av 28
Høgskolen i Lillehammer	56	23 av 41
Høgskolen i Oslo og Akershus	45	18 av 40
Høgskolen i Telemark	94	34 av 36
Høgskolen i Sør-Trøndelag	16	8 av 49
Høgskolen i Østfold	52	15 av 29

Vi vet imidlertid at de som svarte på flere måter liknet de som ikke svarte, ikke minst fordi mentorene har vært en relativt homogen gruppe de tre årene. De aller fleste har vært etnisk norske, og de aller fleste har vært

kvinner. De aller fleste har også vært elever enten på barnevernutdanninger eller sosionomutdanninger, mens noen få har vært vernepleiestudenter og en ganske liten gruppe i Agder har vært lærerstudenter. Derimot har det vært mer variasjon med hensyn til om mentorene har vært første-, andre- eller tredjeårsstudenter, noe som igjen innebærer at aldersfordelingen mellom studentene har vært litt ulik. Særlig var det mange førsteårsstudenter det tredje året, følgelig også en yngre mentorgruppe.

Spørreskjemaet ble sendt til samtlige mentorer, uavhengig av om deres mentorbarn deltok i evalueringen eller ikke, og uavhengig av om mentorbarnet også hadde vært med året før. Vi ba heller ikke om opplysninger om deres mentorbarn. Følgelig er det ikke mulig å sammenholde svarene til individuelle mentorbarn med svarene til hans eller hennes mentor. Dette ville krevd samtykke fra barnas foresatte, og redusert antall mulige svar fra mentorene betraktelig. Fremgangsmåten vi valgte har derimot gitt en god bredde på svarene, noe som i seg selv har stor informasjonsverdi.

### *Spørsmålsstillingene*

Spørreskjemaet ble lagt opp med forhåndskategoriserte svaralternativer, men det inngikk også en del åpne spørsmål der mentorene kunne svare med egne ord. Dermed ble svarene analysert både kvantitativt og kvalitativt. Et eksempel på et forhåndskategorisert spørsmål var: «Likte du å være sammen med mentorbarnet ditt»? Svaralternativene var: «Ja, veldig godt», «Ja, stort sett», «Nei, ikke alltid» og «Nei». Et annet eksempel var: «Opplever du at mentorbarnet stort sett trivdes med samværene», med samme svaralternativer. Til dette spørsmålet var det mulig for mentorene å utdype svaret med egne ord hvis de ikke svarte «Ja, veldig godt». Et eksempel på et spørsmål der mentorene ble bedt om å svare med egne ord, var: «Kan du gi noen eksempler på ting du og mentorbarnet har gjort sammen dette året»? Dermed suppleres også analysene fra intervjuene som er gjennomført alle tre årene.

Som nevnt over, inkluderte vi dessuten en skala som tidligere har vært brukt i en amerikansk evaluering, den såkalte «Mentor Alliance Scale» (Cavell et al., 2009), som vi oversatte til norsk. Skalaen har form av 12 utsagn som mentoren skulle si seg enig eller uenig i langs en fempunkts skala (se spørreskjemaet til mentorene i vedlegg 5). Spørsmålene dreier seg dels om kvaliteten på relasjonen mellom mentor og mentorbarn og dels om



fortroligheten i relasjonen. Eksempler på utsagn er «Mentorbarnet mitt gledet seg til vi skulle være sammen», «Mentorbarnet mitt så på meg som en alliert», «Mentorbarnet mitt holdt problemene sine for seg selv» og «Mentorbarnet mitt snakket om følelser». Denne skalaen er, som nevnt over, også med i spørreskjemaet til barna. Resultatene kunne dermed sammenliknes på gruppenivå selv om vi ikke vet hvilket barn den enkelte mentoren svarer for eller hvor mange barn mentorene vurderer som ikke var med i evalueringen.

Vi brukte samme spørreskjema i 2010 og 2011, og kunne derved både analysere svarene i sin helhet og sammenlikne svarene de to årene. I utgangspunktet ønsket vi å analysere forskjeller og likheter mellom de åtte lærestedene, men det viste seg at slike analyser kunne bare gjennomføres med forsiktighet siden antallet deltakere var relativt lavt fra noen av lærestedene.

Det vi derimot ikke vet, er om mentorene som valgte ikke å svare på spørreskjemaet atskiller seg fra resten når det gjelder sin oppfatning av mentorrollen. Blant svarene vi har, er det svært få som har opplevd store vanskeligheter med å gjennomføre mentorperioden, og det rapporteres også om få konflikter. Vanligvis kan frafallet fra slike undersøkelser blant annet bestå av personer som er misfornøyde eller føler seg marginalisert av ulike årsaker, men vi vet ikke om dette er tilfellet her. Vi vet heller ikke om de som lot være å svare, hadde flere kritiske innvendinger til organiseringen av prosjektet. Vi har imidlertid fått både rosende og kritiske kommentarer fra de som svarte.

Som vi vil se, er mange av svarene nærmest entydige, og entydig positive, på tvers av lærested, hvilket år de ble spurt, og andre kjennetegn ved mentorene. I disse tilfellene velger vi å regne med at svarene er tilstrekkelig representative for helheten av mentorene de to årene til at vi kan si noe generelt ut fra dem. Der svarene er mindre entydige, må våre konklusjoner vurderes med forbehold om svarprosenten og det at vi ikke kjenner synspunktene til de som ikke valgte å delta.

### *Datakvalitet*

Deltakerne har stort sett besvart alle spørsmålene, og det er svært lite bortfall på enkeltspørsmål. Deltakerne har også svart utfyllende på spørsmålene der vi etterlyste kommentarer fra dem. Da vi ba om eksempler på ting mentorene gjorde sammen med mentorbarna sine, fikk vi for eksempel svar fra 143 av

149 deltakere, mens 135 av 149 ga eksempler på hva de hadde lært av å være mentor. Da vi ba om eksempler på hvordan mentorbarna hadde blitt flinkere i norsk, fikk vi svar fra i alt 63 av 149. Imidlertid svarte også 66 av de 149 at mentorbarnet deres ikke trengte å bli flinkere i norsk. Færrest utdypinger fikk vi på spørsmålet om det hadde vært god nok oppfølging ved mentorbarnets skole; her svarte ikke mer enn 41 av 149. Det spørres imidlertid i hvor stor grad mentorene har kjent til dette; noen bemerket også at de aldri hadde vært i kontakt med skolen. Vår vurdering er derfor at kvaliteten på de svarene vi fikk inn, var god.

### *Analysen*

Flere metoder ble brukt i analysene av dataene fra mentorene:

- Deskriptiv statistikk, for eksempel i form av beskrivelser av sammensetningen av utvalget med mentorer og forskjeller og likheter mellom utvalgene de to mentorårene som inngår.
- Multivariate analyser av svarene på «The Mentor Alliance Scale», som blant annet viste at faktorstrukturen i mentorenes svar og i mentorbarnas svar var helt lik.
- Analyser av kvalitative kommentarer fra mentorene.

## 2.9 Ethiske betraktninger

Evalueringen reiser også noen etiske spørsmål. For det første gjelder dette hensynet til å ivareta anonymitet i små utvalg. Evalueringen omfatter flere små utvalg av informantgrupper, noe som tilsier forsiktighet i presentasjonen av analysene. Utover rene faktaforskjeller i organisering eller gjennomføring av Nattergalen ved de ulike lærestedene, eller der opplysningene er offentlig tilgjengelige, har vi vært forsiktige med å rapportere resultatene på en måte som kan bidra til identifisering av den enkelte informant. Enkelte steder er anonymisering ikke mulig, for eksempel gjelder dette opplysninger fra prosjektledelsen i BLD. Dette ivaretas dels ved at departementet får rapporten til gjennomlesning før publisering. I tillegg er vi opptatt av å understreke at prosjektleder handler innenfor en departemental ramme. I en slik kontekst vil det være urimelig dersom den enkelte informant blir stilt personlig til

ansvar for departementets politikk. Dette er det viktig å være oppmerksom på der informantopplysninger fra prosjektledelsen rapporteres.

Nattergalen omfatter videre barn som informantgruppe, noe som tilsier ekstra aktsomhet når det gjelder ivaretagelse av etiske hensyn (jf. Backe-Hansen 2009). På den ene siden handler det om å ivareta hensynet til at barn skal få mulighet til å formidle sine erfaringer og på den andre side å beskytte barn mot belastninger i rollen som informant. Nattergalen er i utgangspunktet en ordning som har til hensikt å tilføre barna noe positivt. Selv om det ligger et potensial for marginalisering i gruppen som ordningen retter seg mot, retter ikke Nattergalen seg mot barn som er svært sårbare, fordi retningslinjene for utvelgelse av mentorbarn utelukker barn med store sosiale eller andre typer utfordringer. Dette tilsier at evalueringen i utgangspunktet ikke skulle reise spesielt mange etiske problemstillinger.

Samtidig har vi gjennom datainnsamlingen erfart at evalueringen likevel berører slike problemstillinger, blant annet gjennom at enkelte foreldre har reagert på at selve mentorprosjektet Nattergalen retter seg mot barn med minoritetsbakgrunn. I dette ligger en risiko for å stigmatisere grupper som for eksempel er mindre velfungerende eller med større hjelpebehov enn andre. Videre har som nevnt enkelte lærere rapportert at noen få barn er blitt lei seg over spørsmålene i spørreskjemaene som ble brukt i evalueringen. For oss har det vært viktig å ta disse tilbakemeldingene på alvor, både gjennom å problematisere målgruppen for ordningen og å diskutere spørsmålsstillingene i spørreskjemaene med lærerne og å iverksette tiltak med sikte på å redusere risikoen for å belaste barna. Dette er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene for forskning innenfor samfunnsvitenskap, juss og humaniora som pålegger forskere en plikt til å unngå å påføre informanten unødig belastning. I tillegg har barn som deltar i forskning krav på særskilt beskyttelse i tråd med sin alder og utvikling. De etiske hensynene var dermed en av grunnene til at vi valgte å redusere antall spørsmål på de områdene hvor noen barn reagerte, uten at dette har gått på bekostning av kvaliteten på resultatene. Våre erfaringer understreker betydningen av å holde fokus på etiske problemstillinger selv på områder som ikke fremstår som umiddelbart svært sensitive.

## 3 Nattergalens utvikling og formål

### 3.1 Innledning

For å forstå hvorfor Nattergalen har den strukturen den har fått, skal vi i dette kapittelet se nærmere på hvordan ordningen har utviklet seg i Norge fra starten. Det er gjerne i den tidlige fasen det blir lagt premisser for ordningens videre utvikling. Det er særlig to forhold vi vil trekke frem som sentrale. Det ene er forankringen av ordningen som et innvandringspolitisk tiltak, og det andre er den sterke tilknytningen til den svenske «Näktergalen». Begge disse forholdene ser ut til å være viktige for ordningens innretning og utviklingsforløp i Norge, og for utformingen av ordningens målsettinger og målgrupper. Datagrunnlaget for dette kapittelet er resultatene fra dokumentanalysen, observasjons- og intervjudata (prosjektleder i BLD, kontaktpersoner/-lærer ved barneskolene).

### 3.2 Utviklingen av Nattergalen

#### ET INNVANDRINGS- OG INTEGRERINGSPOLITISK TILTAK

Arbeidet med å innføre mentorordningen startet i 2007 under daværende barne- og likestillingsminister Manuela Ramin-Osmundsen. Da fikk tiltaket betegnelsen «Positive rollemodeller – stimulering til utdanning av barn.» Året etter ble betegnelsen endret til «Nattergalen» tilsvarende den svenske «Näktergalen». Tiltaket ble spilt inn som et satsningsforslag med utgangspunkt i Soria Moria-erklæringen, kapittel 17 om Innvandring og integrering. Målsettingen med ordningen var å stimulere til at flere barn og unge med minoritetsbakgrunn skulle fullføre videregående opplæring, og til at de fortsatte i høyere utdanning. I tillegg skulle ordningen styrke det flerkulturelle erfaringsgrunnlaget i barnevernet ved at etnisk norske studenter innenfor barnevern- og sosialfaglig utdanning fikk økt kunnskap om barn, unge og familier med innvandringsbakgrunn<sup>7</sup>. Det skulle også legges vekt på å

---

<sup>7</sup> Begrepet «innvandrerbakgrunn» ble brukt i dokumenter knyttet til en tidlig fase av utviklingen av ordningen. Senere brukes betegnelsen «minoritetsbakgrunn». Jf. kapittel 1 hvor betydningen av disse begrepene er nærmere belyst.

rekruttere studenter med innvandrerbakgrunn der det var mulig. Målgruppen for ordningen var barn i alderen 8–12 år med behov for hjelp til integrering i samfunnet. Med andre ord ble ordningen primært innført som et innvandringspolitisk tiltak.

Som fremstillingen vil vise har både koordinatorene og enkelte foreldre gitt uttrykk for motforestillinger mot at Nattergalen i utgangspunktet er begrenset til barn med minoritetsbakgrunn. Flere av aktørene i Nattergalen gir også uttrykk for et ønske om å utvide ordningen til å omfatte flere grupper barn enn de med minoritetsbakgrunn. Senere i fremstillingen skal vi drøfte spørsmål knyttet til hvem som er og bør være målgruppen for Nattergalen på bakgrunn av vårt datamateriale. At ordningen ble innført som et innvandringspolitisk tiltak har lagt føringer for utviklingen av tiltaket, blant annet ved at departementet har vært tilbakeholden med å utvide ordningen til nye målgrupper.

#### STERK INNFLYTELSE FRA DEN SVENSKKE «NÄKTERGALEN»

Det andre forholdet som har vært viktig ved utviklingen av Nattergalen er den tilsvarende svenske mentorordningen som startet allerede i 1996 (jf. Lönroth 2007a). Helt fra starten har den svenske ordningen vært utgangspunktet for utformingen av den norske. Både fra departementets og lærestedenes side har det vært et nært samarbeid med den svenske prosjektkoordinatoren Carina Sild Lönroth. Den norske prosjektlederen i BLD har blant annet vært på hospiteringsopphold hos den svenske prosjektkoordinatoren. Departementet har også fått tillatelse til å ta i bruk og oversette den svenske manualen for ordningen. I tillegg har Sild Lönroth holdt kurs i bruk av manualen og opplæring i ordningen for de norske koordinatorene. Dette innebærer at man ikke bare har hentet ideen og inspirasjon fra Sverige, men den svenske prosjektkoordinatoren har også kommet med konkrete innspill i forbindelse med utformingen av den norske Nattergalordningen. Det å ta utgangspunkt i en etablert mentorordning kan innebære fordeler fordi det gir en mal å følge, men også ulemper fordi lokale forhold kan tilsi andre løsninger. Denne problemstillingen skal vi drøfte nærmere nedenfor.

Selv om påvirkningen synes sterk, er det også klare forskjeller mellom den norske og svenske mentorordningen, for eksempel når det gjelder

finansiering. I Norge har prøveordningen vært initiert med statlig finansiering, mens det i Sverige var Wallenbergstiftelsen som opprinnelig bevilget penger til å starte mentorordningen som et pilotprosjekt (jf. Lönroth 2007a). Også studentgrunnlaget er forskjellig. Den svenske ordningen rettet seg opprinnelig mot lærerstudenter, men fra 1999 ble den utvidet til å omfatte en rekke høyskoleutdanninger (ibid). Samtidig er det viktig å ta i betraktning at den svenske ordningen har virket over lang tid og har utviklet seg i denne perioden.

Fordelen med å legge seg opp til den svenske modellen er at man i Sverige har gjort seg en rekke erfaringer med ordningen gjennom 15 års drift. Det er i tillegg gjennomført to evalueringer, i 2001 (Reich) og i 2007 (Lönroth). Evalueringene viser svært gode resultater både når det gjelder barns og mentors utbytte. Dermed har myndighetene i Norge kunnet bygge på de svenske erfaringene. I tillegg fantes det et standardisert opplegg for gjennomføringen av mentorordningen, som ga norske myndigheter en verktøykasse og dermed et godt utgangspunkt for å utvikle et standardisert og levedyktig mentoropplegg.

I Arbeidsdokument nr. 1 reiste vi spørsmålet om et mulig spenningsforhold mellom den norske og den svenske Naktergalen. For eksempel kan man tenke seg at det tette forholdet har vært en hindring for å tillate tilrettelegging av mentorordningen ut fra lokale behov ved lærestedene. Motstanden fra departementets side mot å utvide Nattergalen til å omfatte flere studentgrupper, til tross for at slike ønsker er fremmet ved lærestedene, kunne vært et eksempel på dette. På den annen side har man i Sverige allerede utvidet ordningen til flere studentgrupper, slik at denne tilbakeholdenheten neppe kan tilskrives den svenske ordningen i seg selv. Restriksjonene på dette området handler i større grad om standardiseringen av selve ordningen. Som fremstillingen senere vil vise, er også den norske ordningen i ferd med å utvikle seg i flere ulike retninger, noe som også innebærer utvidelser mot nye studentgrupper. I tillegg viser intervjuer med koordinatorene i andre mentorår at de opplever å ha frihet i utformingen av koordinatorrollen. Slik gir ikke vårt materiale grunnlag for å si at påvirkningen fra den svenske ordningen har hatt noen negative implikasjoner for den norske. Tvert imot opplever koordinatorene engasjementet fra den svenske

prosjektlederen som svært positivt, og den svenske mentorordningen har uten tvil vært av stor verdi for utviklingen av den norske.

### 3.3 Utviklingen av den norske Nattergalen

#### Å UTARBEIDE EN ORGANISATORISK STRUKTUR

Departementet la i en tidlig fase av utviklingen frem forslag om å ansette en koordinator i 50 prosent stilling ved hver høyskole/universitet, at det ble etablert kontaktpersoner ved barneskolene, og at det skulle etableres en nettverksgruppe bestående av alle koordinatorene, BLD og representanter fra Universitetet i Stavanger<sup>8</sup>. I tillegg skulle det opprettes lokale referansegrupper hvor både ledelsen ved høyskolene, representanter fra politikere/bystyret, representanter fra barneskolene, og høyskolenes koordinator var representert. Sammensetningen må sees i sammenheng med at departementet har ønsket å sikre bred lokal forankring av tiltaket etter prøveprosjektets slutt. Også her baserte man seg på erfaringer fra Sverige. I tillegg skulle ansvaret for ordningen i departementet ligge hos en prosjektkoordinator<sup>9</sup> i 100 prosent stilling. En viktig oppgave for prosjektkoordinatoren var å sikre at høyskolene fulgte opp ordningen slik den i utgangspunktet var tiltenkt. Foruten å ivareta en god utvikling av ordningen må dette også sees i sammenheng med en sterk standardisering av modellen.

Etter hvert ble det også foreslått å opprette en sentral styringsgruppe med representanter fra ledelsen ved lærestedene. Dokumentanalysen indikerer at denne gruppen ble etablert etter at første nettverksseminar ble avviklet for koordinatorene i midten av februar 2008. Begrunnelsen var at man ønsket å sikre forankring av ordningen i lærestedenes øvrige virksomhet. Styringsgruppen skulle møtes to ganger i året, og i første møte ble det

---

<sup>8</sup>. Universitetet i Stavanger var involvert fordi UiS er partner i et EU-prosjekt som har som formål å etablere programmer for bruk av studenter som mentorer for barn med minoritetsbakgrunn, samt å evaluere kritisk denne virksomheten. Prosjektets varighet var fra 1. oktober 2006 til 30. november 2009.

([http://www.uis.no/nyheter/det\\_skjer\\_paa\\_uis/#event=article14983-4623.html&search=true](http://www.uis.no/nyheter/det_skjer_paa_uis/#event=article14983-4623.html&search=true))

<sup>9</sup> Denne funksjonen betegnes i rapporten som «prosjektleder» da det er denne betegnelsen som brukes i manualen for ordningen.

besluttet at denne gruppen skulle løse problemstillinger som krever avgjørelser på ledernivå. I tillegg skulle gruppen sikre at ordningen utvikles i tråd med departementets målsetting og rammer. Dette gir en organisatorisk struktur som ser slik ut:

<b>Sentralt nivå:</b>	Prosjektleder: BLD
<b>Regionalt nivå</b>	Høgskolene: MENTORENE <i>Internt:</i> Koordinatorene (nettverksgruppe og styringsgruppe) <i>Ekstern:</i> Referansegruppe (hvor representanter fra høgskole/ universitet og lokale aktører er representert).
<b>Lokalt nivå:</b>	Barneskolene: BARNA og foreldrene Kontaktpersoner ved barneskolene og barnas kontaktlærere

#### MANUALEN FOR NATTERGALEN

Den tydelige standardiseringen av Nattergalen reflekteres i manualen som BLD utarbeidet for ordningen og som i all hovedsak er en oversettelse av manualen for den svenske ordningen tilpasset norske forhold. Denne er et helt sentralt verktøy for alle som arbeider med mentorordningen og inneholder foruten en presentasjon av Nattergalens mål og innhold, også en oversikt over måten ordningen er organisert på. Den gir videre en oversikt og nærmere redegjørelse for koordinators oppgaver gjennom mentoråret. Videre gis retningslinjer for hvem som kan rekrutteres som mentorer og hvilke forventninger man stiller til disse. I denne sammenheng er det utarbeidet eksempler på informasjonsmateriell og det er utarbeidet søknadsskjema, materiell for intervjuer av studenter og veiledning til koordinator med sikte på kontroll av referanser. Manualen inneholder også retningslinjer for skolens deltakelse i Nattergalen, herunder informasjon om oppgavefordelingen mellom skolene og koordinatorene. I tillegg inneholder den retningslinjer for rekruttering av barn, blant annet kriterier for prioritering av hvilke barn som kan delta i ordningen. Disse kriteriene er veiledende for skolene.

Manualen inneholder også veiledning for gjennomføring av intervju med barna, informasjon, og samtykkeskjemaer til foreldrene. I tillegg er det gitt retningslinjer for matching av barn og mentorer, for gjennomføring av mentoropplæringen og for mentorenes månedrapporteringer. Manualen gir ikke spesifikke retningslinjer for hva aktivitetene skal gå ut på, men gjennom



eksempel på informasjonsskriv til foreldrene fremgår det at aktivitetene skal være «morsomme, spennende og som utvider horisonten til både mentor og barn.» (jf. manual for Nattergalen 2008–2009;25). Aktivitetene skal stort sett være hverdagslige med lave kostnader, for eksempel å lage mat, bake, spille spill. I tillegg fremgår det at Nattergalen organiserer felles aktiviteter som idrett, utflukter og konkurranser. Som fremstillingen vil vise, uttrykker både koordinatorene og ansatte ved skolene at manualen brukes og er til stor hjelp for de profesjonelle aktørene i Nattergalen, samtidig som koordinatorene gjør lokale tilpasninger. Den trekkes også inn i planer om videreføring av Nattergalen, noe som ble understreket av en av koordinatorene da hun ble intervjuet i siste mentorår. Manualen danner et utgangspunkt for vår evaluering ved at vi kan holde retningslinjene opp mot den informasjonen vi får om hvordan Nattergalen utøves i praksis.

#### FORMÅLET MED MENTORORDNINGEN

Dokumentanalysen viser at formålet med Nattergalen har utviklet seg ved at det over tid spesifiseres nærmere hvilke resultater mentorordningen skal gi. I utgangspunktet ble det fremhevet at ordningen skulle bidra til at flere barn fullfører videregående opplæring og fortsetter i høyere utdanning. Barna skulle få nye kunnskaper og erfaringer samt et positivt forbilde i mentoren. Senere fremheves det at barna skal få styrket selvfølelse, føle at de mestrer ulike sosiale situasjoner og at de skal kjenne seg trygge i relasjon til seg selv og andre. De skal få innblikk i mentorenes liv som student, se viktigheten av skolegang og bli inspirert til selv en dag å studere. I tillegg fremheves det at barna også skal få et positivt møte med studieretningene innenfor barnevern, sosialfag og vernepleie slik at flere barn med minoritetsbakgrunn velger disse studiene. Med andre ord utvides målsettingene om forventningene til barnas utbytte.

Også når det gjelder målsettingen for hva ordningen skal innebære for mentorene, viser dokumentanalysen en utvikling. Her var målsettingen i utgangspunktet at ordningen skulle styrke det flerkulturelle erfaringsgrunnlaget i barnevernet ved at etnisk norske studenter innenfor barnevern- eller sosialfaglig utdanning skulle få økt kunnskap om barn, unge og familier

med minoritetsbakgrunn. I tillegg ønsket man om mulig å rekruttere<sup>10</sup> studenter med minoritetsbakgrunn for å sikre en bredere studentsammensetning ved studiene. De etnisk norske mentorene skulle tilegne seg bedre kompetanse på å arbeide i et flerkulturelt samfunn. Senere fremheves det i tillegg at mentorene gjennom Nattergalen skulle få trening i å kommunisere med barn.

Det at forventningene til ordningen ble mer spesifisert kan gjenspeile at norske myndigheter etter hvert fikk mer detaljert kunnskap om den svenske ordningen. Ut fra dokumentene kan det se ut som om hensynet til å sikre en bredere rekruttering til barnevern- og sosialfaglige studier har kommet til, eller er blitt en sterkere målsetting. At dette hensynet er tillagt større vekt kan ha sammenheng med at den svenske ordningen har det å sikre en bredere rekruttering til høyskolene som en målsetting med sin ordning<sup>11</sup>. På den annen side opplyser<sup>12</sup> prosjektleder i BLD at denne målsettingen ikke har vært sentral i arbeidet med Nattergalen de senere årene – i alle fall når det gjelder å sikre bredere rekruttering gjennom å rekruttere mentorer med minoritetsbakgrunn til ordningen.

Et spørsmål vi har vært interessert i å belyse er hvordan de ulike formålene ved Nattergalen vurderes i forhold til hverandre. En kilde til innsikt i dette var intervju med prosjektleder i BLD. Prosjektleder understreker at både hensynene som tilgodeser barna og de som fremhever kompetanseheving i barnevernet, er sentrale og at disse må ses i sammenheng. Samtidig påpeker han at hvilken målsetting som tillegges størst vekt gjerne vil avhenge av posisjonen man har i Nattergalsystemet. Det empiriske materialet for øvrig underbygger denne forståelsen. Det fremgår at koordinatorene, som forholder seg primært til mentorsiden, er mest opptatt av mentorenes

---

<sup>10</sup> I statsbudsjettet for 2010 fremgår det at: «Eit av verkemidla for å auke talet på tilsette med etnisk minoritetsbakgrunn i barnevernet var tiltaket Nattergalen. (jf. Prop 1 S 2009-2010 Barne- og likestillingsdepartementet s. 88)

<sup>11</sup> I Sverige heter det at: «Målet är att mentorerna genom sitt mentorskap långsiktig skal motverka snedrekrytering på högskolor och universitet, och därigenom bidra till utjämning av sociala och utbildningsmässiga skillnader.» (Lönroth 2007a:17).

<sup>12</sup> Muntlig opplysning fra prosjektleder.

utbytte, mens barneskolene først og fremst relaterer seg til barna og har mest fokus på barnas utbytte. Samtidig uttrykker prosjektleder at:

... den første måten man beskrev prosjektet på, nemlig positive rollemodeller, (...) den sier noe om prosjektet, at dette er et prosjekt hvor både barnevernstudentene og mentorbarna skal få anledning til å senke skuldrene litt og være sammen uten at det er så mange andre eksterne formål når det gjelder akkurat den relasjonen.

Dette viser at relasjonen i seg selv tillegges stor vekt. Utsagnet treffer kjernen i det Nattergalen er ment å være, og faktisk er, slik det kommer til uttrykk i vårt materiale. I et nettverksmøte fremhever prosjektleder også en annen viktig side ved mentorordningen; det at studentene gjennom Nattergalen får møte barn som ikke er en «sak». I lys av at en del barnevernforskning viser at ansatte i barnevernet på linje med andre profesjoner, har lett for å utvikle et problemorientert fokus, er dette en svært viktig side av Nattergalen (jf. Järvinen og Mik-Meyer, 2003).

#### UTVIKLING AV MÅLGRUPPENE

Departementet har helt siden oppstarten stått fast på at mentorene skal rekrutteres fra barnevernfaglige og sosialfaglige studieretninger, i tillegg til vernepleiestudiet. Samtidig ser en allerede i det første møtet som styringsgruppen hadde i mai 2008, at det blir fremmet ønske fra høyskolene/ universitet om å utvide ordningen til å omfatte andre studentgrupper. Dette ble imidlertid avvist fra departementets side, under henvisning til at ordningen skulle være en satsning på et mer kultursensitivt barnevern. I tillegg finansieres ordningen via midler som skal sikre god faglig utvikling av barnevernet. Begrunnelsen viser hvordan både politiske og budsjettmessige hensyn tillegges vekt. Senere er det kommet spørsmål fra enkelte koordinatorene til departementet om det er mulig å supplere mentorutvalget med studenter fra andre studieretninger (lærer- og ingeniørstudiet). Slike utvidelser er blitt godkjent av departementet, men da er det samtidig understreket at dette er å betrakte som enkelttilfeller og ikke endringer i innretningen av hele ordningen.

Ønsket om å utvide målgruppen på mentorsiden har imidlertid ikke avtatt i de tre årene som har gått. Da vi spurte koordinatorene mot slutten av det siste mentoråret om det var noe de ville gjort annerledes dersom de fikk

sjansen til å gå tilbake til start, ønsket flere å utvide Nattergalen til å omfatte flere studentgrupper. De ønsket også å utvide ordningen til flere målgrupper enn barn med minoritetsbakgrunn. Begrunnelsen for ønsket om å rekruttere fra et bredere spekter av studenter, er dels at det vil være lettere å rekruttere motiverte mentorer, og dels at en utvidelse, for eksempel til ingeniørstudenter, vil gi rekruttering fra et mannsdominert studentmiljø, slik at kjønns sammensetningen ville bli jevnere.

Også blant kontaktpersonene vi intervjuet ble det argumentert for utvidelser på mentorsiden. Én var opptatt av å utvide ordningen til å omfatte også andre studentgrupper, for eksempel politistudenter, sykepleierstudenter og andre studentgrupper som gjennom sin senere yrkesutøvelse vil komme i kontakt med personer som ikke behersker norsk og har kort botid i Norge. Denne informanten hadde gjennom sitt arbeid med minoritetsproblematikk vært i kontakt med offentlige kontorer, der hun opplevde at mange av de ansatte hadde liten kompetanse i å snakke med personer som ikke behersket norsk i særlig grad. Hun mente at disse yrkesgruppene hadde behov for å øve seg på å legge språket på et enklere nivå uten at dette gikk utover meningsinnholdet.

Når det gjelder barna, fremgår det av manualen at alle barn med minoritetsbakgrunn i utgangspunktet kan søke om en mentor, men at det er viktig at koordinator sammen med kontaktlærer prioriterer de barna som vil ha størst utbytte av å delta i ordningen. I denne sammenheng nevnes blant annet barn som er sjenerte, som har lite nettverk, barn med kort botid i Norge, og barn med svake norskkunnskaper (manual for Nattergalen 2008–2009). I manualen er det satt opp ti kriterier for å velge ut barn. Blant disse er ensomme barn, barn med mange søsken og behov for mer tid med en voksen, såkalt «utagerende barn», barn som har behov for aktivitet (sunnere livsstil), barn som trenger grenser og barn som trenger å forbedre norskkunnskapene sine. Det er også stilt opp noen tilleggsfaktorer, blant annet om det er grunn til å tro at barnet vil få en positiv utvikling hvis de får en mentor, at barnet klarer å etablere en ny relasjon og at barnet har tid til å treffe en mentor. Det er også presisert at man ikke bør velge barn og familier med store utfordringer da disse vil ha vanskeligheter med å følge opp mentorordningen. Disse kriteriene

medfører vanskelige avveininger for skoler og koordinatorene i utvelgelsen av aktuelle mentorbarn (jf. nærmere om dette i kapittel 6).

Når det gjelder mentorbarn, ønsker flere av aktørene å utvide Nattergalen til å omfatte flere grupper enn barn med minoritetsbakgrunn. I følge koordinatorene bør det avgjørende først og fremst være barnets behov uavhengig av etnisk bakgrunn. Dette var også noe kontaktpersonene ved skolene var opptatt av. En mente at ordningen burde utvides til å omfatte også norske barn, fordi det også blant disse var barn som ville ha utbytte av en mentor. En annen kontaktperson sendte innspill på e-post med samme forslag. Han hadde erfart at begrensningen til minoritetsspråklige barn bidro til at foreldrene møtte Nattergalen med skepsis. En slik skepsis kan sikkert omfatte en rekke forhold. En mulig fortolkning er at foreldrene er skeptiske fordi de er urolige for om det ligger mistenkeliggjøring eller kontroll av familiene gjennom ordningen, eller at den kan virke stigmatiserende. Denne fortolkningen er nærliggende fordi informantene også peker på at skepsisen forsterkes av at barnevernstudenter er mentorer i ordningen.

I intervjuene med kontaktpersoner/-lærer ved barneskolene ble det også argumentert for å rekruttere eldre barn enn barn opp til 12 år. Flere av informantene var opptatt av at Nattergalen også burde være et tilbud til større barn (altså barn eldre enn 12 år). En av kontaktpersonene begrunnet dette med at han så skuffelsen hos mange av de barna som gikk siste året på barneskolen og som dermed ikke kunne få en mentor påfølgende skoleår. Samtidig peker informantene på noen utfordringer en slik utvidelse kan føre med seg. Han ser at dette kan utløse spenninger mellom kjønnene fordi det da vil være snakk om ungdommer som har en ung voksen mentor av motsatt kjønn. Det kan også føre til større motstand fra foreldrene dersom barnet får en mentor av motsatt kjønn. Denne informantene hadde erfart motstand både fra barn og foreldre mot mentorer av motsatt kjønn også når barna var i alderen 8–12 år. Samtidig var hans erfaring at dette gikk helt fint når barna ser at norske jenter i større grad deltar i ulike typer aktiviteter enn det de er vant til fra sitt opprinnelsesland. Dette viser hvordan Nattergalen også kan fungere som læring om kjønn og kjønnsroller. Forslaget om at ordningen bør omfatte eldre barn er interessant i lys av at for eksempel koordinatoren i Telemark hadde negative erfaringer med å rekruttere de eldste barna (opp

mot 12 års grensen), fordi disse virket mindre motiverte enn de yngre barna. Erfaringene er altså ikke entydige.

At flere av informantene er opptatt av å utvide ordningen, ser vi som et uttrykk for at de har svært positive erfaringer med Nattergalen og at de ser at denne betyr mye både for barn og mentorer. Departementets tilbakeholdenhet mot å tillate utvidelser av målgruppene kan sees i sammenheng med at Nattergalen er et prøveprosjekt, og at departementet derfor er opptatt av å følge det opprinnelige opplegget uten for mange endringer i prosjektperioden. Dette kommer også til uttrykk i nettverksmøte i november 2009, og i intervju med prosjektleder, hvor han viser til at for store endringer underveis vil gjøre evalueringen av Nattergalen mer utfordrende fordi det da blir vanskeligere å sammenlikne barnas utbytte i de ulike mentorårene. Samtidig var en del av hensikten med å sette i verk en følgeevaluering at den skulle gi innspill til justeringer underveis, noe som viser at her balanserer departementet mellom to hensyn.

Selv om departementet argumenterer mot for store endringer, vet vi samtidig at det har pågått drøftelser i departementet rundt spørsmål knyttet til involvering av nye målgrupper. Dette har kommet til uttrykk i møter med koordinatorene. En for sterk vektlegging av hensynet til ikke å endre prosjektet for mye i prøveperioden, kan hindre Nattergalens vekst og utvikling dersom lærestedene opplever det vanskelig å gjøre utvidelser som er nødvendige for å sikre ordningens levedyktighet. Dette kan handle om problemer med å få nok mentorer, men også om å sikre forankringen av mentorordningen ved lærestedene. Samtidig er dette noe prosjektleder er oppmerksom på. I intervjuet understreker han at hensynet til stabilitet ikke vil gå på bekostning av endringer som er nødvendige på lokalt nivå. Som det fremgår på nettverksmøtet nevnt ovenfor, åpner departementet for at det tas lokale hensyn bare spørsmålet forelegges dem til vurdering i forkant.

### 3.4 Sammenfatning

Vi har i dette kapittelet vist at Nattergalen i utgangspunktet ble utformet som et innvandringspolitisk tiltak. Samtidig har den svenske Nattergalen hatt mye å si for utviklingen av den norske Nattergalen. Den svenske modellen har gitt norske myndigheter en verktøykasse og en organisatorisk plattform

for utforming av ordningen. Vi har videre sett at formålene med ordningen har gjennomgått en utvikling både på mentorsiden og på barnesiden i ordningen. Samtidig er det et sterkt ønske fra flere av aktørene om utvidelser av målgruppene for ordningen. Departementet har til nå vært tilbakeholden med å tillate utvidelser under henvisning til ordningens status som prøveprosjekt og av hensyn til evalueringen.

# 4 Organisatorisk og faglig forankring

## 4.1 Innledning

Dette kapitlet handler om hvordan Nattergalen er organisert og faglig forankret i de institusjonene som er involvert. Med faglig forankring menes at Nattergalen er knyttet opp mot den faglige virksomheten ved lærestedene. Både organisatorisk og faglig forankring er viktig for om Nattergalen vil være levedyktig over tid. Det finnes mange eksempler på at prøveprosjekter er satt i gang, men ikke overlever uten at de finner sin plass innenfor eksisterende systemer. Vi har også sett at en klar struktur<sup>13</sup> trekkes frem som en viktig suksessfaktor for mentorprogrammer. Miller fremhever at:

Youth mentoring programs should have an infrastructure and organizational capacity to plan and operate an effective program. (2007:309).

Vårt fokus i dette kapitlet er å undersøke om man gjennom prøveprosjektet har klart å etablere tydelige organisatoriske rammer for Nattergalen med tilstrekkelig faglig og organisatorisk forankring. I tillegg spør vi om den organisatoriske strukturen bidrar til å sikre at Nattergalen gjennomføres i tråd med sine forutsetninger.

Analysene i dette kapitlet baserer seg på et bredt spekter av data; offentlige dokumenter og rapporteringer knyttet til ordningen gjennom hele perioden Nattergalen har eksistert, telefonintervjuer med de åtte koordinatorene både fra andre og tredje mentorår, observasjonsdata fra møter i nettverks- og styringsgruppen, samt telefonintervju med kontaktpersoner/-

---

<sup>13</sup> Helen Colley (2003) er opptatt av hvordan de institusjonelle rammene kan være viktige for det hun betegner som «the power dynamics of mentorrelationships». Hun belyser dette i sammenheng med mentorprogrammer rettet mot sosialt utsatt ungdom. Hun er blant annet opptatt av hvem som har besluttet hva målsettingene med mentorordningen skal være, om det legges opp til frivillig eller obligatorisk deltakelse fra mentorenes side fordi slike forhold kan påvirke maktforholdet i relasjonen mellom mentor og den unge.



lærer i barneskolen. I tillegg inngår intervjudata og supplerende opplysninger på e-post fra prosjektledelsen i BLD.

## 4.2 Organisatorisk og faglig forankring i BLD

I BLD er Nattergalen organisatorisk forankret i Barne- og ungdomsavdelingen hvor barnevern inngår som ett av fagområdene. I tråd med den politiske og budsjettmessige forankringen inngår Nattergalen som prosjekt i et bredere arbeidsfelt i departementet rettet mot kompetanseheving i barnevernet. Med andre ord er den overordnede faglige forankringen først og fremst rettet mot mentorsiden i ordningen. Det er ansatt en prosjektleder som har ansvaret for arbeidet med Nattergalen i departementet, en rolle vi skal komme nærmere inn på i kapittel 5 om de profesjonelle aktørene i ordningen.

## 4.3 Organiseringen ved høgskoler og universitet

### ORGANISATORISK FORANKRING VED HØGSKOLER/UNIVERSITET

Nattergalen er organisatorisk forankret ved åtte høgskoler/universitet. Ved hvert lærested ble det fra starten av ansatt en koordinator, de fleste steder i halv stilling, som har hovedansvaret for å ivareta arbeidet med Nattergalen ved den enkelte høgskole/universitet. Koordinatoren har en svært sentral rolle i Nattergalen, noe vi vil komme nærmere tilbake til i neste kapittel. Her skal vi se på den organisatoriske plasseringen. I tråd med departementets krav om at mentorordningen skal tilknyttes barnevern-, sosialfag og vernepleie, har de fleste høgskolene/universitetene administrativt plassert ordningen innenfor avdelinger som inkluderer helse- og sosialfag. Årsrapportene fra koordinatorene viser imidlertid at det er noen variasjoner som i stor grad kan tilskrives forskjeller i organiseringen ved de ulike lærestedene. For eksempel er ordningen ved Universitetet i Agder knyttet til Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap, Institutt for sosiologi, sosialt arbeid og velferdsfag. Ved Høgskolen i Oslo har Nattergalen vært organisatorisk plassert ved Avdeling for samfunnsfag<sup>14</sup>, bachelor i barnevern. Her er imidlertid prosjektet også

---

<sup>14</sup> Høgskolen i Oslo er som tidligere nevnt, blitt til Høgskolen i Oslo og Akershus. Også strukturen er endret slik at Avdeling for samfunnsfag er endret til «Institutt for sosialfag».

knyttet til sosionom- og barnevernpedagogutdanningen i forbindelse med rekruttering av studenter som mentorer.

Den organisatoriske forankringen av Nattergalen har i følge intervjuer med koordinatorene ligget nokså fast i prosjektperioden. Det har imidlertid vært noen endringer. I Trondheim var ordningen frem til høsten 2009 tilknyttet Program for videreutdanning, eksternt finansiert virksomhet og strategisk FOU. Fra høsten 2009 er Nattergalen organisert under dekanen ved Avdeling for helse- og sosialfag.

Ved Universitetet i Agder inngår Nattergalen i flere deler av organisasjonen. For det første er det koblet opp mot HUSK-prosjektet<sup>15</sup> relatert til et prosjekt som heter «Sosialt arbeid i et flerkulturelt samfunn». I følge årsrapporten deres er dette gjort med tanke på videreføring av Nattergalen. Prosjektet har imidlertid ikke midler via disse andre prosjektene. Foreløpig fungerer HUSK-prosjektet som en paraply for Nattergalen. Nattergalen er også knyttet opp mot «Praxis Sør»<sup>16</sup> som er et samarbeid relatert til faglige forskningsinteresser og utviklingsprosjekter rettet mot praksisfeltet. Dette er et prosjekt som består av ulike søyler innen barnevern, sosial/NAV, psykisk helsevern mv. og hvor én søyle er Praxis Student som gjelder sosionomutdanningen. Det fremgår at Nattergalen er tenkt som en del av deres aktiviteter når prosjektperioden er over (jf. [www.uia.no/no/content/download/220937/3927438/file/Praxis-sosionomstudent](http://www.uia.no/no/content/download/220937/3927438/file/Praxis-sosionomstudent)).

---

<sup>15</sup> HUSK har vært organisert som fire regionale prosjekter: HUSK Agder, HUSK Osloregionen, HUSK Stavangerregionen og HUSK Midt-Norge. De har vært tilknyttet seks universitets- og høgskolemiljøer i åtte fylker og 20 kommuner. En god og kunnskapsbasert praksis og en praksisbasert forskning har vært viktige mål med prosjektet. Det har også vært et mål å skape arenaer for likeverdig samarbeid mellom forskning, utdanning, praksis og brukere (<http://www.fontene.no/nyheter/article5774776.ece>).

<sup>16</sup> «Praxis-sør er et samarbeid mellom Bufetat, kommunene i Agderfylkene, fylkesmannen i Aust- og Vest-Agder, Knutepunkt Sørlandet, KS og Universitetet i Agder og Agderforskning. Samarbeidet omfatter gjennomføring av konkrete tiltak for praksisutvikling og en økt overordnet innsats på forskning og utvikling i praksisfeltet. Dette skjer gjennom en løpende dialog mellom partene om problemstillinger, satsninger og tiltak. De involverte samarbeidspartnerne deltar med en viss medlemsavgift som brukes til å drive diverse tiltak som alle har som overordnet målsetting å bidra til kompetanseheving og kunnskapsutvikling i praksisfeltet. (<http://www.uia.no/no/div/sentre/praxis-soer>)

Evalueringen viser ikke vesentlige forskjeller mellom lærestedene som kan tilskrives den overordnede organisatoriske plasseringen av Nattergalen. Dette skyldes sannsynligvis at organiseringen er såpass lik mellom lærestedene. Den faglige forankringen er derimot mer sentral noe, vi skal se nærmere på nedenfor.

#### HVORDAN HAR STYRINGSGRUPPEN FUNGERT?

Nattergalen er forankret i ledelsen ved lærestedene gjennom styringsgruppen. Styringsgruppen består av representanter fra ledelsen ved hvert av lærestedene, avdelingsledelsen i BLD og departementets prosjektleder. Gruppen har ansvar for beslutninger som krever ledernivå. Dokumentanalysen og medlemmenes tilbakemeldinger indikerer at samarbeidet mellom styringsgruppen og BLD har fungert bra. Referater fra styringsgruppemøter viser at partene ser ut til å stille klare forventninger til hverandre, og at departementet har fulgt opp og støttet lærestedene i forankringen av ordningen både i forhold til barneskolene (oppfordre til samarbeidsavtale, avklare ansvarsforhold osv.) og i forhold til det kommunale nivået. Koordinatorene har på sin side vært tilfredse med at den overordnede ledelsen av Nattergalen ligger i BLD, fordi det gir ordningen legitimitet. Enkelte understreker også betydningen av å ha god støtte i ledelsen og det å disponere eget budsjett. I nettverksgruppemøtet i november 2009 etterlyste imidlertid en av koordinatorene muligheten til å delta i styringsgruppemøtene, noe som resulterte at det i mars 2010 ble tatt opp som en problemstilling i møtet i styringsgruppen. Resultatet ble et felles møte (stormøte) hvor både koordinatorene og ledelsen var tilstede.

#### BETYDNINGEN AV FORANKRING AV NATTERGALEN VED LÆRESTEDENE

##### *Tanken om en varig ordning*

Departementet la allerede fra starten av stor vekt på å sikre ordningen levedyktighet etter prøveprosjektets slutt. Dette kommer blant annet til uttrykk i korrespondansen i forbindelse med rekrutteringen av høyskolene til prosjektet. Et viktig hensyn ved valg av høyskoler var at disse selv skulle finansiere en del av driften etter avsluttet prøveperiode. Dette innebar blant annet at høyskolene måtte legge frem en troverdig plan for forankring og

spredning av informasjon om Nattergalen i sin region for å sikre prosjektets levedyktighet. Dette var et vilkår for at høyskolene skulle få økonomisk støtte til å delta i prosjektet. Det ble også argumentert med at dersom man på sikt la opp til egenfinansiering av ordningen ved den enkelte høyskole, ville dette skape et sterkere eierforhold til prosjektet ved det enkelte lærestedet.

Det sterke fokuset på forankring fra starten var basert på erfaringer fra Sverige hvor det ble lagt stor vekt på overgangen fra prosjekt til program, altså overgangen fra midlertidig til varig ordning. Departementet har fulgt opp forventningene til høyskoler/universitet ved å be om rapporteringer på disse områdene. Som fremstillingen vil vise, tyder imidlertid mye på at departementets fokus på forankring og sikring av videre finansiering i denne tidlige fasen ikke har gitt de ønskede resultater ved høyskolene/universitetene.

#### *Nattergalen er forankret i fagmiljøet og i ledelsen ved lærestedene*

Den interne organiseringen av Nattergalordningen ved de ulike lærestedene kan ha hatt betydning for i hvor stor grad koordinatorene har klart å engasjere ledelsen og fagmiljøet for øvrig i Nattergalen. En hypotese er at der den interne forankringen er god, er det lettere å få gjennomslag internt ved lærestedet både når det gjelder integrering av Nattergalen i den faglige virksomheten og med sikte på å få lærestedene med på å finansiere ordningen videre.

Ved flere læresteder valgte man å etablere interne referansegrupper eller faggrupper i tillegg til de eksterne referansegruppene nevnt ovenfor. Årsrapportene fra lærestedene viser imidlertid at disse varierer både i størrelse og sammensetning. Ved Høyskolen i Lillehammer ble det for eksempel høsten 2009 besluttet å opprette en faggruppe med 3–4 høyskolelærere fra ulike fagutdanninger representert i gruppen. Disse representerer hver sin utdanning, henholdsvis barnevern, sosionom og vernepleie. Bakgrunnen var at man ønsket å integrere Nattergalen bedre inn i den ordinære utdanningen. Ved Høyskolen i Oslo ble det nedsatt en intern prosjektgruppe blant annet bestående av studieleder, direktør og høyskolelektorer. Andre steder betegnes gruppen som en intern styringsgruppe, for eksempel ved Høyskolen i Østfold. Her består gruppen av dekan, studieleder og koordinator.

Flere steder er det etablert administrative støtteordninger rundt prosjektet, for eksempel gjelder dette i Sør-Trøndelag hvor Nattergalprosjektet får administrativ støtte fra dekanens stab. I Bergen følges prosjektet opp av høgskolens kontor for eksternt samarbeid og oppdrag når det gjelder budsjett og regnskap. Opprettelsen av slike støttefunksjoner kan være viktig for å ivareta de mer administrative og økonomiske sidene ved ordningen.

Det at man har fått bygget opp en struktur rundt Nattergalen internt ved lærestedene skulle tilsi at Nattergalen ble integrert som en del av lærestedenes faglige virksomhet med tilhørende midler, med sikte på videreføring. Som det vil fremgå i det følgende, er ikke denne målsettingen nådd fullt ut.

### *I hvilken grad inngår Nattergalen i den faglige virksomheten ved lærestedene?*

Koordinatorerne ved lærestedene har jobbet aktivt med å sikre den faglige forankringen av Nattergalen. Her ser det ut til at erfaringene har vært forskjellige ved de ulike lærestedene, der det varierer hvor lett eller vanskelig det har vært å få implementert Nattergalen som en del av den faglige virksomheten. Årsrapportene fra 2010 og 2011 viser likevel at Nattergalen på forskjellige måter utgjør en del av undervisningstilbudet ved de aktuelle utdanningene, også der hvor Nattergalen ikke er tatt inn i fagplan/studieplan. Ved enkelte læresteder er Nattergalen etablert som et tilleggsfag/tilleggsemne som gir uttelling i form av studiepoeng (5) for de studentene som tar eksamen. Høgskolen i Lillehammer kalte eksempelvis dette tilleggsemnet for 'Mentorskap i en sosialfaglig flerkulturell sammenheng', utarbeidet et eget kompendium med pensumstoff, satte opp arbeidskrav for faget og avholdt muntlig eksamen med karakteren bestått/ikke bestått. Universitetet i Agder og Høgskolen i Oslo og Akershus har tilsvarende kalt faget henholdsvis 'Mentorskap i en flerkulturell kontekst' og 'Mentorskap i en sosialfaglig flerkulturell kontekst', og gir eksamensadgang i emnet. En tilsvarende ordning har Høgskolen i Telemark, mens for eksempel Høgskolen i Sør-Trøndelag ikke gir studiepoeng for deltakelse i Nattergalen. Ved andre læresteder er Nattergalen tematisert i forelesninger og integrert som del av praksisperioden, men uten at det gis adgang til å gå opp til eksamen.

Det er en styrke for mentorordningen at Nattergalen er faglig integrert ved lærestedene. Der Nattergalen er knyttet opp mot et delemne, rapporterer lærestedene om relativt høy deltakelse blant mentorene og at de fleste består

eksamen. Samtidig kom det til uttrykk i stormøtet høsten 2010 at det hadde vært liten interesse for emnet ved Høgskolen i Bergen. Ledelsen på Lillehammer ga videre uttrykk for at de ikke hadde lykkes godt nok med den faglige integreringen ved høgskolen fordi det flerkulturelle perspektivet ikke hadde en tilstrekkelig sterk stilling. Samtidig ga ledelsen uttrykk for at de kunne tenke seg at Nattergalen ble gjort til en type praksis i studiet.

Ser en alle lærestedene under ett, kan man stille spørsmål ved om den faglige forankringen er sterk nok i og med at mentorvirksomheten flere steder inngår i tilleggsfag/emner og ikke inngår i fag-/studieplanene til de aktuelle studieretningene. Det kan imidlertid være at dette er i ferd med å endre seg. Ved Høgskolen i Østfold er Nattergalen som nevnt lagt inn som en del av studentenes ordinære praksis fra høsten 2011, jf. nærmere om denne nedenfor. Høgskolen i Bodø skriver i sin årsrapport fra 2011 at spørsmålet om å få innarbeidet Nattergalen i studieplanen skal drøftes høsten 2011. Dette kan indikere at Nattergalen etter hvert vil utvikle seg i retning av en enda tettere faglig integrering i høgskolene/universitetene. Dette avhenger imidlertid av spørsmålet om ordningens videre finansiering, noe vi kommer tilbake til senere i dette kapittelet.

#### LOKAL FORANKRING

Lokal forankring har vært tillagt stor vekt allerede fra starten av fra departementets side. Et viktig siktemål har vært å få lokale aktører til å ta et økonomisk ansvar for Nattergalen etter prøveprosjektets slutt. Som allerede nevnt, skulle lokal forankring dels sikres gjennom å informere om Nattergalen i lokalmiljøet og gjennom etablering av referansegrupper.

Årsrapportene fra 2010<sup>17</sup> viser at koordinatorene har drevet utadrettet informasjonsvirksomhet og informasjonsarbeid lokalt, noe som fremheves som viktig. En rekke strategier har vært tatt i bruk for å spre informasjon om Nattergalen. En koordinator har for eksempel deltatt i møter ved flyktningkontoret og informert helsesøstrene om Nattergaltilbudet. For øvrig er informasjon om Nattergalen spredt via oppslag i lokale medier eller via hjemmesider på nettet. I ett tilfelle er informasjon også spredt via

---

<sup>17</sup> Koordinatorene har i begrenset grad ustrekning rapportert på informasjonsvirksomhet i årsrapportene fra 2011.

fagtidsskrift. I tillegg har koordinatorene drevet informasjonsarbeid både internt ved lærestedene, samt ut mot studenter, barn og foreldre.

### *Eablering av referansegrupper*

Allerede tidlig i januar 2008 ble en av koordinatorenes definerte oppgaver at det skulle etableres en lokal referansegruppe. I henhold til manual for Nattergalen skal «...koordinator etablere en lokal referansegruppe for å forankre Nattergalen lokalt». Som aktuelle aktører nevnes representanter fra kommunestyre, fylkesting, kultur og næringsliv, samt media lokalt (jf. manual for Nattergalen 2008–2009;4).

Årsrapportene viser at flere av koordinatorene har strevd med å få disse gruppene på plass. Det kan også se ut som det er litt tilfeldig hvordan gruppene er opprettet og hvordan deres funksjon oppfattes. I den første fasen var nok mange opptatt av å få selve mentorordningen til å fungere, slik at arbeidet med lokal forankring fikk lavere prioritet – i alle fall ved enkelte læresteder. I følge intervjuene med koordinatorene i andre mentorår kan det se ut som om flere av koordinatorene prioriterer dette arbeidet høyere frem mot det siste prosjektåret, mens andre har prioritert dette høyt allerede fra starten. Årsrapportene fra 2010 og 2011 viser at alle lærestedene har opprettet slike referansegrupper, men at sammensetningen av gruppene varierer.

### *Referansegruppenes sammensetning*

Som regel inngår representanter fra lærestedene (koordinator, representant fra ledelsen og eventuelt faglærere). I tillegg inngår representanter fra barne- og ungdomsskolene. Mentorene er kun unntaksvis representert. Det varierer hvor mange representanter fra lokalmiljøet som er representert. Et par steder deltar representanter fra miljøer som arbeider med grupper med minoritetsbakgrunn, for eksempel flyktningkontoret. Det varierer også i hvor stor utstrekning koordinatorene har klart å rekruttere lokalpolitikere, til tross for at det er lagt ned til dels mye tid og arbeid i prøve å få til slik rekruttering. En av koordinatorene skriver for eksempel i årsrapporten for 2010:

Vedrørende forpliktende samarbeid med kommunen har vi fortsatt en vei å gå. Vi opplever mye positive tilbakemeldinger fra ulike felt i kommunen, men det har vist seg å være vanskelig å få til møter som forplikter.

Dette viser at enkelte koordinatorene fortsatt sliter med å få representanter fra kommunene inn i referansegruppene.

Referansegruppene har i tillegg inkludert representanter fra frivillige organisasjoner som for eksempel det lokale fotballaget, Barnas Turlag, Redd Barna, Røde Kors og Lions Club. Dette illustrerer noe av kreativiteten koordinatorene har vist i å rekruttere representanter til gruppen. I tillegg er slike organisasjoner viktige for å tilrettelegge aktivitetstilbudet til mentorer og mentorbarn, for eksempel ved at det gis gratis billetter til fotballkamper.

### *Referansegruppene fungerer*

Både årsrapportene og intervjuene fra andre mentorår viser at det er variasjoner i hvordan og hvor godt referansegruppene fungerer. Noen av gruppene er passive, mens andre er aktivt involvert i prosjektet både i det daglige arbeidet og i strategisk planlegging. At funksjonsnivået i referansegruppene varierer kan handle om gruppenes sammensetning. Det kan også handle om i hvor stor grad koordinatorene oppfatter referansegruppen som et nyttig virkemiddel for lokal forankring. Lokal forankring kan forstås og ivaretas på flere måter, noe som også kom frem gjennom diskusjonene i nettverkssamlingen i november 2009. Referansegruppen ble ansett som viktig for den daglige driften av prosjektet, for eksempel i forhold til rekruttering til deltakelse og for aktiviteter.

Samtidig har det vært fremmet ulike syn på hvordan slik forankring best kan sikres. Mens departementet har vært særlig opptatt av de lokale referansegruppene, har flere av koordinatorene lagt like mye eller mer vekt på kontakten med barnas foreldre, barneskolenes ledelse, sosiallærere og barnas lærere, kommuneadministrasjonen sentralt og kommunens etater, lokalaviser og andre medier, uten at disse nødvendigvis har vært representert i referansegruppen. Et eksempel på et forhold som har ført til god lokal forankring er der hvor koordinator har hatt en stilling i kommunen ved siden av koordinatorfunksjonen. Dette har bidratt til god lokal forankring av tiltaket i kommunen, gjennom synergieffekter av de to stillingsbrøkene. Også kommunale bibliotek ble nevnt av koordinatorene som viktige, sammen med gode allierte i lokale medier og nær kontakt med barnas foreldre – og foreldre til tidligere mentorbarn, som er fornøyde og vil hjelpe til med rekrutteringen av nye barn.



Forskjellene kan reflektere at koordinatorene i alle fall i den første fasen av prøveprosjektet i større grad har vært opptatt av forankring lokalt med sikte på den daglige driften av Nattergalen og mindre opptatt av å sikre den fremtidige organiseringen og finansieringen. Dette samsvarer med koordinatorenes posisjoner i sine organisasjoner, og har gitt grunnlag for å drøfte hvorvidt ansvaret for å sikre den videre driften av Nattergalen ble plassert på riktig organisatorisk nivå i Nattergalordningen, noe vi også påpekte i Arbeidsdokument nr. 1. Samtidig viser årsrapportene fra 2010 og 2011 at videreføring av Nattergalen i større grad har vært et tema i enkelte referansegrupper mot slutten av prøveprosjektperioden.

### *Referansegruppenes betydning for videre finansiering*

Lokal forankring kan altså ivaretas på ulike måter. Følgelig bør man kanskje oppfordre til bruk av flere ulike strategier for å forankre Nattergalen lokalt. Samtidig kan referansegruppene ha hatt andre viktige funksjoner for Nattergalen, for eksempel gjennom sin betydning for utformingen av aktivitetstilbudet til mentorbarne. Uansett ser referansegruppene ut til å ha hatt begrenset betydning med sikte på å forplikte kommunene og andre lokale aktører til et økonomisk medansvar for Nattergalen etter prøveprosjektets slutt. En av koordinatorene skriver i årsrapporten sin at «Gruppen stiller seg bak videreføring, men utfordringene er hvordan dette eventuelt skal finansieres.» Det er likevel noen unntak, for eksempel i Agder hvor man har klart å sikre et mindre beløp fra kommunen i mentoråret 2011–2012, men hvor det er usikkert om kommunen vil bidra utover denne perioden, og ved Høgskolen i Sør-Trøndelag hvor kommunen er innstilt på å gå inn med midler, men hvor dette avhenger av finansiering fra høgskolen. Også i Oslo har høgskolen mottatt midler fra kommunen gjennom «Samarbeidsprosjektet mellom Oslo kommune og Høgskolen i Oslo» med sikte på implementering av Nattergalen ved den nye Høgskolen i Oslo og Akershus.

### HAR FORANKRING I LOKALSAMFUNNET GÅTT PÅ BEKOSTNING AV FORANKRING VED EGET LÆRESTED?

Et par av koordinatorene reiste denne problemstillingen i intervjuene i tredje mentorår. En av koordinatorene hadde lagt mest vekt på å arbeide med å forankre Nattergalen i lokalsamfunnet, og ser i etterkant at hun kanskje

burde lagt større vekt på implementeringen av Nattergalen ved eget lærested. Hun hadde ønsket at Nattergalen ble brukt mer i undervisningen. En av de andre koordinatorene pekte på at arbeidet med å knytte Nattergalen opp mot den øvrige faglige virksomheten ved lærestedet burde vært tillagt større vekt fra starten av. Ser man dette i lys av at flere av koordinatorene rapporterte at de sliter med å få med sine respektive læresteder på å bidra med videre finansiering i nettverksmøte i april 2011, kan man ikke utelukke at dette har vært tilfelle. Dette er i så fall uheldig når en samtidig tar i betraktning at referansegruppene i liten grad ser ut til å ha resultert i finansiering til videre drift av Nattergalen.

#### 4.4 Nattergalens organisatoriske forankring i barneskolene

I dag forholder de åtte lærestedene seg til i alt 15 barneskoler. I tillegg rekrutterer Høgskolen i Oslo og Akershus barn fra en kommunal boligblokk. I hver høgskole/universitetsregion er det inngått samarbeidsavtaler med én eller flere barneskoler, og antallet skoler i prosjektperioden har variert fra 1–4. Ved Høgskolen i Sør-Trøndelag er det for eksempel inngått samarbeidsavtaler med fire barneskoler, hvorav tre er mottaksskoler. Her falt imidlertid en skole fra siste mentorår fordi den ikke greide å rekruttere barn.

Prosjektet er organisert slik at en kontaktperson ved hver barneskole koordinerer arbeidet og fungerer som bindeledd mellom høgskolene og den enkelte kontaktlærer. Hvis det er flere mentorbarn ved skolen, kan disse igjen ha ulike kontaktlærere. Forskjeller i antall barneskoler knyttet til hvert lærested gir et ulikt antall kontaktpersoner som koordinatorene samarbeider med, også fordi det varierer om det er én eller to kontaktpersoner ved hver skole. Siden antallet mentorbarn ved hver skole varierer, vil det også variere hvor mye arbeidsinnsats som kreves av hver kontaktperson. Flere av skolene er mottaksskoler, hvilket innebærer at elevene nylig har kommet til Norge og vil bli overført til andre barneskoler når de behersker tilstrekkelig norsk.

Det er store variasjoner når det gjelder hva slags funksjon kontaktpersonene har ved skolene. Noen steder er de hentet fra skoleledelsen og er inspektører eller sosiallærere. I disse tilfellene er Nattergalen forankret i skolens ledelse, men samtidig har disse kontaktpersonene en rekke andre oppgaver som kan gjøre det vanskelig å prioritere Nattergalen. Ved andre

skoler er det lærere med spesielt ansvar for norskopplæringen av fremmedspråklige elever, det er spesialpedagoger, og det er miljøarbeidere. Det ser dessuten ut til å variere hvor aktivt skolenes kontaktpersoner trekker barnas kontaktlærere inn i arbeidet med Nattergalen.

Til tross for disse variasjonene fremstår samarbeidet med barneskolene som nokså stabilt gjennom prosjektperioden når en ser alle høgskole-/universitetsregionene under ett. Så langt vi kan se er det kun fire regioner som har hatt frafall av barneskoler underveis. Frafallet tilskrives ulike årsaker. I Bergen forklarer koordinator frafallet med at arbeidet med å rekruttere barn i andre mentorår kom sent i gang på grunn av prosessen rundt skifte av koordinator. I tillegg rapporterte skolen som falt fra om stor skepsis fra foreldrene mot Nattergalen. Her valgte skolen å trekke seg ut midlertidig året etter, men skolen spilte inn samtidig i referansegruppen at man burde spisse informasjonsarbeidet mot spesifikke grupper av foreldre. I mellomtiden ble det inngått avtale med en annen skole. I de andre tilfellene ser det ut til at det enten har vært merarbeidet som Nattergalen fører med seg for skolene som har vært årsak til frafallet eller problemer med rekruttering av barn. Samtidig viser årsrapportene fra koordinatorene at det i et par regioner også har funnet sted utvidelser i antallet barneskoler i løpet av prosjektperioden.

#### BARNESKOLENES FORANKRING

Nattergalen er avhengig av medvirkning fra barneskolene for at ordningen skal fungere. Svært mye avhenger derfor av at skolene setter av tid til å arbeide med ordningen. I nettverkssamlingen i november 2009 ble det påpekt at barneskolene ikke er forpliktet til å arbeide med dette på samme måte som høyskolene/universitetene, fordi det ikke er øremerket verken tid eller penger til dette arbeidet.

Vi vurderer det som et strukturelt problem at skolenes stilling i Nattergalen blir for utydelig og sårbar. Til tross for at skolene er svært sentrale i Nattergalen, fremstår de som perifere i forhold til høgskolene/universitetene og departementet. Dette må sees i sammenheng med at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet ikke har noe administrativt ansvar for Nattergalen. Dette er interessant i lys av at man i en tidlig fase la opp til en bredere departemental forankring, med representasjon fra

flere departement enn BLD. Dette er foreløpig ikke fulgt opp, men departementet informerte i nettverksmøte 27. april 2011 om at det arbeides med å få til en bredere departemental forankring av Nattergalen gjennom et samarbeid med Kunnskapsdepartementet og Justisdepartementet.<sup>18</sup> I så fall er dette i tråd med at det både i nettverkssamling, så vel som i styringsgruppemøtet (mars 2010), ble foreslått at Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet burde komme sterkere inn og bidra til å forplikte skolene og gi dem rammer for å arbeide med Nattergalen. Barneskolene er en del av kommunenes virksomhet, og det ble i nettverkssamlingen foreslått at kommunene kunne sette av arbeidstid til en egen funksjon som barne- skolekoordinator for Nattergalen. I årsrapportene fra høyskolene understrekes det også at et tett samarbeid mellom departement, høyskoler/ universitet og barneskoler, samt mellom lærestedene, er en viktig forutsetning for at ordningen skal fungere godt. Slik ordningen nå fungerer gir de politiske, økonomiske og administrative rammene en skjevfordeling av ansvar mellom høyskoler/universitet og barneskoler.

#### BEHOV FOR STERKERE FORANKRING AV NATTERGALEN I KOMMUNENE

Skal et skolebasert prosjekt være vellykket over tid, må forholdene legges godt til rette på hver enkelt skole, også ressursmessig. Ellers vil innsatsen fra hver enkelt skole avhenge helt av kontaktlærernes motivasjon, og den samarbeidsrelasjonen koordinatorene greier å utvikle til skolene. Dette kom også frem i intervjuene vi gjorde med kontaktpersonene i siste mentorår, hvor det ble fremhevet at slik ordningen er nå er man helt avhengig av at den personen som får ansvaret for Nattergalen ved barneskolen er engasjert. Uten nødvendig engasjement vil ordningen ikke fungere. Også flere av koordinatorene var opptatt av å styrke Nattergalens forankring i kommunene da de fikk spørsmål om det var noe de ville gjort annerledes hvis de nå skulle starte på nytt med Nattergalen. En mente at BLD burde gjort mer i forhold til kommunene. Hun sier:

---

<sup>18</sup> At Justisdepartementet involveres har sammenheng med at Nattergalen er i ferd med å innføres ved Politihøgskolen med rekruttering av politihøgskolestudenter som mentorer.

Når de først satser, skulle de gjort mer på den kommunale biten. De som jobber med dette i kommunen trenger drahjelp, ikke bare på lokalt nivå. Dette skulle de ha fulgt opp.

En annen koordinator sier:

Hadde jeg visst det jeg vet nå, hadde jeg krevd at det ble mye mer tydelig at kommunen skulle være en ansvarlig partner i samarbeidet. Noen av midlene skulle ha gått til skolene, om det så bare var symbolsk. Det er det viktigste.

En tredje sier:

Men jeg hadde nok gått klarere på skolene og samarbeidspartnerne om ansvarsfordelingen, og sikret meg at skolene hadde tilstrekkelig med ressurser til å ivareta sin del av prosjektet.

Slik gir koordinatorene et tydelig budskap om behov for sterkere kommunal forankring.

I forbindelse med spørsmålet om videreføring kom det også forslag fra ledelsen ved ett av lærestedene (Bergen) om endringer i ansvarsfordelingen i Nattergalen. Det ble foreslått en arbeidsdeling mellom høgskolene og kommunene, der høgskolene kunne ha ansvaret for rekrutteringen av mentorene, mens rekruttering av barna ble en oppgave for kommunene. Dette ville gi en ansvarsdeling som var mer i tråd med lærestedenes og kommunenes øvrige ansvarsområder.

Gode relasjoner og stor motivasjon uten adekvate rammevilkår vil være sårbar for slitasje, og vil ikke være tilstrekkelig hvis noen blir syke, eller det kommer andre oppgaver som må prioriteres. Barneskolenes organisatoriske stilling i prosjektet bør derfor styrkes for å få en bedre balanse med tanke på rekruttering og oppfølging av barn. I denne sammenheng bør en vurdere virkemidler som er egnet til å ansvarliggjøre kommunes skoletater i enda større grad, samt å gi skolene bedre rammevilkår (tid/økonomi) i ordningen. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittel 9.

## 4.5 Spørsmålet om videreføring av Nattergalen ved lærestedene

### ALLE HAR VENTET PÅ BLD MED SIKTE PÅ VIDERE FINANSIERING AV NATTERGALEN

Årsrapportene fra koordinatorene for 2010 viser at hovedregelen er at videre finansiering av lærestedene ikke er sikret. At videre finansiering ikke er sikret betyr også at de fleste heller ikke har klare planer om videreføring av Nattergalen. Unntaket er høyskolene i Østfold og i Oslo. Hovedårsaken til at slike planer i liten grad er utarbeidet handler om manglende finansielle ressurser, noe som også må sees i sammenheng med forankringsspørsmålene vi har belyst ovenfor. Utilstrekkelig faglig forankring og svak kommunal forankring gjør ordningen sårbar.

Spørsmålet om videreføring var tema i stormøtet høsten 2010 hvor både koordinatorene og representanter for ledelsen var til stede. Både gjennom møtet og gjennom årsrapportene for mentoråret 2010/2011, fremgår det at koordinatorene har arbeidet for å sikre implementering og videreføring av Nattergalen ved lærestedene, blant annet gjennom møter internt ved høyskolene. For eksempel har koordinator ved Høgskolen i Lillehammer forsøkt å få knyttet Nattergalen opp mot et nytt doktorgradsprogram om barn og unges kompetanse. Hvis dette skulle la seg gjøre måtte imidlertid målgruppene for Nattergalen utvides til å omfatte barn generelt og ikke begrenses til barn med minoritetsbakgrunn. Dette illustrerer hvordan spørsmålet om videreføring også henger sammen med den faglige forankringen av Nattergalen. Koordinatorene har dessuten drøftet videreføringen i referansegruppene og har hatt møter med potensielle finansielle bidragsytere/samarbeidspartnere.

For å løse spørsmålet om videreføring er koordinatorene avhengige av støtte fra ledelsen. Enkelte oppgir at ledelsen er positiv til videreføring, men mangler penger. Andre steder opplever koordinatorene lite gehør, for eksempel fordi lærestedet befinner seg i en omorganiseringssprosess som tar alt fokus. Ett sted trakk koordinator frem budsjettmessige hindringer mot finansiering av Nattergalen ved høyskolen. Høgskolen i Oslo og Akershus rapporterte at de ikke har mulighet til å bruke midler som er satt av til utdanningsvirksomheten fordi Nattergalen ikke lar seg plassere innenfor ett

bestemt fag, men berører flere fag. I stormøtet høsten 2010, altså i siste mentorår, ga en koordinator uttrykk for at det ikke var gjort noe fra lærestedets side i forhold til implementering og videreføring av ordningen ved lærestedet, noe som ble bekreftet fra representanten fra ledelsen ved høgskolen. Hun mente at dette skyldtes at ordningen ble sett som midlertidig, den varer så lenge det kommer penger. I denne regionen fikk koordinator etter hvert avtale med kommunen om medfinansiering, men har hatt problemer med å nå frem i forhold til eget lærested. Kommunen vil imidlertid ikke bevilge penger før de er sikre på at også høgskolen bevilger penger, mens høgskolen på sin side avventer BLDs beslutning om videre finansiering.

I stormøtet var BLD tydelig på at dette var noe lærestedene nå burde gripe fatt i. At departementet gir et slikt signal er i tråd med at medfinansiering på sikt var et vilkår i forbindelse med inngåelse av samarbeidsavtalene med lærestedene da Nattergalen startet opp. Samtidig tyder den avventende holdningen ved flere av lærestedene på at et finansielt løfte fra BLD er nøkkelen til videreføring. Flere av koordinatorene retter i årsrapportene også klare forventninger til at BLD må bidra til i alle fall deler av finansieringen videre. Høgskolen i Oslo etterlyser for eksempel en fast overføring i statsbudsjettet.

Usikkerheten knyttet til videre finansiering setter lærestedene i en svært vanskelig situasjon, noe som kommer tydelig frem i årsrapporten fra Universitet i Agder for mentoråret 2010/2011. Der hadde koordinator fått avslag da hun søkte om særskilte midler fra universitetet/ fakultetet høsten 2010. Hun hadde imidlertid fått tillatelse til bruke sju prosent av en administrativ stilling knyttet til praksis på sosionomstudiet til arbeid med Nattergalen på sikt, noe som åpenbart ikke er tilstrekkelig til videreføring. Hun hadde også fått 50 000 kroner fra kommunen for mentoråret 2011/12, men er usikker hvor lenge kommunen vil prioritere å gi midler. Der er planen å drive Nattergalen ett år til på sparebluss for å undersøke nye modeller. I lys av dette understreker koordinator at BLDs signaler om videre finansiering vil være avgjørende for om, og hvordan man vil arbeide videre med Nattergalen både internt og eksternt. Slik vi oppfattet tilbakemeldingene fra koordinatorene både i nettverksmøtet våren 2011 og gjennom årsrapportene, befinner Nattergalen seg i en kritisk fase med stor risiko for å smuldre bort.

BLD ga på sin side ingen løfter om finansiell støtte til videreføring av Nattergalen på sikt, verken i stormøtet høsten 2010 eller i nettverksmøtet våren 2011. Departementet ga imidlertid 250 000 kroner i støtte i tilskudd for mentoråret 2011/2012. Tilskuddet er i følge prosjektleder et insentiv for lærestedene til også å tilføre penger. Disse midlene ble også gitt for å forhindre at prosjektet stoppet opp før BLD og lærestedene har fått anledning til å gjennomgå resultatene fra evalueringen og vurdere om ordningen skal videreføres.<sup>19</sup> Har lærestedene ytterligere behov må de søke departementet om mer penger, men da blir søknaden behandlet som en enkeltsak. I nettverksmøtet i april 2011 ga prosjektleder uttrykk for at departementet ikke hadde noe ønske om å avslutte Nattergalen, men at man trenger et grunnlag for en formell beslutning for videreføring. Evalueringen blir fremhevet som sentral i denne forbindelse.

Det ble også fremhevet som uheldig både fra koordinatorenes og prosjektleders side at det ikke er samsvar mellom budsjettåret og skoleåret. Først når statsbudsjettet legges frem i oktober 2011 vil lærestedene få vite hvor mye penger de kan forvente å få til Nattergalen inneværende år. Dette gjør det vanskelig for koordinatorene å legge planer og å få intern ledelse med på videre finansiering. Som vi skal vise i neste kapittel, preger usikkerheten om den finansielle situasjonen koordinatorenes arbeid med Nattergalen.

Dette tyder på at BLDs begrensede muligheter til å forsikre om videre finansiering er et hinder for at koordinatorene får andre økonomiske bidragsytere med på laget. Vi ser også at målgruppene Nattergalen retter seg mot kan være et hinder for å få tilpasset Nattergalen til fag- og budsjettområdene ved lærestedene. Mye taler også for at insentivene burde vært enda sterkere fra starten av for å få lærestedene selv til å ta et finansielt ansvar for Nattergalen.

#### PLANER FOR VIDEREFØRING AV NATTERGALEN

Høgskolene i Østfold, Oslo og Lillehammer er de lærestedene som ser ut til å ha kommet lengst i arbeidet med enten å forankre Nattergalen eller å jobbe videre med andre, liknende mentorprosjekter. Derfor skal vi se nærmere på

---

<sup>19</sup> Opplysning gitt pr. mail fra BLD i juni 2011.



deres planer for videreføring. Samtidig er det grunn til å nevne at koordinatorene ved flere av de andre lærestedene viste interesse særlig for planene i Østfold på nettverksmøtet i april 2011, og ut fra årsrapporten fremgår det at man ved Universitetet i Nordland overveier en tilsvarende modell som i Østfold.

*Høgskolen i Østfold – Ny praksismodell – Sosialpedagogikk og kommunikasjon i praksis. Mentorskap i en flerkulturell kontekst*

I Østfold arbeider man med en ordning der Nattergalen videreføres som en del av studentenes obligatoriske praksis. Formålet er å innføre og prøve ut en ny praksisordning for førsteårs barnevernpedagogstudenter hvor man vil undersøke om mentorprosjektet kan bidra til at barnevernpedagoger utvikler ferdigheter i forhold til samhandling og samtaler med barn. Fra høsten 2011 etableres ordningen på bachelornivå i barnevern som obligatorisk praksis for studenter. I tillegg vil tilbudet om mentor også omfatte barn med etnisk norsk bakgrunn.

Det fremgår av intervjuet med koordinatoren i 2011 at prosjektet er forankret i ledelsen i Fredrikstad kommune og i de tre skolene som koordinatorene har samarbeidet med gjennom Nattergalen. Det er avsatt minimum 20 prosent stillingsandel fra høgskolens side, i tillegg har kommunen en 10 prosent stillingsandel til én person som er ansatt i kommunaledelsen. Det er i denne sammenheng søkt om praksismidler. I følge intervju med koordinator er dette en måte å få høgskolen inn i lokalmiljøet på. Hun understreker at det er viktig å bruke lokale media. Prosjektet er viktig fordi:

... for eksempel for barnevernarbeidere å lære seg å snakke med barn, det er jo essensielt, og det er noe man lærer gjennom å ha en relasjon til et barn, det kommer ikke av seg selv.

Det nye prosjektet vil også bruke manualen og ha en ramme på åtte måneder, samt oppstart og avslutning.

*Høgskolen i Oslo – Nattergalen, Nattergalen senior og samarbeid med Politihøgskolen*

Høgskolen i Oslo har i 2011 inngått samarbeid med Politihøgskolen i Oslo og førsteamanuensis Henning Kaiser Klatran. Han var tidligere prosjektleder

for Nattergalen i BLD, og hadde ansvaret da ordningen startet opp. Politihøgskolen starter opp Nattergalen som et ettårig prøveprosjekt<sup>20</sup> for førsteårsstudenter i Oslo i skoleåret 2011/2012. De har inngått samarbeid med Ammerud og Sinsen barneskoler, og tar sikte på å rekruttere til sammen 20 mentorer som skal ha ansvar for ti barn på hver av skolene. Politihøgskolen vil samarbeide tett med Høgskolen i Oslo. Høgskolen i Oslo vil ved hjelp av prosjektmidler fortsette driften av Nattergalen. Høsten 2011 starter også Nattergalen Senior opp i samarbeid med Grünerløkka bydel med ti studenter fra sosionomutdanningen. Videre fortsetter Høgskolen i Oslo samarbeidet med Ammerud skole og en kommunal boligblokk i Oslo. Klatran fra Politihøgskolen sitter i referansegruppen som er nyopprettet i forhold til disse planene, og det er planlagt en felles mentorsamling mellom Politihøgskolen og Høgskolen i Oslo og Akershus i løpet av mentoråret 2011/12 og en felles avslutning våren 2012.

#### *Lillehammer – plan om en ny praksismodell*

Ved Høgskolen på Lillehammer har koordinator prøvd å samle de erfaringene som Nattergalen har gitt og som kan være nyttige for de aktuelle utdanningene ved høgskolen. I denne sammenheng fremhever han at det er bedre å snakke om Alternativ Praksisutvikling enn om Nattergalen. Dette begrepet er bedre fordi det fremstår som mer umiddelbart relevant og dermed nyttig for høgskolen. Koordinator har her tatt kontakt med NAV-systemet og Røde Kors. Han er opptatt av å få et mangfold av brukere (både voksne og barn) som kan rettes inn mot disse utdanningene. Hans planer om et nytt opplegg innebærer å ta ut ti studenter fra hver av utdanningene til å kjøre et praksisløp med relasjon knyttet til en bruker. Det er snakk om fire timer i uken hvor enten NAV eller Røde Kors velger brukeren. Koordinator vil ha ansvar for veiledning av studentene. I tillegg vil han drive Nattergalen forutsatt at dette forankres i studiet og hos samarbeidspartnere i kommunen.

---

<sup>20</sup> Det er noe usikkert om prøveprosjektet ble startet opp høsten 2011. Vi har fått opplyst at det ikke meldte seg nok mentorer ved Politihøgskolen, men vi har ikke lyktes i å få bekreftet denne opplysningen fra prosjektleder Klatran da rapporten gikk i trykken.

*Vil videreføring innebære endringer i forhold til de opprinnelige målgruppene?*  
Alle disse tre tilnærmingene innebærer å bringe med seg kjernen i Nattergalen videre inn i delvis nye opplegg. Det handler også om å etablere relasjoner som kan tilføre både studentene og barna, eller andre brukere, positive opplevelser og erfaringer, og for studentenes del også kunnskap som kan tas med tilbake til studiet.

At mentorordningen utvides til nye brukergrupper viser at erfaringene med den opprinnelige Nattergalen har vært gode. Samtidig illustrerer den planlagte utvidelsen både av brukergruppene og nedslagsfeltet for å rekruttere mentorer at disse dels er nødvendige for å tilpasse ordningen til lærestedene. Dette er også i tråd med BLDs oppfatning av planene. Vi spurte prosjektleder om hvorvidt det ble ansett som en fordel eller en ulempe, at mentorordningen er i ferd med å ta litt ulike former ved de ulike lærestedene. I denne sammenheng skriver prosjektleder:

Jeg opplever at de ulike formene som er i ferd med å utvikle seg enkelte steder er et uttrykk for at man opplever at Nattergalen har vært vellykket, og at man har jobbet (...) for å tilpasse Nattergalen til organisasjonen lokalt. Jeg er glad for at flere av lærestedene har erfart at det de har jobbet med har vært så vellykket at de ønsker å fortsette med det. (e-post fra prosjektleder juni 2011).

## 4.6 Sammenfatning

Gjennomgangen av den organisatoriske strukturen og faglige forankringen viser at til tross for at departementet tidlig har vært opptatt av å tenke varig ordning, har man ikke lyktes i å legge et tilstrekkelig sterkt grunnlag for en økonomisk medfinansiering av Nattergalen ved lærestedene. Nattergalen inngår på forskjellige måter som en del av undervisningstilbudet ved de aktuelle utdanningene, men er som regel et tilleggsfag/-emne og inngår ikke i fag-/studieplanene til de aktuelle studieretningene. Referansegruppene har også bare i noen få regioner bidratt til å få til finansiering fra kommunen og lokalsamfunnet. Svakest er forankringen i barneskolene og kommunene. Dette må sees i sammenheng med at ordningen har liten forankring i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, at barneskolene hører inn under kommunenes virksomhet, og at de ansatte i barneskolene ikke har

noen form for kompensasjon for å arbeide med Nattergalen. Det er uheldig når en tar i betraktning barneskolenes sentrale rolle i Nattergalen. Departementets begrensede muligheter til å gi lærestedene en forsikring om videre finansiering ser ut til å være et hinder mot at lærestedene forplikter seg til videreføring av Nattergalen.

Vi stilte i dette kapitlet opp en hypotese om at der den interne forankringen ved lærestedet er god, er det lettere å integrere Nattergalen i den faglige virksomheten og å sikre finansieringen videre. Ser vi på de lærestedene som har fått i stand planer om videreføring – Oslo, Lillehammer og Østfold – stemmer dette bare et stykke på vei. Ved høyskolene i Oslo og Østfold fremstår den interne forankringen av Nattergalen som god, mens på Lillehammer har koordinator strevd mer med å forankre Nattergalen i høyskolens faglige virksomhet.

Går vi tilbake til spørsmålet vi stilte innledningsvis, om man gjennom prøveprosjektet har klart å etablere tydelige organisatoriske rammer for Nattergalen med tilstrekkelig faglig og organisatorisk forankring, er svaret nei. Evalueringen gir uten tvil grunnlag for å si at det er behov for å styrke den organisatoriske og administrative forankringen av Nattergalen betydelig. I denne sammenheng vil vi minne om Fresko og Carmelis (1990) understrekning av at PERACH ble etablert som en fast, etablert institusjon ved universitetene, og at dette var en viktig forutsetning for at nye grupper med studenter fortsatt skulle bli interessert i å delta i mentorprogrammet. Vi stilte også spørsmål innledningsvis om den organisatoriske strukturen bidrar til å sikre at Nattergalen gjennomføres i tråd med sine forutsetninger. Her er svaret bare delvis ja, fordi vi har vist at det er behov for en sterkere forankring av Nattergalen i kommunene.

Det er viktig å huske at Nattergalen i Norge kun har eksistert i tre år. Også de internasjonale programmene har gjennomgått en utvikling av de organisatoriske sidene og andre aspekter ved programmene. Samtidig er det med bekymring vi ser at forankringen ikke er sterkere, når en tar i betraktning usikkerheten rundt fremtidig finansiering. Det er en klar risiko for at ordningen forvitrer eller i verste grad opphører å eksistere fordi verken lærestedene eller kommunene har ressurser eller tør å sette av ressurser til å føre ordningen videre. Samtidig viser initiativene til videreføring at koordinatorene vurderer Nattergalen som et svært positivt tiltak.



# 5 De profesjonelle aktørenes roller

## 5.1 Innledning

I dette kapittelet skal vi se nærmere på rollene til de ulike profesjonelle aktørene i Nattergalen, og hvordan arbeidet med Nattergalen har utviklet seg i prosjektperioden sett fra de ulike aktørenes ståsted. Vi skal også se på hvordan de opplever samarbeidet seg i mellom. Datagrunnlaget er intervju med prosjektleder i BLD i andre mentorår, opplysninger vi har mottatt på e-post fra departementet mot slutten av tredje mentorår, observasjonsdata fra nettverksmøter og stormøte, samt intervjudata fra koordinatorene (både 2. og 3. mentorår) og fra kontaktpersoner ved barneskolene (3. mentorår).

## 5.2 Prosjektleders rolle i BLD

Prosjektledelsen i BLD har hatt ansvaret både for planlegging og utvikling av Nattergalen, og har hatt et overordnet ansvar for prosjektet gjennom hele prosjektperioden. I løpet av perioden har det vært et skifte av prosjektleder som fant sted den 22. juni 2009, altså mellom første og andre mentorår. Ved skifte i prosjektledelsen overlappet ny og gammel prosjektleder i to uker og i etterkant har ny prosjektleder opprettholdt kontakten med tidligere leder pr. mail og telefon. Mens tidligere prosjektleder hadde ansvaret for å forberede og sette i gang prøveprosjektet, har nåværende prosjektleder i større grad hatt ansvaret for «å drifte» Nattergalen og å forberede en eventuell videreføring av prosjektet. Forrige prosjektleder ble ansatt spesifikt for å arbeide med Nattergalen etter at han hadde vært sentral i å fremme prosjektet i Norge, mens ny prosjektleder søkte en stilling i Barnevernseksjonen i BLD uten at arbeidsoppgavene var nærmere spesifisert. Denne forskjellen kan reflektere at første prosjektleder hadde et spesielt ønske om å jobbe med mentorordningen, mens for nåværende prosjektleder var dette mer én oppgave av flere, som han fikk tildelt. Samtidig er det grunn til å fremheve at da vi stilte sistnevnte prosjektleder spørsmål om det er noe han ville gjort annerledes når han ser tilbake på sin periode som prosjektleder, så trekker han frem det å være med i utviklingen av Nattergalen fra starten av. Dette, og intervjuet

med ham for øvrig, viser at også nåværende prosjektleder har et engasjement i forhold til Nattergalen.

Nåværende prosjektleder oppfatter sin rolle som en koordinatorrolle hvor han forholder seg til avdelingsledelsen og politisk ledelse på den ene siden, og til koordinatorene ved lærestedene på den andre. Om forvaltningen av Nattergalen sier han:

Jeg ser for meg at min rolle er å forvalte en type struktur, å forvalte malen i en viss forstand da og samtidig prøve å være lydhør i forhold til behovene lokalt...

Uttalelsen gjenspeiler balansegangen mellom å ivareta den standardiserte modellen og å ivareta behovet for en viss fleksibilitet. Samtidig er rolleforståelsen i tråd med sentrale suksessfaktorer for mentorprogrammer hvor god infrastruktur og organisatorisk tilrettelegging fremheves som viktig (Miller, 2007).

Prosjektleder sier i intervjuet at han opplever at Nattergalen blir tillagt stor vekt i departementet. Dette setter han i sammenheng med at det er et positivt tiltak for barnevernfeltet – et felt hvor man ellers hører mange alvorlige og triste historier. Han peker også på at tiltaket innebærer å yte hjelp til barn og inngår som en del av minoritetspolitikken. I tillegg er prosjektet et viktig forsøk i arbeidet med kompetanseheving i barnevernet. Det er i følge prosjektleder kombinasjonen av disse forholdene som gjør at Nattergalen gis høy prioritet fra departementets side og generelt oppfattes som et positivt prosjekt. At prosjektleder opplever at Nattergalen er prioritert i avdelingen og hos politisk ledelse tenker vi kan være en viktig motiverende faktor i arbeidet som prosjektleder.

Samtidig sier prosjektleder at han opplever begrenset frihet i sin rolle som prosjektleder. Dels setter han dette i sammenheng med at han har overtatt stafettpinnen etter en annen. Det handler også om å være en aktør i et forvaltningssystem hvor det til syvende og sist er øverste politiske ledelse som bestemmer. Mens mye av første året (altså andre mentorår) har gått med til å få Nattergalen «inn under huden», opplever han likevel et noe større spillerom for påvirkning når prøveprosjektperioden går mot slutten. Slik vi ser det vil begrensningene som følger av å arbeide innenfor en forvaltnings-

struktur ikke være spesielle for Nattergalen, men vil gjelde på de fleste områder i forvaltningen. En opplevelse av noe større handlingsrom mot slutten av prosjektperioden kan muligens reflektere at det gis litt mer rom fra departementets side for å løse noe på strukturen og åpne for kreativitet når det er snakk om Nattergalens utvikling videre.

#### HAR PRIORITERINGEN AV NATTERGALEN BLITT MINDRE I DEPARTEMENTET?

Dokumentstudien viser at departementet i utgangspunktet la opp til at prosjektlederstillingen skulle utgjøre 100 prosent. Mye tyder likevel på at stillingsandelen i praksis har vært lavere i store deler av prosjektperioden. Nåværende prosjektleder oppgir at da han ble ansatt, var Nattergalen ett av flere prosjekter han fikk tildelt ved ansettelsen. At andre oppgaver kunne bli aktuelt i tillegg til arbeidet med Nattergalen, var også nedfelt i stillingsutlysningen da han søkte stillingen som prosjektleder. Dette indikerer at departementet ikke har sett prosjektlederrollen som en 100 prosent stilling.

Prosjektleder opplyser at han i perioder bruker mye tid på Nattergalen, men han tviler på at Nattergalarbeidet i seg selv vil utgjøre en 100 prosent stilling hvis en ser hele året under ett. Arbeidsmengden er større i noen perioder og kan da også overstige 100 prosent, mens i andre perioder går ordningen mer av seg selv. At arbeidsbelastningen er ulik gjennom året har sammenheng med at aktivitetsnivået i Nattergalen er ujevnt fordelt gjennom mentoråret. Da han ble intervjuet etter andre mentorår, understreket han at arbeidet med videreføringen av ordningen, og samarbeid med andre departementet og instanser i den forbindelse, nok ville kunne utgjøre hundre prosent. Prosjektleder vurderte imidlertid ikke arbeidsmengden som endret da vi spurte om dette pr. mail mot slutten av 3. mentorår.

Prosjektleders betraktninger rundt hvor mye tid som brukes på Nattergalen står i kontrast til det som kommer til uttrykk i intervjudataene med koordinatorene fra siste mentorår. Her sa flere at de opplever at engasjementet fra departementets side er blitt mindre underveis i prosjektperioden. I denne forbindelse reiser de spørsmålet om ny prosjektleder er blitt pålagt mange andre oppgaver enn Nattergalen.

Denne forskjellen i oppfatninger kan fortolkes på ulike måter. Den kan reflektere ulike forventninger hos prosjektleder og koordinator til prosjekt-



lederrollen, for eksempel til grad av tilgjengelighet og responstid på henvendelser. Koordinatorene ble også intervjuet mot slutten av tredje mentorår, altså i en periode hvor det hersket frustrasjon og usikkerhet rundt spørsmålet om det økonomiske grunnlaget for videreføring av Nattergalen. Samtidig kan en ikke utelukke at forskjellen i oppfatninger mellom prosjektleder og koordinatører også kan gjenspeile en reelt sett lavere prioritering av Nattergalarbeidet fra departementets side på grunn av andre presserende oppgaver. Det kan heller ikke utelukkes at arbeidet med Nattergalen på prosjektledernivå i større grad har vært rettet mot intern forankring på departementsnivå (for eksempel mot budsjettarbeidet og forankring opp mot andre departement). Dette kan ha gått på bekostning av den utadrettede virksomheten mot koordinatorene.

### 5.3 Koordinatorenes rolle

#### KOORDINATORENE IVARETAR EN NØKKELPOSISJON I NATTERGALEN

Fra starten av har hvert lærested fått tilskudd til en 50 prosent prosjekt-koordinatørstilling eller *koordinator* som er den betegnelsen vi har valgt å bruke. Koordinatorene har hatt et ansvar for å etablere ordningen i praksis, de skal «drifte» ordningen i det daglige, de skal samarbeide med barneskolene og ivareta kommunikasjonen med departementet. De har også ansvar og oppgaver i forhold til ordningens videre forankring og finansiering. I henhold til manualen innebærer dette at koordinatorene er pålagt ansvaret for å informere om mentorordningen ved sin høgskole/sitt universitet, de har ansvaret for å rekruttere, lære opp og veilede mentorene, de skal informere om Nattergalen ved barneskolene og stå for matchingen av mentorer og barn. Det var også koordinatorene som fikk i oppgave å etablere de lokale referansegruppene vi diskuterte i kapittel 4 med sikte på å forankre Nattergalen lokalt. I tillegg skal koordinatorene jobbe for at lokale aktører på sikt vil bidra økonomisk til å sikre at Nattergalen blir en varig ordning. Koordinatorene rapporterer dessuten til BLD gjennom årsrapporter (jf. manual for Nattergalen 2008–2009).

## KOORDINATORENE HAR RELEVANT FAGBAKGRUNN

Alle koordinatorene har relevant og bred fagbakgrunn for arbeidet med Nattergalen, gjerne med flere fag i fagkretsen; for eksempel barnevern-pedagogikk, sosialt arbeid og spesialpedagogikk. Flere har relevant tilleggs-kompetanse for eksempel innenfor ledelse, administrasjon og veiledning. Koordinatorenes fagbakgrunn og kompetanse er viktig fordi koordinatorene blant annet må veilede mentorene når disse kommer opp i situasjoner som er vanskelige å håndtere. Det kan dreie seg om tilfeller hvor det startes en barnevernssak i familien til mentorbarnet i løpet av mentoråret, eller hvor det kommer frem opplysninger i samtaler mellom barn og mentor som krever videre oppfølging i hjelpeapparatet. Weinberger (2005) er opptatt av at ledelsen av mentorprogrammer bør være i stand til å forutse og håndtere problemer som eventuelt dukker opp hos mentorene. Slik vi ser det, gjør den solide fagkompetansen koordinatorene godt rustet til å ivareta denne oppgaven.

## FLERTALLET AV KOORDINATORENE ER REKRUTTERT INTERNT VED LÆRESTEDENE

Fem av åtte koordinatorene ble rekruttert internt fra eget lærested (Agder, Bodø, Oslo, Telemark og Østfold). De fleste er fagpersoner som på ulike måter allerede var tilknyttet relevante fag for mentorordningen. For eksempel ble koordinatoren i Telemark rekruttert fra masterstudiet i forebyggende flerkulturelt arbeid blant barn og unge, mens koordinatoren i Agder er lektor i sosialt arbeid og har hatt en stilling som studiekoordinator. Ved rekrutteringen av sistnevnte ble det vist til at det var viktig å komme raskt i gang med arbeidet, samt at det var hensiktsmessig at koordinatoren også var studiekoordinator ved sosionomfaget. De andre stedene ble koordinatorene rekruttert eksternt (Bergen, Lillehammer og Sør-Trøndelag). I Bergen valgte man for eksempel å rekruttere en søker til en annen stilling ved høgskolen, mens koordinatoren i Sør-Trøndelag ble innleid fra Trondheim kommune som følge av et konkret samarbeid mellom HiST, Avdeling for helse- og sosialfag, og direktøren for oppvekst og utdanning i kommunen. Her overtok imidlertid høgskolen arbeidsgiveransvaret for koordinatoren fra 1. august 2010 (jf. årsrapport 2010/2011). Koordinatoren i Lillehammer ble rekruttert eksternt i 50 prosent stilling, men har over tid fått flere oppgaver ved høgskolen.

Det er vanlig at koordinatorene ivaretar andre arbeidsoppgaver ved siden av Nattergalen. De kan være ansatt for eksempel ved barnevern-utdanningen eller sosionomutdanningen, og forsetter med sitt vanlige arbeid halvparten av tiden. Også de som ble eksternt ansatt kan ha tilleggsoppgaver ved høgskolen som fyller opp mesteparten av tiden utenom koordinatorjobben. Et par av koordinatorene har imidlertid bare tilknytning til lærestedet gjennom sine oppgaver som koordinator, selv om de fysisk har sin arbeidsplass der ellers også. En av koordinatorene rapporterer at han har fått nye oppgaver ved høgskolen ved siden av arbeidet med Nattergalen. Han ser dette som en fordel med sikte på forankringen av Nattergalen internt ved høgskolen, men opplever at dette burde kommet tidligere enn i tredje mentorår. Dette tyder på at han vurderer tilknytningen til høgskolen som viktig for forankringen, noe vi i det følgende skal se nærmere på.

#### ER DET EN FORDEL Å VÆRE REKRUTTERT FRA LÆRESTEDET?

Har koordinatorenes tilknytning til lærestedene betydning for implementeringen og gjennomføringen av ordningen og for arbeidet med å sikre finansiering fra lærestedet? I utgangspunktet kan man tenke seg at det er lettere for en som allerede er integrert i den faglige virksomheten ved lærestedet både å etablere Nattergaltilbudet og å arbeide for faglig og finansiell forankring av mentortilbudet.

Mye tyder også på at det har vært både lettere og raskere å knytte ordningen opp mot den øvrige virksomheten der koordinatorene har hatt erfaring med og ivaretar andre oppgaver i det eksisterende miljøet. Også tilbakemeldinger fra koordinatorene kan tyde på at de anser det som fordel å være en del av lærestedet. For eksempel kom dette til uttrykk i nettverksmøtet 27. april 2011, hvor en av koordinatorene så det som en fordel å være ansatt på høgskolen fordi hun som ansatt allerede hadde en etablert kontakt med studentene. En av de andre koordinatorene skulle skifte stilling ved mentorårets slutt, og understreket at ny koordinator burde rekrutteres fra lærestedet. Han begrunnet dette med at Nattergalarbeidet går i faser, og vi fortolker ham slik at han ser det som en fordel om Nattergalarbeidet kan kombineres med annet arbeid internt ved lærestedet. En annen koordinator sier at hun misunner koordinatorene som er en del av høgskolesystemet,

fordi hun selv opplever at hun mangler nettverk og tilgang til råd og utvalg. Samlet taler både det at arbeidet med Nattergalen er relatert til faser med ujevn arbeidsbelastning gjennom året, kontakten med studentene og fordelene ved å være en del av det faglige miljøet ved høgskole- eller universitetssystemet, for at det er klare fordeler med intern rekruttering av koordinatoren.

#### DELING AV KOORDINATORROLLEN KAN VÆRE EN VÆRE FORDEL

Da Nattergalen startet var utgangspunktet at det ble ansatt en koordinator i 50 prosent stilling ved lærestedene, men materialet viser likevel noen variasjoner. I Telemark var koordinatorjobben opprinnelig en 40 prosent stilling, men denne ble i følge intervju med koordinator økt til 50 prosent da hun varslet om at det var behov for det. I denne regionen hadde koordinator hatt en studentassistent som hadde bistått henne 22 timer om høsten og 22 timer om våren. I en annen region har man valgt å dele arbeidet mellom to personer i siste mentorår, på den måten at en er ansatt i 30 prosent stilling som koordinator for prosjektet, mens en annen er tilsatt i 20 prosent stilling for å ivareta koordinatoroppgavene i forhold til siste års mentorer (Høgskolen i Østfold). Ordningen begrunnes blant annet med at arbeidet da blir mindre ensomt.

Å dele koordinatoroppgaven mellom to personer kan være fordelaktig og være en måte å styrke koordinatorfunksjonen på. Flere koordinatorene understreker at tilgjengelighet er viktig. Slik vi ser det, vil deling av oppgaven på to personer øke tilgjengeligheten. Koordinatoren som hadde en studentassistent så dette som en fordel både i forbindelse med gjennomføring av barneintervjuer sammen, og ved det å ha noen å diskutere matchingen av mentorer og barn med. Dette understrekes også av en av koordinatorene, som i intervjuet i andre mentorår ga uttrykk for at det er en fare for at ordningen kan bli for personavhengig og dermed sårbar. Hun argumenterer nettopp for å løse dette gjennom en deling av koordinatorfunksjonen på to personer. Ulemper kan være at koordinatorfunksjonen kan kreve en oversikt som man står i fare for å miste med å dele oppgavene mellom flere. Selv om slik deling er gjort i liten grad i Nattergalen ser vi likevel at dette kan være en måte å gjøre koordinatorfunksjonen mindre sårbar, for eksempel ved sykdom.

## STILLINGSANDELEN REDUSERES VED FLERE LÆRESTEDER NESTE ÅR

Et spørsmål som reiser seg, er om stillingsandelen til koordinatorene har endret seg i løpet av prosjektperioden. I så fall kan dette skyldes endringer i arbeidsbyrden eller budsjettmessige utfordringer. I intervjuene med koordinatorene gir flere uttrykk for at Nattergalen var mer arbeidskrevende da prosjektet startet opp første gang, men at arbeidspresset er redusert etter hvert som ordningen er implementert. Likevel er stillingsandelen fortsatt 50 prosent for de fleste i tredje mentorår. I følge koordinatorene selv samsvarer denne også med arbeidets omfang. At andelen er den samme kan ha sammenheng med at arbeidet med å sikre videre drift og finansiering tar tid, selv om selve driften av mentorordningen etter hvert går litt mer av seg selv. En av koordinatorene er imidlertid frustrert fordi hun opplever at arbeidsoppgavene tar mer tid enn 50 prosent. Hun opplever at dette går ut over arbeidet med å jobbe proaktivt ut mot lokalmiljøet og kommunene med sikte på lokal forankring av prosjektet, ikke minst med sikte på videreføring. Denne koordinatoren mener at stillingen ikke burde være mindre enn 70 prosent og helst 100 prosent. Ved dette lærestedet har koordinatoren imidlertid vært i permisjon i deler av prosjektperioden og en annen ble ansatt som koordinatore i permisjonstiden. Det kan være at manglende kontinuitet har hatt som følge at koordinatorens oppgave oppleves som mer arbeidskrevende ved dette lærestedet.

Stabiliteten i stillingsandelen gjelder ikke alle steder. Årsrapportene for alle tre årene (2009–2011) viser at utfordringer knyttet til økonomi og drift av prosjektet har bidratt til reduksjon i stillingsandelen ved ett av lærestedene hvor stillingsandelen har vært 30 prosent de to siste årene. Samtidig rapporterer koordinatoren at arbeidet med Nattergalen har vært arbeidskrevende det siste mentoråret (Agder). Flere av koordinatorene signaliserer også at stillingsandelen vil reduseres i det fjerde mentoråret. En koordinatore går ned i 25 prosent stilling i arbeidet med Nattergalen. Hun begrunner dette med at hun bare skal drifte ordningen. Denne koordinatoren vil samtidig ha oppgaver i forhold til andre mentorordninger som settes i gang i forlengelsen av arbeidet med Nattergalen.

Andre steder videreføres koordinatorestillingen gjennom «lappeteppeløsninger» for å få ordningen til å leve videre i ett år til. For eksempel forteller

en koordinator at hun håper at stillingen kan fortsette med samme stillingsandel. Hun vil ta ut FoU-midler og dels supplere med såkalte samarbeidsmidler. Hun forteller videre at:

Hun som skulle tatt over, har halv stilling administrativt knyttet til praksis og halv stilling i undervisning. Hun kan bruke 7 prosent av den administrative delen, jeg tror det blir omtrent 100 timer, da tenker jeg på neste år.

En annen koordinator beskriver en oppdeling av arbeidsoppgavene i samarbeid med kommunen.

...vi tenker å samarbeide med kommunen så fremt oppvekstetaten setter av tid og penger til det. De er med på det. Det er litt fint! Nettopp fordi folk fra administrasjonen [i kommunen](...)har sittet i referansegruppa, har de sett hvor positivt det har fungert, de er presentert for mentorerfaringer på møtene underveis og synes virkelig at dette har livets rett. Så de setter av en 10 prosent ressurs på å jobbe opp mot skolene og vi tar resten.

Eksemplene illustrerer at koordinatorene er kreative i å finne løsninger. Dette siste eksempelet illustrerer også fordelene ved at kommunen har sittet i referansegruppen, fordi dette ser ut til å ha bidratt til en arbeidsdeling med kommunen med sikte på videreføring av ordningen. Ved dette lærestedet har altså forankringsarbeidet fungert etter forutsetningene.

En annen av koordinatorene gir uttrykk for at koordinatorstillingen vil trappes ned til 40 prosent neste år fordi koordinatoren også skal undervise. I denne sammenheng vil de redusere antallet mentorer forholdsmessig. Selv om dette viser at man flere steder klarer å opprettholde koordinatorstillingen gjennom et fjerde mentorår, fremstår ordningen likevel som sårbar og lite robust.

#### SKIFTER AV KOORDINATORER I PROSJEKTPERIODEN

De fleste steder har koordinator vært den samme hele veien. Et par steder har det imidlertid vært utskiftning underveis, noe som i alle fall delvis ser ut til å ha hatt konsekvenser for gjennomføringen av prosjektet. I Bergen resulterte dette blant annet i at en vikar kom inn på kort varsel og at dette bidro til at

koordinator fikk svært kort tid på å gjennomføre rekruttering av mentorer i andre mentorår. I Telemark ser ikke skiftet ut til å ha skapt særskilte utfordringer. Utover dette har vi ikke grunnlag på bakgrunn av vårt datamateriale, til å si at skifte av koordinator har påvirket gjennomføringen av prøveprosjektet. Det vi imidlertid kan si er at så lenge ordningen er organisert slik at det bare er én koordinator ved hvert lærested som ivaretar Nattergalen, vil ordningen være sårbar ved uventede utskiftninger. Dette har man tatt konsekvensen av der man har lagt opp til en deling av stillingen på to personer.

Selv om koordinatorene i stor grad har vært stabile gjennom prosjektperioden, var dette i ferd med å endre seg da prøveprosjektperioden gikk mot slutten. I ett tilfelle hadde koordinator bestemt seg for å trekke seg ut, men ble med ut det siste året fordi det var liten vits å lære opp en ny koordinator hvis ordningen eventuelt ikke ville bli videreført. Både i Trondheim og Bergen skulle koordinatorene gå over i nye stillinger før skoleårets slutt. Begge disse var opprinnelig rekruttert utenfra og hadde ikke faste stillinger ved lærestedene.

Det er mulig at usikkerheten rundt videreføring av Nattergalen har bidratt til disse skiftene. I så fall innebærer det at mentorordningen mister personer med erfaring og kompetanse som er utviklet i prosjektet. På den annen side kan utskifting av koordinatører sikre at entusiasmen i ordningen opprettholdes. En av koordinatorene peker på muligheten for at det hun opplever som mindre entusiasme hos mentorene i tredje mentorår, kan skyldes at hun selv utviser mindre entusiasme i koordinatorrollen:

Fra å veilede en gjeng med entusiastiske studenter de to første årene, til å heller dra dem litt oppover bakke i år. Gløden min kan jo ha forsvunnet litt, men det kan jo også henge sammen med at studentene ikke er så entusiastiske lenger også – jeg vet ikke hva som kom først.

Skifter av koordinatører kan også innebære at man unngår en tretthetsfaktor som gjerne vil slå inn når ordninger beveger seg fra en prøveordning til en fast ordning. Slik sett kan slike skifter slå begge veier.

## KOORDINATORENE OPPLEVER Å KUNNE PÅVIRKE KOORDINATORROLLEN

Nattergalen er manualstyrt og formalisert. Derfor var vi interessert i å finne ut om koordinatorene opplever å kunne påvirke sin egen rolle. Intervjuene som ble gjennomført i andre mentorår, viser at flere opplever å ha stor frihet og påvirkningskraft i både utformingen og utøvelsen av rollen sin som koordinator. En koordinator sier for eksempel at han har klare mål og at han er med på å forme disse innen rammen av prosjektet. Metoden er opp til ham. En annen opplever å ha svært frie tøyler. Samtidig trekker denne koordinatoren frem at høyskolen hadde vært opptatt av å være plikt-oppfyllende i forhold til manualen, mens han selv mente det var viktigere med lokale tilpasninger. Dette var viktig for å få de andre lærerne «med på laget» – og hadde slik han så det altså betydning for den interne forankringen av Nattergalen ved lærestedet. En annen sier at hun i og for seg opplever å ha friheten til å påvirke egen rolle, men at hun synes det er greit å følge de anvisningene som ligger i prosjektet. Selv om koordinatorene opplever å ha stor autonomi, sier de fleste at de følger manualen, men flere gjør tilpasninger ut fra selvstendige vurderinger. Dette handler for eksempel om å utforme brev på en annen måte enn det som er gjort i manualen.

Et par av koordinatorene henviser til lederen av den svenske ordningen, som understreket at det er viktig å følge manualen. At den svenske lederen trekker dette frem under opplæring av koordinatorene er ikke så rart, da begge de svenske evalueringene understreker betydningen av struktur og tydelige rammer og regler (Reich, 2001; Lönroth, 2007a). Dette er i tråd med internasjonal litteratur om mentorordninger (jf. Weinberger, 2005 og Miller, 2007). Samtidig skaper kombinasjonen av autonomi og manualisering et handlingsrom som gjør det mulig å gjøre selvstendige faglige vurderinger og tilpasse Nattergalen til lokale behov. Slik vi ser det, er denne balansegangen i tråd med de vurderingene prosjektleder i BLD ga uttrykk for i intervjuet. Han la vekt på at koordinatorene burde følge manualen, men åpnet samtidig for lokale tilpasninger. På dette punktet fungerer ordningen altså etter sine forutsetninger.



## ØKT ERFARING PÅVIRKER KOORDINATORROLLEN

Intervjuene med koordinatorene i andre mentorår viser at de tilpasser arbeidet ut fra de erfaringene de gjør underveis, Svarene deres viser at de har vært gjennom en læringsprosess det første året. En av koordinatorene uttaler om sitt arbeid med mentorene i andre mentorår at:

Jeg vet bedre hva jeg holder på med, veien blir til mens man går. For eksempel når det gjelder månedsrapportene; jeg er blitt striktere på at de skal leveres enn det jeg var i fjor. Jeg kan også gi studentene mer forutsigbarhet i år.

En annen er mer oppmerksom på hva det betyr for mentorene å stå i mentorrollen. En tredje opplever arbeidet generelt mindre stressende annet mentorår, fordi opplegget er kjørt gjennom i ett mentorår. At koordinatorene blir tryggere i rollen kan gi en forventning om at mentorene opplever økt tilfredshet med ordningen i siste mentorår. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 7 og 8.

## USIKKERHETEN OM FREMTIDEN PREGER ARBEIDET MED NATTERGALEN

Intervjuene i tredje mentorår viser et annet bilde. Ser en alle koordinatorene under ett, er hovedtendensen en noe avventende holdning til hva som skjer videre. Man kan si at koordinatorene venter på en beslutning om videre finansiering, mens departementet venter på evalueringen for å få et tilstrekkelig beslutningsgrunnlag for om ordningen skal videreføres. Samtidig hadde lærestedene behov for å vite om ordningen ville bli videreført allerede våren 2011. I Bergen fikk den manglende vissheten om prosjektets fremtid som konsekvens at det ble besluttet å ikke starte opp Nattergalen i studieåret 2011–2012. Dette har skjedd til tross for at lærestedene fikk en tilleggsbevilgning på 250 000 kroner for 2011. I tildelingsbrevet henvises det til evalueringen og at denne vil danne et viktig utgangspunkt for beslutningen om ordningen skal videreføres. Departementet skriver i tildelingsbrevet at: «Det forutsettes (...) at Nattergalen videreføres ved lærestedene ut over skoleåret 2010/2011 og til disse beslutningene er fattet.» (Tildelingsbrev til lærestedene april 2011). I tillegg har departementet gitt tilleggstilskudd til enkelte læresteder etter særskilt søknad.

Flere av koordinatorene gir i siste mentorår uttrykk for at Nattergalen bærer preg av å være inne i siste året av prøveordningen. For eksempel fremhever én at ordningen har mistet sin nyhetsinteresse og at det er utfordrende å få engasjert fagmiljøet ved lærestedet. Flere opplever det som utfordrende å få kontakt med barneskolene og opplever at Nattergalen ikke blir gitt like høy prioritering som før. Rekrutteringen av mentorer og mentorbarn ser ut til å gå greit de fleste stedene, men én av koordinatorene oppgir at mentorene fremstår som mindre engasjerte i år. Dette har gjort det nødvendig med mye tettere oppfølging enn tidligere.

En nærliggende forklaring på «trettheten» i systemet er usikkerheten rundt videreføring av ordningen. Selv om lærestedene har fått signaler om at departementet er interessert i videreføring av ordningen senest i nettverksmøtet 27. april 2011, har de ingen sikkerhet knyttet til videre finansiering. Dette smitter også over på hvordan ordningen fungerer internt ved høyskolene/universitetene. Dette tilsier at selv om det fra departementets side kan være hensiktsmessig å prøve ut en ordning gjennom et prøveprosjekt, hadde det vært bedre å gå inn tidligere med en beslutning fra departementets side om videre drift. Samtidig begrenser budsjettprosessene departementets handlingsrom til å ta en slik beslutning. Usikkerheten rundt finansieringsspørsmålet gir i seg selv uheldige virkninger med sikte på å sikre at ordningen blir robust og levedyktig på sikt. Samtidig har BLD vært tydelig helt fra oppstarten av Nattergalen at ordningen i utgangspunktet er midlertidig og at det ikke vil være snakk om en fullfinansiering etter prøveprosjektets avslutning. Nedenfor vil vi vise at flere koordinatører har opplevd utfordringer knyttet til å få ledelsen ved eget lærested med på videre finansiering av Nattergalen. I en slik situasjon kan det være nærliggende for lærestedene å rette blikket mot departementet når en ikke når frem i forhold til eget lærested.

Som vist i forrige kapittel, er det noen unntak der det arbeides aktivt mot enten å utvikle mentorordningen videre, for eksempel ved å la den inngå som en del av mentorenes praksis i utdanningsforløpet. Andre utvikler mentorordninger for nye grupper og med nye studentgrupper. Oslo er et eksempel på dette, gjennom utviklingen av Nattergalen «senior» og gjennom samarbeidet med Politihøgskolen med sikte på å rekruttere studenter derfra

som mentorer. Samtidig fortsetter den «vanlige» Nattergalen parallelt. Dette er en utvidelse som likner på den som har funnet sted i Malmö, jf. nærmere om dette nedenfor.

De fleste rapporterer at arbeidet med barna og mentorene ikke har endret seg vesentlig fra tidligere. Samtidig påpeker enkelte at endringer i mentorsammensetningen gjennom rekruttering av flere førsteårsstudenter krever tettere oppfølging av mentorene i forhold til tidligere. Koordinatorene ønsker også mer informasjon om hvordan det går med mentorer og mentorbarn. Enkelte fremhever også at fordi ordningen går mer av seg selv er de opptatt av å delta på fellesaktiviteter for å kunne få mer informasjon om hvordan relasjonen mellom mentorene og barna er utover den kunnskapen de får gjennom månedsrapporter, individuell- og gruppeveiledning. Vårt hovedinntrykk er imidlertid at usikkerheten rundt varigheten av ordningen preger koordinatorenes opplevelse av hvordan det går med Nattergalen.

#### ULIKE ERFARINGER RUNDT STØTTE FRA LEDELSEN VED LÆRESTEDENE

I forrige kapittel var vi opptatt av at koordinatorene var avhengige av støtte fra høgskoleledelsen, både for å sikre faglig forankring og for å sikre økonomisk støtte til videreføring ved eget lærested. Når det gjelder støtte fra ledelsen rapporterer koordinatorene nokså ulike erfaringer. Her preges koordinatorenes fremstillinger i stor grad av usikkerheten rundt spørsmålet om videre finansiering.

På den ene siden rapporterer et par av koordinatorene gode erfaringer gjennom at ordningen har svært god forankring ved deres læresteder. En understreker at det har vært positivt å ha en intern styringsgruppe hvor ledelsen har deltatt, og formidler at ledelsen uttrykker eierskap til ordningen. En annen sier «Jeg har god oppbacking fra ledelsen her, (...) og samarbeidet med andre kolleger, det går bra. Føler at jeg får støtte, også økonomisk.» Denne koordinatoren forteller at hun i samarbeid med ledelsen og representantene fra barneskolene sammen har vært på studiereise for å innhente internasjonale erfaringer med å arbeide med barn fra andre land. Dette viser et felles engasjement som også vil komme Nattergalen til gode. En tredje sier at kontakten med dekanen er perifer, mens samarbeidet er godt med studieledere ved instituttet, mens en fjerde koordinator ikke vet helt hvordan

ledelsen stiller seg til Nattergalen. Denne koordinatoren ser imidlertid ut til å fortolke spørsmålet til å gjelde hvordan ledelsen stiller seg til spørsmålet om videreføring av Nattergalen.

Andre rapporterer at støtten fra ledelsen har vært god tidligere, men at dette har endret seg over tid. En sier for eksempel:

Første året var jeg jo invitert på møte som dekanene har for å utveksle informasjon seg imellom, og informerte om Nattergalen. Da ble det laget nyhetssak om det på intranettet og sånt. De fleste vet jo hva Nattergalen er som jobber rundt forbi. Andre året vet jeg ikke hvordan det har vært i forhold til ledelsen. Men jeg føler at internt på høyskolen er Nattergalen ikke prioritert med tanke på videreføringen.

Denne koordinatoren ser i etterkant at hun kanskje burde ha arbeidet tettere opp mot ledelsen. Andre fremmer organisatoriske begrunnelser for at ledelsestøtten har blitt mindre, enten fordi representanter i ledelsen har sluttet, eller fordi omorganiseringer ved lærestedene gjør ledelsen lite tilgjengelig. I disse tilfellene er det altså ytre organisatoriske omstendigheter som vanskeliggjør lederstøtte.

Flere forteller at de stort sett opplever seg alene med koordinatorjobben i forhold til det øvrige miljøet ved lærestedene, men vi får ikke inntrykk av at dette nødvendigvis er et problem. Som en av koordinatorene sier:

Jeg føler meg helt – jeg drifter dette her helt selvstendig. Ledelsen har nok med seg selv for tiden, jeg kan ikke støtte meg på den. Jeg driver helt på egen hånd, får anerkjennelse men må gjøre alt selv. Det går jo veldig mye tid til papirarbeid og administrasjon. Du må bare brette opp ermene og gjøre alt – det blir ikke noen tellekanter og status av dette her. Men jeg synes jo det er gøy...

En annen koordinator opplever på sin side at både hun og arbeidet med Nattergalen har fått større anerkjennelse internt ved lærestedet.

Samlet sett viser imidlertid koordinatorenes uttalelser at det å sikre god intern forankring er av stor betydning hvis ordningen skal bli en prioritert oppgave ved lærestedene fremover. Det er også viktig for at koordinatorene skal oppleve anerkjennelse for arbeidet. At arbeidet blir sett av ledelsen og

kollegaer er sentralt for å opprettholde det engasjementet over tid som koordinatorfunksjonen krever. Selv om koordinatorene har en viktig rolle i å arbeide for slik forankring, mener vi at koordinatorene uttrykker behov for en sterkere departemental støtte for at ledelsen ved lærestedene prioriterer Nattergalen. Samtidig fremgår det av tildelingsbrevet til lærestedene i 2011 at BLD forutsetter:

... at lærestedene forankrer Nattergalen i sitt eget tilbud til studentene og at det arbeides for at ordningen videreføres og finansieres av lærestedene i samarbeid med lokale aktører etter 2011. (jf. Tildelingsbrev til lærestedene i 2011).

#### HAR KOORDINATORENE FÅTT MINDRE ANSVAR FOR Å SIKRE FREMTIDIG ORGANISERING?

I arbeidsdokument nr. 1 (2010) påpekte vi at den organisatoriske fordelingen av oppgaver mellom koordinatorene og ledelsen ikke var helt hensiktsmessig. Vi stilte spørsmål om det bør være koordinatorenes oppgave å sikre lokal forankring gjennom eksterne referansegrupper med sikte på videreføring av ordningen. Vi mente at spørsmålet om videreføring henger nært sammen med spørsmålet om fremtidig finansiering og må sees i sammenheng med den mer overordnede organiseringen av Nattergalen. Dessuten pekte vi på at fremtidig finansiering og forankring er beslutninger som strukturelt hører hjemme på ledernivå ved lærestedene. Vi mente derfor at det burde være ledelsens oppgave å arbeide for videreføring av mentorordningen, mens koordinatorene fokuserte på gjennomføringen av selve mentorordningen.

Rapporten ble formidlet både til departementet og videre til lærestedene i oktober 2010. Intervjuene med koordinatorene i tredje mentorår viser at mange av dem har vært enige i våre innvendinger og forslag. Samtidig har forslaget med ett unntak ikke resultert i noen endringer i fordelingen av arbeidsoppgaver mellom ledelsen og koordinatorene. En av koordinatorene sier:

Nei, dette har stått helt stille. Ikke hørt noe fra styringsgruppa. Man kommer og snakker, utveksler informasjon, så blir det ikke noe mer.

Men dataene viser ett unntak der en av koordinatorene sier:

Den tilbakemeldingen der tok leder her veldig på alvor, og det var da han tok initiativ til den videreføringen som vi planlegger, men det har jo vært veldig i samarbeid med meg – jeg er mer en prosjektleder enn en koordinator her. Det hadde vært gunstig om koordinatorene satt i styringsgruppa. Det burde vi ha gjort. Det har vært avhengig av studieleder at det har gått så bra her, så i praksis er det ikke noe problem hos oss.

Flere av koordinatorene viser også til at de har tatt opp spørsmålet om arbeidsdelingen med ledelsen uten at dette har gitt resultater. En koordinator sier:

Instituttet støtter det jo med ord, men hvis jeg hadde sagt at dette synes jeg ikke vi skal fortsette med, så hadde de bare lukket det med en gang. Det er jo veldig mye annet å gjøre her.

Vi ser det slik at selv om velviljen kan være der fra ledelsens side, handler det også om å innarbeide en opplevelse av «eierskap til ordningen» også hos ledelsen.

Gjennom våre observasjoner og dokumentanalysen har vi fått inntrykk av at kontakten mellom ledelsen ved lærestedene og koordinatorene har vært forholdsvis sporadisk, selv om representanter fra ledelsen har vært representert blant annet i referansegrupper. I lys av dette kan det ha vært uheldig at BLD dannet én nettverksgruppe med koordinatører og én separat styringsgruppe med ledere. I stedet burde departementet lagt til rette for en møteplass hvor begge nivåer var representert. Da ville departementet fått tydeliggjort at Nattergalen var et satsningsområde og koordinatorene ville fått vist frem både for egen ledelse og departementet sine mange positive erfaringer med Nattergalen. I tillegg kunne de tatt opp særlige utfordringer, slik at BLD kunne drøftet mulige løsninger sammen med koordinatører og ledelsen ved lærestedene. Slik kunne departementet også bidratt til å styrke den interne forankringen av Nattergalen. Vi må samtidig påpeke at det høsten 2010 ble holdt et felles stormøte hvor både ledelsen og koordinatorene var representert (jf. kapittel 4).

## 5.4 Kontaktpersonene ved barneskolenes rolle

### PRAKTISKE TILRETTELEGGERE

Kontaktpersonene beskriver sin rolle som praktiske tilretteleggere, da det er disse som ivaretar dialogen med koordinator ved høyskoler/universitet og med den enkelte kontaktlærer. Det er kontaktpersonen som får inn forslag til navn på barn som lærerne mener vil ha utbytte av å være mentorbarn. Det er også kontaktpersonen ved skolene som koordinator tar kontakt med ved oppstart på høsten når det er aktuelt å informere ansatte ved barneskolen.

Kommunikasjonen med barn og foreldre ivaretas først og fremst av barnas kontaktlærere, men kontaktpersonene er også tilgjengelige hvis foreldre lurer på noe. Samtidig er det forskjeller internt ved de enkelte barneskolene i måten arbeidet er fordelt. For eksempel forteller en av kontaktpersonene at det er hun som har snakket med både barn og familier mens kontaktlærerne i etterkant har fått informasjon om hvilke barn som er blitt med i ordningen. For denne kontaktpersonen handlet arbeidet først og fremst om å *motivere* barn og foreldre til å søke. Hun hadde også lagt ned mye arbeid i å informere om ordningen gjennom å orientere i klassene og ta kontakt direkte med foreldrene. Denne kontaktpersonen hadde erfaring med at dette kunne være utfordrende fordi en del foreldre var skeptiske til ordningen. Dette belyser vi nærmere under erfaringer med rekruttering av barna i kapittel 6. En annen forteller at det er kontaktlærerne som vurderer hvilke barn som kan ha utbytte av ordningen og som kontakter foreldrene og snakker med dem. Kontaktpersonen får en liste med navn fra kontaktlærerne som deretter drøftes med lærerne. Selv om den interne arbeidsdelingen er noe ulik mellom barneskolene, er imidlertid hovedstrukturen slik at mens barneskolene fremmer forslag til hvilke barn de mener bør delta, ligger avgjørelsen av hvilke barn som faktisk blir rekruttert som mentorbarn hos koordinatoren.

Kontaktpersonene vi har intervjuet har i liten grad hatt kontakt med mentorene. En av dem har hatt slik kontakt gjennom å ha deltatt på fellesaktivitetene mellom barn og mentorer. En annen hadde mer kontakt med mentorene, men han hadde ikke formelt en rolle som kontaktperson, men var fagleder for mottaket ved skolen. Han fortalte at han hadde opplevd at

barna hadde fortalt ham om forhold de slet med i skolesammenheng etter at barna hadde snakket med mentoren sin om problemene. Selv om dette bare er ett eksempel, illustrerer det hvordan relasjonen mellom barn og mentor kan bety at det blir lettere for barnet å ta opp ting også med læreren som barnet i utgangspunktet synes er vanskelig.

#### NATTERGALEN ER INNARBEIDET VED BARNESKOLENE

Flere av kontaktpersonene fremhever som den viktigste endringen at arbeidet med Nattergalen går lettere nå. Dette kan illustreres gjennom følgende utsagn: «Ja, det er lettere å få det i gang, vi vet hva vi skal gjøre». Hun utdyper videre at:

... når du har vært gjennom det så vet du litt mer, da vet du hva du kan informere foreldrene om, du har erfaring, (...) du kan si litt om hvordan de andre ungene har opplevd det.

En annen sier at det første året var litt lunkent, tilbudet var ikke synlig hos elevene, mens nå er Nattergalen blitt et tydeligere tilbud. Som han sier er Nattergalen: «... en skikkelig 'gulrot' for elevene». En opplever at ordningen ikke har endret seg, men det er i følge informanten fordi lærerne har vært positive hele veien. En av kontaktpersonene trekker også frem at foreldrene er blitt mindre skeptiske til Nattergalen fordi det ryktes at ordningen er bra for barna. Utsagnene illustrerer det vi får bekreftet også gjennom våre øvrige data, at Nattergalen i tredje mentorår går mer på skinner enn tidligere. Samtidig gir dette et noe annet bilde enn Nattergalen sett fra koordinatorens ståsted hvor intervjuene i større grad var preget av usikkerheten rundt ordningens fremtid. Mens skolene gir uttrykk for at dette nå er i ferd med å bli rutine, var koordinatorintervjuene i større grad preget av usikkerhet for om ordningen ville leve videre. Dette har selvsagt sammenheng med de ulike funksjonene og oppgavene koordinator og kontaktpersonene har i selve Nattergalen, hvor det å prøve å sikre videreføring fortsatt er en del av koordinatorjobben.

#### KONTAKTPERSONENE OPPLEVER LEDERSTØTTE

Med forbehold om at antall informanter er lite er kontaktpersonene/-læreren vi har intervjuet entydig positive til at de opplever støtte fra ledelsen ved den barneskolen de tilhører. For eksempel mener én at hun ikke har behov for



lederstøtte (hun har en lederfunksjon i skolen selv), mens en annen gir uttrykk for at hun setter stor pris på den tilliten hun opplever fra ledelsen, blant annet gjennom at hennes kompetanse på arbeidet med barn med minoritetsbakgrunn blir sett.

#### NATTERGALEN ER EN TILLEGGSSOPPGAVE – MEN ULIKE SYN PÅ ARBEIDSBELASTNINGEN

Kontaktpersonene gir i intervjuene uttrykk for at arbeidet med Nattergalen kommer på toppen av alt annet. De får ikke noe kompensasjon for å arbeide med Nattergalen. Kun én informant svarer direkte at tiden ikke strekker til, mens de andre uttrykker dette mer indirekte ved å si at Nattergalen er en type frivillighetsarbeid som de kan klare nå, men som de ikke vet hvordan de vil klare i fremtiden. En annen ser Nattergalen som en del av jobben. Hun uttrykker at det er mye, men at det går. Informantene peker også på at arbeidsbelastningen er størst ved begynnelsen og slutten av skoleåret og dessuten at arbeidet var mer krevende i første mentorår, mens ordningen nå går mer av seg selv. Men det er ingen garanti for at det vil være kontinuitet blant kontaktpersonene ved barneskolene i fortsettelsen.

#### KONTAKTPERSONENE ØNSKER KOMPENSASJON FOR ARBEIDET MED NATTERGALEN

På spørsmål om det ville hjulpet om kontaktpersonene hadde fått tilført timeressurser, svarer ikke overraskende de fleste ja til dette. Som en av kontaktpersonene sier, er det nå timene som er avsatt til prosjektarbeid som brukes på Nattergalen. En annen sier at det går greit så lenge ikke arbeidet er mer omfattende enn det er nå. Denne informanten understreker at så lenge arbeidet ikke er finansiert, så blir heller ikke hennes involvering så stor. Hun påpeker også at hvis forventningene til hennes oppfølging ble mer omfattende, for eksempel i form av sterkere involvering i forhold til oppfølging av barn og mentorer, ville det være behov for kompensasjon. Ut fra måten kontaktpersonene svarer på, er det tydelig at det er tiden som er den største utfordringen, og en sier også eksplisitt at en kompensasjon bør handle om frigjøring av tid og ikke nødvendigvis om pengekompensasjon. Med tanke på mengden av ekstraoppgaver som skolene pålegges, finner vi dette innspillet viktig i forhold til vurderinger knyttet til hvordan Nattergalen bør drives fremover.

I følge en annen av kontaktpersonene ville tilførte timeressurser muliggjøre mer kontakt med foreldrene. En annen fremhever at hvis det ble satt av timeressurser ville arbeidet bli mer formalisert, og dermed bli oppfattet som mer seriøst. Dette ville i følge denne informanten ha betydning både for hvordan Nattergalen ble ansett internt på skolene, og i forhold til koordinator og andre barneskoler som er med i ordningen.

Vi fortolker kontaktpersonene slik at Nattergalarbeidet nå går på «frivillighetskvoten», noe som innebærer en balansegang både i forhold til arbeidets omfang og i forhold til hvor lenge det lar seg gjøre uten kompensasjon for kontaktpersonene i form av tid eller penger. Intervjudataene bekrefter at kompensasjon vil gi skolene en større opplevelse av «eierskap» til Nattergalen gjennom å gi både mer tid og rom til arbeidet og større legitimitet til skolenes arbeid. Det er liten tvil om at det å gi barneskolene kompensasjon for arbeidet med Nattergalen, er nødvendig for å sikre at ordningen blir robust og levedyktig på sikt.

## 5.5 Samarbeidet mellom de ulike profesjonelle aktørene

### INNLEDNING

I dette avsnittet skal vi se nærmere på samarbeidet mellom de ulike profesjonelle aktørene. Samarbeidslinjene følger naturlig nok den organisatoriske modellen der departementet samarbeider mest med koordinatorene, mens koordinatorene samarbeider med departementet og med barneskolene.

### ULIKE SYN PÅ SAMARBEIDET MELLOM PROSJEKTLEDELSEN OG KOORDINATORENE

Prosjektleder i BLD opplever samarbeidet med koordinatorene som svært positivt. Han opplever koordinatorene som flinke, men samtidig krevende, men da med positiv valør. Han utdyper dette på følgende måte:

En ting er dette med engasjementet som de klarer å formidle til meg på en veldig positiv måte, og så har de (...) [et] veldig gjennomtenkt forhold til sin egen situasjon og forhold til sin egen rolle som koordinatører, slik at de har både tenkt på sin egen plass i systemet (...) og litt om hvordan de skal forholde seg til hele prosessen og [har] ganske mye meninger om hvordan de syns Nattergalen er og hvor jeg syns jeg får litt motstand på en fin måte.

I intervjuene var koordinatorene noe mer forbeholdne da de uttalte seg om samarbeidet med departementet, men her har nok oppfatningen endret seg underveis. Koordinatorene ser ut til å ha oppfattet samarbeidet med departementet mer positivt i de to første årene av mentorprosjektet, og særlig i starten av prosjektet, mens dette har endret seg mot slutten av prøveprosjektperioden. En av koordinatorene beskriver den siste delen av prosjektperioden som en «venteperiode». En annen beskriver prosjektleder i departementet som mer fraværende enn tidligere. Denne koordinatoren opplevde det som bedre i oppstartsfasen da oppfølgingen av koordinatorene var tettere, noe flere av de andre koordinatorene også påpeker. Samtidig bærer motforestillingene mye preg av den usikre situasjonen med sikte på videreføring.

På den ene siden kan man se mindre oppfølging fra prosjektledelsen som naturlig fordi det kreves mer oppfølging i en innledende fase hvor man setter i gang et prosjekt. Samtidig kan man også se mindre oppfølging fra ledelsen som en del av et helhetsbilde hvor «luften har gått litt ut av ballongen». Det er grunn til å tro at oppfølging fra ledelsen er svært viktig for å holde engasjementet og intensiteten oppe. Samtidig sier en av de andre koordinatorene at hun er svært fornøyd med kontakten med departementet. Denne koordinatoren uttrykker imidlertid lave forventninger til hva hun mener det er rimelig å kreve av departementet. Slik kan frustrasjonen også handle om ulike forventninger til oppfølging hos departement og koordinatører.

## SAMARBEIDET MELLOM KOORDINATORENE

### *Mailutveksling ivaretar flere funksjoner*

Det fremgår av intervjuene at koordinatorene har hatt god kontakt seg i mellom enten gjennom mailutveksling eller ved at de har tatt kontakt direkte med andre koordinatører for å søke råd. Det varierer hvor omfattende kontakten har vært; noen sier de har deltatt lite i mailutveksling. Dette kan gjenspeile at de har lite behov for kontakt og kanskje får tilstrekkelig støtte for eksempel internt ved eget lærested. Koordinatorene står på en felles mailingliste slik at spørsmål og kommentarer formidles gjennom denne og når ut til alle.

Intervjuene viser at mailutvekslingen har ivaretatt flere ulike funksjoner. For det første har den hatt en *ressursfunksjon* ved at koordinatorene har utvekslet erfaringer knyttet til forslag til aktiviteter og praktiske spørsmål for eksempel om oversettelse av brosjyrer. For det andre har den hatt en *støttefunksjon* ved at koordinatorene har fulgt opp hverandre. Slik kan mailutvekslingen gi en følelse av fellesskap i en situasjon hvor enkelte opplever koordinatorrollen som ensom. I den siste fasen har mailutvekslingen også hatt en tredje funksjon ved å være en kanal for å høre om siste nytt i forhold til videre finansiering. Slik har mailen også fungert som en «*ryktebørs*», samt en kanal for å dele frustrasjon med hverandre. Mens de to første funksjonene kan sies å styrke Nattergalen, er effekten av den siste funksjonen mer usikker. På den ene siden kan utveksling av rykter forsterke frustrasjonen og usikkerheten hos koordinatorene. Samtidig kan mailutvekslingen også ha en «*ventilfunksjon*» gjennom å bidra til å lette på trykket i en vanskelig situasjon.

*Nettverksmøtene ivaretar ulike behov, men koordinatorene er kritiske til BLD*

Et annet forum for samarbeid mellom koordinatorene er nettverksmøtene som har vært holdt cirka en gang i halvåret. BLD har innkalt til disse møtene i noen tilfeller etter initiativ fra koordinatorene. I intervjuet i tredje mentorår spurte vi koordinatorene om hvordan disse møtene hadde fungert for dem. Her hadde koordinatorene litt ulike syn. Flere fremhever at møtene har hatt en positiv funksjon ved at de har kunnet utveksle erfaringer og søke råd hos hverandre. Samtidig mener enkelte at møtene i for stor grad har vært preget av negative erfaringer – at de har blitt en klagemur. Noen opplever også at koordinatorene har hatt litt ulike ønsker og behov i forhold til tema for møtene. Da de fikk spørsmål om noe burde vært gjort annerledes, etterlyste samtidig flere av koordinatorene mer tid til å snakke om erfaringer. Rammene for nettverksmøtene blir imidlertid for knappe til dette. Koordinatorene etterlyste mer informasjon og kanskje også en diskusjon om hvordan man kan systematisere de erfaringene og den kunnskapen som er fremkommet gjennom prøveprosjektet, samt innspill til forskning.

Flere fremhevet at planleggingen av nettverksmøtene kunne vært bedre. De påpekte også at departementet tok mer initiativ og hadde en tydeligere struktur rundt disse møtene i starten av prosjektfasen. Her uttrykkes en del frustrasjon fra koordinatorenes side hvor enkelte opplever prosjektledelsen

som dels fraværende og lite tilgjengelig. Vi mener denne frustrasjonen kan fortolkes på flere måter. Dels kan mye oppfølging fra departementets side ved etableringen av Nattergalen ha skapt et høyt forventningsnivå hos koordinatorene. Tett oppfølging fra departementets side er nødvendig i starten av et prøveprosjekt når prosjektet skal etableres og implementeres. Det kan også være at prosjektledelsen i BLD har tenkt at nå går ting mer av seg selv slik at møtebehovet ikke er like stort, mens koordinatorene på sin side har ønsket møtepunkter seg imellom, i tillegg til kontakt med departementet. I begge tilfeller kan frustrasjonen fortolkes som et misforhold mellom forventninger til møtebehov hos departementet og koordinatorene.

Men det kan også faktisk være slik at prosjektledelsen i BLD etter hvert har blitt «spist» opp av andre oppgaver i departementet, slik at det har blitt mindre tid til å arbeide med Nattergalen, og at dette også har fått konsekvenser for avvikling av møter. Samtidig er det igjen viktig å se koordinatorenes frustrasjon i sammenheng med at disse opplysningene er innhentet i en fase av prosjektet der koordinatorene ennå ikke har fått endelig tilsagn om at prosjektet vil få midler til videreføring. De aller fleste koordinatorene uttrykte behov for avklaring av spørsmålet om videreføring da de snakket om nettverksmøtene.

#### SAMARBEIDET MELLOM KOORDINATORENE OG BARNESKOLENE

De fleste koordinatorene rapporterer om godt samarbeid med barneskolene selv om det kan variere noe der koordinatorene forholder seg til flere skoler. Intervjuene med kontaktpersonene ved skolene tyder på at tilfredsheten med samarbeidet er gjensidig. Alle de fire kontaktpersonene/-lærer som vi intervjuet, rapporterte at de hadde et godt samarbeid med koordinatoren i sin region. Kontakten er hyppigere ved begynnelsen og slutten av mentoråret, noe som er i tråd med måten Nattergalen er lagt opp. Utover dette er kontakten løpende og uformell gjerne i form av telefon, sms og e-post.

Intervjuene med koordinatorene i andre mentorår viste at flere av koordinatorene har lagt ned mye tid og arbeid både i forbindelse med rekruttering av barneskolene og i den videre kontakten med dem. Særlig der barneskoler har falt fra eller har vært vanskelige å få med i ordningen, har koordinatorene stått på for å forsøke å skape tillit til prosjektet. Samtidig

forteller koordinatorene at samarbeidet med barneskolene er godt når kontakten først er etablert. Enkelte koordinatører forteller også om tett oppfølging av barneskolene, for eksempel for å sikre at frister blir overholdt osv., samt å svare på konkrete spørsmål fra barneskolene. Opprettelse av felles mail der koordinator er i kontakt med flere skoler, er et eksempel på effektiv spredning av informasjon. Intervjuer med kontaktpersoner i skolene tyder på at informasjonsbehovet ved barneskolene hadde avtatt i tredje mentorår, ved at skolene nå visste mer hva de skulle gjøre.

I intervjuet i tredje mentorår fremhevet enkelte koordinatører at kommunikasjonen med barneskolene var ensidig, i den forstand at det var koordinatoren som måtte ta det meste av initiativet i samarbeidet, men uten at koordinatoren opplevde samarbeidet som dårlig av den grunn. Enkelte uttrykte også begeistring for det arbeidet skolene gjør:

Jeg er veldig fornøyd med den jeg har flest barn fra, (...). Veldig tilgjengelig (...), aldri noe problem å få kontakt, og hun snakker mye om Nattergalen når hun er rundt på andre skoler også, så det opplever jeg som veldig positivt.

Tilgjengelighet og engasjement hos ansatte ved barneskolen er altså forhold som bidrar til at samarbeidet vurderes som godt.

Intervjuene fra andre mentorår viste noen utfordringer i samarbeidet, for eksempel at det hadde vært vanskelig å få svar fra barneskolene, noe som koordinatoren dels koblet til sykdom og dels til manglende ressurser ved barneskolene. Mangel på tid hos kontaktpersoner og -lærere ved skolene til å følge opp Nattergalen ble trukket frem av flere. Også i intervjuet i tredje mentorår pekte enkelte på utfordringer i samarbeidet. Disse sees fra koordinatorenes side i sammenheng med permisjoner og utskifting av personell underveis i prosjektperioden.

Ett av intervjuene reiser en interessant problemstilling, nemlig om mottaksskoler er lettere å samarbeide med fordi de er mer engasjerte og involverte i problematikken rundt integrering av barn med minoritetsbakgrunn. En av koordinatorene forteller at hun samarbeider bedre med den av skolene som er en mottaksskole sammenliknet med den andre som er en vanlig barne-

skole. Denne koordinatoren reflekterer over mulige forklaringer på denne forskjellen. Hun sier:

Jeg tenker at det kan være fordi det er en fokusskole i samarbeid med NAFO (HiO) som vet alt om den flerkulturelle biten, de har erfaring med å arbeide på prosjekter, de hiver seg rundt og får ting unna. De er veldig gode på integreringsarbeid både i forhold til barn og voksne.

Altså fremheves både kompetansen, og at skolen er en såkalt fokusskole, som mulige forklaringer på hvorfor samarbeidet går bedre. Hun reiser også som en mulighet at fokusskolen kan ha spesielle ressurser til rådighet og dermed bedre forutsetninger enn den andre skolen til å prioritere Nattergalen. Vi kan ikke på bakgrunn av vår undersøkelse si at mottaksskoler er bedre egnet til å følge opp mentorordningen enn andre skoler. Det er likevel en mulighet at den særskilte interessen og kompetansen som ansatte ved mottaksskoler besitter, motiverer til bedre oppfølging av Nattergalen. Vi kan imidlertid bare gjøre oppmerksom på dette som en mulig problemstilling for fremtidig forskning.

## 5.6 Sammenfatning

Strukturen i Nattergalprosjektet og oppgavene som tilligger de ulike aktørenes roller ser ut til å ha fungert i tråd med forutsetningene i forhold til selve driften av Nattergalen. Den viktigste innvendingen vi har, er som tidligere påpekt i Arbeidsdokument nr. 1 at koordinatorene ikke burde hatt ansvaret for å sikre den videre finansieringen av Nattergalen. Denne oppgaven burde vært lagt på ledernivå.

Samtidig reflekterer intervjuene med koordinatorene det tredje året til dels misnøye med departementet. Slik vi ser det, viser dette først og fremst et sterkt behov for rask finansiell avklaring av hvordan Nattergalen skal videreføres. For å unngå unødig frustrasjon i samarbeidet kan det være behov for en avklaring av forventninger mellom departementet og koordinatorene. Med dette tenker vi ikke bare at koordinatorenes forventninger skal tilpasses departementets, men også at departementets forventninger i større grad tilpasses koordinatorenes.

Analysene ovenfor viser også at det er behov for å styrke koordinatorenes rolle i forhold til ledelsen ved lærestedene. Tidligere i kapitlet har

vi for eksempel påpekt at det kan være en fordel at koordinatorene er tilsatt ved lærestedene, fordi de da allerede er en del av systemet, kjenner det, og er kjent i det. Det er viktig for koordinatorene å være synlige i forhold til ledelsen ved sin avdeling, og viktig at ledelsen også har et eierforhold til Nattergalen.

I tillegg er det mye som tyder på at det vil være viktig å styrke skolenes stilling i prosjektet. En måte å gjøre dette på er gjennom å gi kompensasjon, særlig i form av tid til at kontaktpersonene kan forvalte Nattergalen på en betalt kvote og ikke som et frivillighetsarbeid. I tillegg er det sannsynligvis viktig å styrke samarbeidet med skoleeier, det vil si kommunene, slik at arbeidet med Nattergalen blir tatt inn i skolenes planer der det er aktuelt. På den måten kan også kontaktpersonene få avsatt tid til prosjektet som en del av sin årsplan.

Fremstillingen har vist at samarbeidet mellom aktørene har vært godt så lenge Nattergalens eksistens ikke er under press, men at ordningen er sårbar for organisatoriske endringer (ved lærestedene eller barneskolene). Det kan også synes som om koordinatorene har hatt ulike samarbeidsbehov gjennom prosjektperioden. En kan ikke utelukke at det faktum at Nattergalen er i ferd med å utvikle seg i ulike retninger gjør at behovet for samarbeid blir mer ulikt fremover enn det har vært i startfasen.





# 6 Rekruttering, opplæring og veiledning

## 6.1 Innledning

Dette kapitlet omhandler rekrutteringen av barn og mentorer, samt opplæringen og veiledningen av mentorene. Evalueringer av mentorprogrammer trekker frem rekrutteringen av barn og mentorer og matchingen mellom dem som viktige suksessfaktorer for at begge grupper skal ha positivt utbytte av mentorordninger. I evalueringen av den svenske ordningen nevnes også rutiner som innlevering av månedsrapporter, veiledning og opplæring av mentorene som viktige for at mentorprosjektet Naktergalen har lyktes (jf. Reich 2001). Opplæringen av mentorer er sentral fordi som Weinberger (2005) skriver, vil mentorer selv i de mest velfungerende mentorrelasjoner gjerne oppleve å møte utfordringer i mentorvirksomheten. Da er det viktig at de har fått opplæring og veiledning som gjør dem rustet til å møte disse. I fremstillingen vil vi forsøke å få frem forskjeller mellom regionene, og om det har funnet sted endringer i rekrutteringen av barn og mentorer, og i opplæringen og veiledningen av mentorene.

Datagrunnlaget i dette kapitlet er årsrapportene fra koordinatorene, observasjonsdata fra nettverksmøtene, intervjuer med koordinatorene de to siste mentorårene, samt intervjuer med kontaktpersoner. I tillegg kommer spørreskjemadata fra mentorene om hvilke synspunkter de har på opplæringen og veiledningen som de har fått.

## 6.2 Rekruttering av barn og mentorer

### REGIONALE FORSKJELLER

I løpet av de tre årene prøveprosjektet har pågått har i overkant av 400 barn og 400 mentorer deltatt i Nattergalen. Antallet barn og mentorer per år har vært høyest i regionene Sør-Trøndelag, Oslo og Lillehammer og lavest i Bodø og Bergen. Erfaringene som fremgår av årsrapportene viser at rekrutteringsarbeidet i hovedsak ser ut til å ha gått greit, men rapportene og intervjuene med koordinatorene gir også indikasjoner på at rekrutteringen

kan ha vært noe mer utfordrende det siste året sammenliknet med årene før. Bildet er imidlertid ikke entydig.

Årsrapportene reflekterer variasjoner mellom regionene og mellom mentorårene når det gjelder deltakernes erfaringer med prosjektet. Høgskolene i både Oslo og Akershus og i Telemark rapporterer om at det har vært vanskelig å rekruttere barn i første mentorår. For Oslos del ser dette ut til å ha vært en utfordring i alle tre mentorårene. Ved Universitetet i Agder var utfordringen første mentorår å få nok mentorer fordi studentgrunnet fra sosialfaglige studieretninger var relativt lite. Dette medførte etter hvert at Agder søkte om å få supplere med studenter fra lærerstudiet, noe de fikk anledning til å gjøre.

I Telemark var rekruttering av mentorer en utfordring i tredje mentorår. Da erfarte koordinatoren at få studenter søkte, til tross for at det var informert mye om ordningen. Dette førte til at hun ringte rundt til en del av førsteårsstudentene. I disse telefonsamtalene kom det frem at mange ønsket å delta, men manglet referanser. Telefonsamtalene førte til at langt flere søkte (jf. Årsrapport for 2010/2011 Høgskolen i Telemark). På tvers av studieår rapporterer flere regioner at det er utfordrende å rekruttere mentorer om våren, men at det går lettere etter sommeren. Både Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Bergen rapporterte denne tendensen første mentorår. Det samme oppgir Universitetet i Nordland i siste mentorår. Dette handler om utfordringer knyttet til rekruttering av viderekomne studenter, noe vi kommer tilbake til nedenfor.

#### ANSVARSDELINGEN MELLOM KOORDINATORENE OG BARNESKOLENE

Manualen for Nattergalen beskriver ansvarsdelingen mellom koordinatorene og barneskolene i rekrutteringen av barn og mentorer. Rekrutteringen av studenter til mentorordningen er utelukkende koordinatorens oppgave, mens rekruttering av barna gjøres i samarbeid med barneskolene. I henhold til manualen skal skolen i samarbeid med koordinatoren informere barn og foreldre om tilbudet, og motivere barn i målgruppen til å søke om mentor. Skolen skal informere foreldre og barn om Nattergalen gjennom undervisning, konferansetimer og foreldremøter, mens koordinatoren skal distribuere informasjonsmateriale, søknadsskjemaer, brev mv. til barneskolene i forbindelse med rekrutteringsarbeidet. Koordinatoren skal også delta i informasjonsmøte med barn og foreldre ved oppstart av mentoråret.

Koordinatoren har ansvaret for prioriteringen av barn som har søkt om mentor, men manualen legger opp til et samarbeid mellom koordinatoren og kontaktpersonen om denne oppgaven. Som nevnt i forrige kapittel har det hovedsakelig vært barnas kontaktlærere som har kommet med forslag om hvilke barn de har tenkt vil ha mest utbytte av å delta. Noen ganger har kontaktpersonen ved barneskolen og koordinatoren samarbeidet om å velge ut barn. I de fleste tilfeller har det vært koordinatorene som har foretatt den endelige vurderingen av hvilke barn som fikk delta. Det er også koordinatorene som har matchet barna med mentorene.

Rekrutteringsprosessen begynner med informasjonsarbeidet vi omtalte i forrige avsnitt, og avsluttes med at koordinatorene (noen steder sammen med kontaktpersonene ved skolene) gjennomfører intervjuer med barna. I det følgende skal vi omtale denne prosessen nærmere. Det første vi skal se nærmere på er informasjonsarbeidet rettet mot barn og foreldre.

#### *Stor innsats og kreativitet i informasjonsarbeidet rettet mot barn og mentorer*

Forberedelsene til oppstart av mentoråret er en travel tid for koordinatorene. Årsrapportene særlig fra de to første mentorårene belyser informasjonsarbeidet og viser at både skolene og koordinatorene har lagt ned mye arbeid. For eksempel fremgår det at barneskolene i Telemark har brukt mye tid på å ringe rundt til foreldrene og informere om prosjektet. En av skolene hadde også brukt morsmåslærere til å informere blant annet i foreldresamtaler og -møter. Bruk av tolker og morsmåslærere i denne sammenheng nevnes av flere, for eksempel Høgskolen i Sør-Trøndelag. Koordinatorene har i tråd med manualen deltatt i informasjonsmøtene for barn og foreldre.

Årsrapportene viser eksempler på kreative løsninger for å nå barn og foreldre, for eksempel å etablere et informasjonstorg rettet mot innvandrere/flyktninger og asylsøkere. Her bidro også tidligere deltakere i Nattergalen og representanter for frivillige organisasjoner. Dette tiltaket er nevnt av koordinatoren i Lillehammer i årsrapporten for andre mentorår. Enkelte koordinatorene bruker tidligere mentorbarn og mentorer som ambassadører for ordningen i forbindelse med rekruttering. Høgskolen i Lillehammer har også hatt samtaler med barna ved slutten av mentoråret med sikte på å få tilbakemelding fra dem om hvordan de har opplevd mentoråret. Etter første mentorår ga alle barna positiv tilbakemelding og de fleste ønsket å delta ett år til (jf. Årsrapport Lillehammer 2009).

### *Informasjonsmaterieell er nyttig, men hvordan nå målgruppen?*

Informasjonsmaterieell er viktig i rekrutteringsarbeidet. Det er utarbeidet en felles brosjyre om Nattergalen fra BLD, og årsrapportene fra første mentorår viser at denne brukes av barneskolene i forbindelse med rekrutteringen. En av koordinatorene synes brosjyren er for vanskelig tilgjengelig for foreldre som ikke kan så mye norsk, noe som vil være tilfelle for mange av foreldrene. Referat fra nettverkssamlingen 17. november 2009 viser at det er barneskolene hun samarbeider med som har meldt fra om dette. Foruten en brosjyre som benytter et enklere norsk, har skolene etterlyst oversettelser til flere språk, noe som er i tråd med det manualen anbefaler. Samtidig viser årsrapporten fra Høgskolen i Sør-Trøndelag for første mentorår at det meste av den skriftlige informasjonen er oversatt til de fleste aktuelle språkene. Koordinatoren skriver også at de har benyttet tolker og morsmållærere både i den uformelle så vel som den mer formelle kontakten med foreldrene. Et par av lærestedene har gjort tilpasninger i brosjyremateriellet.

Et argument som ble lagt frem i forbindelsen med behovet for forenkling av brosjyren, var at denne oppgaven burde ivaretas av BLD for å unngå at hvert lærested laget individuelle brosjyrer. Det var viktig at det var likt opplegg over hele linjen. Dette berører spørsmålet om hvor viktig standardisering er for å sikre at mentorprosjekter lykkes.

Koordinatorernes erfaringer illustrerer noen av utfordringene med å tilpasse informasjonsmaterieell til barn og familier når en rekke ulike nasjonaliteter og språk er representert og disse i tillegg varierer fra mentorår til mentorår. Utsagnene viser at koordinatorene har gjort lokale tilpasninger i sine regioner, samtidig som det har hersket en bevissthet om verdien av et felles opplegg. Av årsrapportene fremgår det videre at koordinatorene forsterket informasjonsarbeidet der rekrutteringen hadde gått tyngre foregående år. Dette viser hvordan koordinatorene fortløpende arbeider for å sikre nyrekruttering til ordningen.

### *Hvordan har koordinatorene rekruttert studenter?*

Koordinatorene har brukt flere fora for å rekruttere studenter til å være mentorer. Foruten å ringe og sende brev, og å informere på forelesninger, har koordinatorene også brukt stands, flyers, studiestedets hjemmeside, samt

læringsplattformene Fronter og It's learning. Årsrapportene fra 2008–2009 illustrerer noen av de spesielle utfordringene ved å rekruttere mentorer det første mentoråret. For eksempel viser erfaringene fra Høgskolen i Sør-Trøndelag at til tross for at koordinator startet med å gjøre Nattergaltilbudet kjent allerede i januar og brukte mange kanaler for å informere, var det bare fem mentorer som ble rekruttert før sommeren. Den svake responsen resulterte i at koordinator gikk ut med informasjon til studentene allerede første studiedag etter sommeren, og denne gangen var responsen langt bedre. Dette eksemplifiserer det flere av koordinatorene har erfart, nemlig at det er lettere å rekruttere førsteårsstudenter ved semesterstart enn viderekomne studenter mot slutten av semesteret. Koordinatoren ved Høgskolen i Sør-Trøndelag viser samtidig til at mange andreårsstudenter hadde vist interesse for prosjektet, men de kunne likevel ikke delta på grunn av utenlandsopphold i perioden, mens tredjeårsstudentene var opptatt med lang praksis og eksamen (jf. Årsrapport fra Høgskolen i Sør-Trøndelag 2009). Det er altså mange utenforliggende årsaker til at rekrutteringen går tregt i noen tilfeller. Slike forhold har nødvendigvis betydning for sammensetningen av mentorer og dermed også for hvor mye erfaring og fagkunnskap mentorene har når de starter sin virksomhet. Det har følgelig også betydning for sammensetningen av utvalget som danner grunnlaget for de statistiske analysene av mentorenes erfaringer i vår evaluering.

#### *Å motivere foreldrene er viktig*

Når et barn skal delta i Nattergalen må foreldrene gi sitt samtykke, i tillegg til at barnet selv må ha et ønske om å delta. Foreldrenes oppfatning av ordningen er derfor avgjørende for rekruttering av mentorbarn. Kontakten med foreldrene i rekrutteringsfasen ivaretas som oftest av kontaktlærerene eller kontaktpersonene ved barneskolene, noe som er i tråd med arbeidsdelingen slik den er beskrevet i manualen. Enkelte koordinatører gjør en stor innsats her. For eksempel fremgår det av årsrapportene fra første mentorår at koordinatoren ved Høgskolen i Østfold har foretatt hjemmebesøk hos samtlige aktuelle familier før oppstartsmøtet. Ved Høgskolen i Telemark dro koordinator og mentor hjem til barn og foreldre som ikke møtte opp på oppstartsmøtet. Også ved Høgskolen i Oslo var det en utfordring at flere barn og foreldre ikke møtte på informasjonsmøtet i første mentorår. Dette ga

betydelig merarbeid i etterkant, som ble fulgt opp av sosiallærerne ved barneskolene (jf. Årsrapport Høgskolen i Oslo 2008).

Intervjuene med kontaktpersonene viser at motivasjonsarbeidet rettet mot foreldrene er svært viktig. Ikke minst handler dette om hvordan Nattergalen presenteres for foreldrene. En av kontaktpersonene vi intervjuet i tredje mentorår hadde opplevd at enkelte foreldre hadde vært skeptiske til at studentene tilhører utdanninger som barnevern og sosialfag. Denne kontaktpersonen var derfor opptatt av å vinkle prosjektet på en positiv måte, og hadde lagt stor vekt på å formidle til foreldrene at «... dette er noe som er til barnas beste med tanke på fremtiden.». Også i årsrapportene fra første mentorår formidles slik skepsis mot ordningen. Her hadde for eksempel koordinatoren i Telemark fått tilbakemeldinger fra barneskolene om at det var vanskelig å rekruttere barn, noe barneskolene mente skyldtes at Nattergalen ble oppfattet som stigmatiserende og som et «hjelpesprosjekt». Flere foreldre var også meget skeptiske til skolen og det offentlige, og kontaktpersonene måtte dermed jobbe hardt for å få med enkelte av elevene (jf. Årsrapport fra Høgskolen i Telemark 2008). Samtidig viser intervjuene med koordinatorene i tredje mentorår at flere av dem *ikke* hadde fått tilbakemeldinger om at det var problematisk at studentene tilhører barnevern- eller sosialfaglige studieretninger. Bildet er altså sammensatt.

I løpet av prosjektperioden har man opplevd at det har kommet reaksjoner fra foreldre som har påvirket rekrutteringen negativt et par steder. Ett sted hadde foreldre reagert på at det var blitt tatt bilder av barna uten foreldrenes tillatelse, noe det ikke er adgang til. Dette gikk hardt ut over rekrutteringen. Et annet sted fortalte en av kontaktpersonene ved en barneskole at det i enkelte miljøer hadde gått rykter om at Nattergalen ikke var bra for barna, fordi norske ungdommer røyker og drikker alkohol. Foreldrene fryktet negativ påvirkning på barna. Foreldrenes reaksjoner kom i følge kontaktpersonen overraskende og bidro til å justere informasjonsarbeidet inn mot å imøtegå slike motforestillinger. Samtidig er det grunn til å fremheve at det også har vært motsatte erfaringer. I mange tilfeller har kunnskap om barns og foreldres positive erfaringer med Nattergalen spredt seg i lokalmiljøet, noe som har hatt god effekt på rekrutteringen. Ved Universitetet i Nordland har for eksempel koordinatoren brukt en av mødrene til å fortelle om de positive erfaringene med Nattergalen.

## UTVELGELSEN AV BARNA

Mye tyder på at utvelgelsen av barn er viktig for hvordan mentorordningen fungerer. Som vi skal se i neste kapittel, er sammensetningen av gruppen med mentorbarn sentral når en skal evaluere barnas utbytte av ordningen. Derfor redegjør vi utførlig for prosedyrene og praksis rundt utvelgelsen av barna her.

### *Manualen gir veiledende retningslinjer*

Manualen danner utgangspunktet for utvelgelsen av barn i Nattergalen. Den legger vekt på at man drar nytte av kontaktpersonenes og lærernes kunnskap om barna ved prioriteringen. Dette er naturlig siden disse er de av Nattergalen-aktørene som er nærmest barna og som dermed kjenner dem best. Utgangspunktet er at alle barn med minoritetsbakgrunn kan søke om å få en mentor. Samtidig understreker manualen at det er viktig at de barna som sannsynligvis vil ha størst utbytte av en mentor, prioriteres. For eksempel kan dette være barn som er sjenerte og har lite nettverk, har kort botid i Norge eller har svake norskkunnskaper. Det er videre laget en veiledning for hvordan skolene skal sette opp en prioriteringsliste over barn som har søkt om å få delta. Prioriteringslisten skal dessuten være en hjelp for koordinatorene i arbeidet med å matche mentorer og mentorbarn. Manualen oppstiller følgende kriterier for utvelgelse:

- *Ensomme barn*
- *Barn med mange søsken som har behov for mer tid med en voksen*
- *Barn som blir/har blitt mobbet*
- *Utagerende barn*
- *Stille og sjenerte barn*
- *Barn som har behov for aktivitet (sunnere livsstil)*
- *Barn som trenger grenser*
- *Barn som trenger en mannlig/kvinnelig rollemodell*
- *Barn som trenger å forbedre norskkunnskapene sine*
- *Barn som har behov for et positivt møte med det norske samfunnet.*  
(jf. Manual for Nattergalen 2008–2009).



I manualen fremgår det også at BLD «... legger spesielt vekt på at gutter som kan ha utbytte av et voksent forbilde bør prioriteres der det er mulig» (jf. manualen for Nattergalen 2008–2009;19). Det fremgår ikke hvorfor gutter bør prioriteres i denne sammenheng. Manualen trekker videre frem andre viktige faktorer ved prioriteringen, for eksempel at man bør velge barn som det er grunn til å tro vil oppleve en positiv utvikling ved å ha en mentor, og barn som klarer å etablere en ny relasjon. Det fremheves også at barn og familier med store problemer ikke bør velges. Barn som skal delta, bør ikke ha for mange fritidsaktiviteter slik at de har tilstrekkelig tid til å ha en mentor. Hva som gir grunnlag for å forvente en positiv utvikling hos et barn eller hva som er «store problemer», er ikke nærmere definert og viser at kriteriene byr på skjønsmessige vurderinger. Dette kan bidra til at praksis blir ulik fra sted til sted fordi kriteriene fortolkes forskjellig. Gjennomgang av årsrapportene viser at denne prioriteringslisten brukes både av skolene og av koordinatorene ved utvelgelsen av barn. Vi var interessert i å få nærmere kunnskap om skolenes og koordinatorenes vurderinger og spurte derfor begge informantgrupper om dette da vi intervjuet dem i siste mentorår.

#### *Hva barneskolene legger vekt på ved valg av mentorbarn*

Kontaktpersonene trakk særlig frem to forhold; det at barna skal kunne noe norsk og at de ikke skal ha for store sosiale problemer. En av koordinatorene trakk også frem barn som ikke var fysisk aktive, men som kunne ha behov for større fysisk aktivitet. Dette er i tråd med kriteriene i manualen. Denne kontaktpersonen var særlig opptatt av jenter som levde under veldig strenge regler hjemme med begrensede muligheter til å være med på aktiviteter, og mente at mentorordningen var særlig viktig for dem fordi det ga dem mulighet til å komme seg mer ut. Det kan være grunn til å merke seg behovet hos disse jentene i lys av manualens henstilling om at gutter som kan ha utbytte av et voksent forbilde bør prioriteres der det er mulig (jf. manual for Nattergalen 2008–2009;19).

Når det gjelder spørsmålet om barna får delta i Nattergalen i mer enn ett år, viser intervjuene at ordningen praktiseres noe ulikt. I henhold til manualen skal barna bare kunne delta i ett år. Mens man noen steder følger retningslinjene til punkt og prikke her, tillates barn andre steder å fortsette ett år til, men da med ny mentor. En av kontaktpersonene som praktiserte

ettårs-regelen, mente at denne var riktig fordi begrensningen innebærer at flere får mulighet til å delta. Hun stilte seg imidlertid ikke avvisende til at flere ville kunne delta hvis det var tilstrekkelig med studenter, ressurser og tid i prosjektet til at dette lot seg gjøre. Med andre ord knyttet hun restriksjonen til kapasiteten i ordningen.

Intervjuene med kontaktpersonene viser også forskjeller i hvor restriktive skolene var i forhold til hvilke barn som ble foreslått til koordinatoren. En av kontaktpersonene la for eksempel opp til en praksis hvor alle barn med minoritetsbakgrunn kunne søke, og så ble det opp til koordinatoren om barna fikk delta. Andre steder fikk alle tilbud, men praksis var slik at koordinatoren og skolen sammen gjorde en prioritering i forkant. Tilbud om deltakelse ble sendt ut til barn som var spesielt plukket ut på forhånd og manualens prioriteringsliste ble brukt i vurderingen.

En praksis hvor skolen tar imot søknader uten å gjøre en prioritering av barna, er bare delvis i samsvar med manualen. Manualen legger opp til at alle barn med minoritetsbakgrunn i alderen 8–12 år kan søke, men den sier også at skolen skal bidra i prioriteringen. Samtidig viser årsrapportene fra koordinatorene at skolene flere steder gjør prioriteringer i samarbeid med koordinatoren og at enkelte skoler i tillegg har hatt ganske tydelige meninger om valg av barn. Årsrapporten fra Lillehammer fra november 2008 viser for eksempel at barneskolene har stilt spørsmål ved begrensningen om at ordningen kun skal omfatte barn med minoritetsbakgrunn.

### *Samsvar mellom koordinatorenes og barneskolenes vurderinger?*

Intervjuene i siste mentorår viser at de fleste av koordinatorene var enige med barneskolene om hvilke barn som ble valgt ut, men svarene avdekker også nyanser. Enkelte koordinatorene har hatt diskusjoner med barneskolene, for eksempel i forhold til om barn som har vært med ett år, skal få fortsette ett år til.

Et område hvor meningene mellom koordinatorene og barneskolene har vært delte, i alle fall i deler av prosjektperioden, gjelder spørsmålet om hvor store utfordringer barna kan ha i livene sine før deltakelse i Nattegalen er uaktuelt. Flere av koordinatorene var opptatt av at barna ikke skulle ha for store utfordringer, noe som også understrekes i manualen. En mentor skal ikke være en støttekontakt, tilsvarende hjelpetiltaket i barnevernet. Det kan

se ut som barneskolene enkelte steder har foreslått barn med spesielle behov, og at flere av koordinatorene har arbeidet aktivt inn mot skolene for å informere om at barna ikke skal ha for store behov. Som en av koordinatorene sier: «Skolene vil jo først gjerne gi det til dem som trenger det mest, men dette er unger som skal ha andre tilbud.» Vedkommende viser til at det er ferske studenter som er mentorer og at dette må tas i betraktning. En annen koordinator var opptatt av å rekruttere barn som ikke er spesielt problembelastet. Denne koordinatoren la også stor vekt på at både barn og foreldre må være motiverte. Dette er viktig for å forebygge frafall hos både barn og mentorer. Med andre ord var koordinatorene både opptatt av å ivareta mentorene og av å sikre at ordningen skulle fungere best mulig, noe som gjerne kan sees som to sider av samme sak.

Det er indikasjoner på at det noen steder har funnet sted endringer i hvor store utfordringer barna har i prosjektperioden. For eksempel ble det i Oslo reist spørsmål om man kanskje hadde valgt barn med for store utfordringer det første mentoråret. Her skriver koordinator i årsrapporten fra andre mentorår at:

Så langt i prosjektet har vi funnet at den største utfordringen er å identifisere målgruppe 'barn med svakt nettverk', som betyr at det ikke bør rekrutteres barn som er så "problembelastet" at mentoren ikke kommer i kontakt med dem – og heller ikke barn som allerede er så godt organisert på fritiden at mentoren opplever at barnet får problemer med å finne tid til å møte dem. (Årsrapport Høgskolen i Oslo og Akershus 2010:2).

I nettverkssamlingen for Nattergalen i november 2009 fremgår det at koordinator hadde bedt sosiallæreren om å finne frem til barn med litt mindre utfordringer i livene sine i forbindelse med rekrutteringen av barn til andre mentorår. Som analysene av spørreskjemadataene av barna vil vise, tyder mye på at mentorbarna har vært mindre «problembelastet» det siste mentoråret enn tidligere.

Samtidig kan det også se ut til at det har utviklet seg en felles forståelse mellom skolene og koordinatorene over tid, ikke bare når det gjelder grad av «problembelastning» for mentorbarnas del. For eksempel fremhevet koordinator i Telemark at det nå var enighet med barneskolene om at eldre

barn ikke skulle prioriteres, men at barna burde være i alderen 8–10 år. Bakgrunnen var at de i denne regionen hadde erfaringer med at det hadde vært vanskeligere å opprettholde interessen hos de eldre barna.

Disse betraktningene reflekterer den balansegangen som kriteriene i manualen stiller opp mellom barn som har behov for en mentor, men samtidig uten altfor store behov. Denne balansegangen refererer seg til ulike hensyn: Mentorene skal ikke få en oppgave de ikke er rustet til å løse, og Nattergalen skal ikke være en erstatning for andre typer tiltak som hører inn under andre ansvarsområder. Samtidig berører avveiningene rundt rekruttering to av kjernespørsmålene ved mentorordningen slik vi ser det, nemlig spørsmålet om hvilket tilbud Nattergalen skal være og ikke minst spørsmålet om hvem dette skal det være et tilbud for. Disse spørsmålene drøftes nærmere i kapittel 9.

### *Temaer i rekrutteringsintervjuene med barna*

Vi har hittil sett på prioriteringen av barn som foreslås til å delta i Nattergalen og hvordan barna rekrutteres inn i Nattergalen. Før matchingen av barn og mentorer ble imidlertid barna intervjuet av koordinatorene. Våre intervjuer med koordinatorene siste året viser at man her innhentet opplysninger om barna med sikte på å matche dem beste mulig med en mentor. Formålet med intervjuet er:

... at koordinator skal treffe og snakke med barna som ønsker å være med i ordningen og få et bilde av hvert enkelt barn i forkant av matching av barn og mentor. (Jf. manual for Nattergalen 2008–2009;22).

For eksempel innhentet koordinatorene opplysninger om hvilke aktiviteter barna likte og om de hadde bestemte allergier. Enkelte var også opptatt av å undersøke hvor motiverte barna var for å delta, samt å avklare barnas forventninger og kjennskap til Nattergalen. Også aktivitetsnivået deres ble undersøkt. En koordinator sier for eksempel at det handlet om å:

finne ut hvordan de er – om de er veldig aktive og frampå eller veldig forsiktige, hva slags type unger det er, for å matche dem med studentene – om de trenger en som bremser dem litt, eller snarere en

som er tålmodig og venter på dem. Hva slags nettverk har de, hva slags unge er dette.

Flere trakk i denne sammenheng frem manualen som de brukte for å kartlegge egenskaper, forventninger og behov hos barna.

Måten informasjonen innhentes varierte noe, men de fleste gjennomførte gruppeintervju med barna, samt at enkelte gjennomførte individuelle intervju. En av koordinatorene fortalte at hun gjennomførte intervjuene med barna første året, mens det siste året var det kontaktpersonen og -læreren som gjennomførte dem. Hun opplever dette som en god løsning, fordi barne-skolen har mer kunnskap om barna enn hun har. En av koordinatorene innhentet opplysninger om barnet på hjemmebesøk som ble gjennomført i forbindelse med rekrutteringen. Intervjuene viser også at det har skjedd endringer i løpet av prosjektperioden. En av mentorene fremhevet for eksempel at Nattergalen nå var bedre kjent blant barna, slik at barna som ble rekruttert i det tredje året i større grad formidlet forventninger til aktivitetene som de hadde hørt om fra tidligere mentorbarn.

Intervjuene med koordinatorene viser altså noen variasjoner i hvordan informasjonen om barna innhentes. Samtidig er det tydelig at manualen har styrt hva slags informasjon koordinatorene har vært opptatt av å innhente om barna. Dette er ett eksempel på at koordinatorene lojalt har holdt seg til prosjektets struktur, noe som igjen er et suksesskriterium i annen forskning om mentorordninger.

#### *Årsaker til at noen barn eller mentorer ikke får delta*

Alle koordinatorene vi fikk opplysninger fra oppgir å ha måttet avvise enkelte barn og/eller mentorer. Ulike begrunnelser gis for disse valgene. Dels kunne det være kapasitetsgrunner, for eksempel at det ikke var nok mentorer i forhold til antall barn som har meldt sin interesse. Enkelte barn ble også valgt bort fordi atferden deres var for krevende, eller de hadde kontakt med barneverntjenesten. Vurderingen var da slik at koordinatoren mente at mentorene ikke ville takle problematikken, eller at barna hadde behov for en annen type oppfølging. Vi ser også at manualens retningslinjer, sammenholdt med departements understreking om at barna i utgangspunktet bare skal delta i

ett år, har medført at barn er blitt avvist. Enkelte barn har også blitt avvist fordi koordinator har skjønt at de ikke var motivert for å delta i ordningen.

Også mentorer har blitt avvist, også disse til dels av kapasitetsproblemer. Enkelte har også blitt avvist fordi koordinator har vurdert studenten som uegnet etter å ha sjekket referanser, uten at vi har nærmere opplysninger om årsaken. I andre tilfeller har koordinatoren vurdert det slik at studenten har nok med egne utfordringer og dermed ikke er egnet til å være mentor for et barn på søknadstidspunktet. Dette viser at kontrollen av referanser har en reell betydning, og ikke bare blir en formalitet som skal kvitteres ut. At kontroll av referanser er viktig ble også understreket av en av koordinatorene på nettverkssamlingen i november 2009. Vi vil understreke at slike kontrollrutiner som fungerer etter sin hensikt er betryggende for mentorordningen.

Samlet reflekterer disse vurderingene manualens retningslinjer, samt at det har vært god indre samstemmighet i koordinatorenes vurderinger, noe som indikerer at ordningen fungerer etter sin hensikt.

### *Endringer i rekrutteringsarbeidet*

Koordinatorene gir relativt forskjellige svar på dette spørsmålet i intervjuene siste mentorår. Noen har trukket frem utfordringer knyttet til å få rekruttert nok barn, mens andre har vært mer opptatt av hvilke grupper barn man nå velger å rekruttere. Flere sier at de har opplevd det som vanskeligere å rekruttere barn det siste mentoråret. Enkelte sier at de har opplevd situasjonen nokså uendret, mens en har erfart at det har vært lettere å rekruttere barn i siste mentorår sammenliknet med tidligere år.

En koordinator forteller at det har vært en utfordring at flere barn som har deltatt tidligere, har ønsket å fortsette. I utgangspunktet er dette noe alle koordinatorene vil betrakte som et positivt tegn, og som en klar indikasjon på at barna har trivdes med ordningen. Samtidig strider det med retningslinjene å rekruttere samme barn igjen. Det kan derfor være vanskelig å håndtere slike ønsker. Samtidig var en av barneskolene i en situasjon hvor de hadde problemer med å rekruttere nye barn. Dette bidro til å sette situasjonen på spissen ved at de risikerte å måtte si nei til barn som ønsket å delta, samtidig som de manglet mentorbarn. Andre tok opp målgruppeproblematikken, der en koordinator sa at hun nå valgte å ikke rekruttere eldre barn til Nattergalen. En annen lurte på om de hadde rekruttert «for lette» barn det

siste mentoråret. Disse erfaringene illustrerer at det ligger utfordringer i Nattergalen om å rekruttere barn med «akkurat passe» store behov i forhold til målsettingen med ordningen.

Andre forteller om utfordringer knyttet til rekrutteringsarbeidet. De trekker frem som en hindring for dette arbeidet at skolene, som jo har en nøkkelrolle i forhold til å rekruttere barn, har for mange andre oppgaver å ta seg av. Vi ser det slik at dette gjenspeiler den pressede situasjonen for mange barneskoler, med et stort antall pålagte oppgaver i tillegg til de oppgavene som allerede inngår i skolehverdagen. En koordinator hadde også opplevd at en skole falt fra i prøveperioden, og så dette som et resultat av manglende engasjement hos kontaktpersonen ved skolen. Slikt engasjement er, som vi har vært inne på tidligere, særlig viktig fordi oppgavene knyttet til Nattergalen har hatt preg av å være en «frivillig» oppgave som det ikke er satt av tid eller andre ressurser til innenfor skolens egne rammer.

#### *Nattergalens «treffprosent»*

Er det slik at Nattergalen fanger opp de barna som trenger ordningen mest og som i tillegg har mest utbytte av ordningen? Disse spørsmålene stilte vi til kontaktpersonene/-læreren ved barneskolene det siste året. Tre av de fire vi intervjuet, svarte entydig ja på at ordningen pr. i dag fanger opp de barna som trenger det mest. Den fjerde mente at dette bare delvis var tilfelle og etterlyste flere tiltak til de barna som har litt større problemer og som ikke passer inn i Nattergalkonseptet. Vi tolker dette som en frustrasjon over å se barn med større behov for tilbud som ikke får det, samtidig som de med mindre problemer får et tilpasset tilbud. Vi vil understreke at også de som svarte ubetinget ja på at Nattergalen fanger opp de barna som trenger ordningen mest, påpeker at tilbudet bør omfatte et større antall barn, for eksempel fordi det ikke har vært plass til alle barna som hadde hatt behov for det.

Når det gjelder spørsmålet om Nattergalen fanger opp de som har mest utbytte av det, sier en av informantene at hun tror den gjør det, på bakgrunn av positive tilbakemeldinger fra både mentorer og koordinator. De øvrige svarer ubetinget ja. Et par nevner likevel at de har opplevd at foreldre har nektet barnet å delta, til tross for at de som kontaktpersoner var overbevist om at barna ville hatt stort utbytte av et år med Nattergalen.

## REKRUTTERING AV MENTORER

### *Antall og fordeling på studieår*

Årsrapportene viser at rekrutteringen av mentorer har vært forholdsvis stabil i de fleste regionene gjennom de tre mentorårene. Antallet mentorer rekruttert pr. år har vært ganske likt. Unntak er Høgskolen i Bodø som hadde en økning fra 10 til 18 mentorer fra andre til tredje mentorår, og Høgskolen i Sør-Trøndelag som hadde en nedgang fra 29 til 20 mentorer i samme periode. I intervjuene med koordinatorene i siste mentorår spurte vi om det hadde vært endringer i arbeidet med rekrutteringen av mentorer. På dette punktet er erfaringene hos koordinatorene nokså ulike. Noen, for eksempel koordinatoren ved Høgskolen i Oslo, sa i intervjuet at det hadde gått lettere og lettere for hvert år. Her brukte koordinatoren også i noen tilfeller samme mentor flere ganger, men med nye mentorbarn. Andre oppga at rekrutteringen av antallet mentorer hadde holdt seg nokså stabilt.

Enkelte informanter hadde valgt å bare rekruttere førsteårsstudenter og mente det hadde liten hensikt å rekruttere blant andre- og tredjeårs studenter. De mer viderekomne studentene var vanskeligere å rekruttere på grunn av praksisår det andre studieåret og eksamen det tredje studieåret. Disse forholdene er lite forenlige med å være mentor. Rekruttering av førsteårsstudenter innebærer imidlertid at rekrutteringsarbeidet må skje i begynnelsen av høstsemesteret og ikke på vårparten. Dette medfører igjen en mer komprimert og hektisk rekrutteringsperiode. Koordinatorenes valg om å konsentrere seg om henholdsvis førsteårsstudenter eller eldre studenter får dermed konsekvenser for måten rekrutteringsarbeidet gjennomføres på.

## MATCHING AV BARN OG MENTORER

Når barn og mentorer er valgt ut, skal de matches med hverandre. Målsettingen er å sette sammen mentorpar som passer godt sammen, for å sikre best mulige forutsetninger for å utvikle en god mentorrelasjon og få et optimalt utbytte av mentorvirksomheten. Dette er ingen enkel oppgave. Ikke alle koordinatorene har redegjort for matchingen i rapportene sine. Opplysningene som foreligger viser at koordinatorene også her tar utgangspunkt i retningslinjene i manualen og dernest baserer vurderingene på det de har fått vite gjennom intervjuer med barn og mentorer, og gjennom



referanseinformasjon. De fleste ser ut til å ha gjort vurderingene i samarbeid med ansatte ved barneskolene. I Oslo deltok også SLT-koordinator.<sup>21</sup> Det er også noen unntak der koordinator har gjort vurderingen alene (jf. for eksempel Høgskolen i Østfold og Bodø).

I henhold til manualen skal barn og mentor matches ut fra «...interesser, ønsker og behov. Samtidig skal koordinator ta hensyn til mentors erfaringer, interesser og ønsker. Barnets behov og ønsker kommer alltid først.» (jf. manual for Nattergalen;33). Flere av momentene vi kommer inn på her vil være de samme som vi skrev om tidligere om opplysningene som ble innhentet om barna i forbindelse med rekrutteringen. Her ser vi imidlertid på vurderingene som koordinatorene gjør når de skal sette sammen mentorpar. I Telemark fremgår det for eksempel av årsrapporten fra første mentorår at barna ble matchet ut fra kjønn, der mannlige mentorer har fått gutter, mens kvinnelige studenter har fått både gutter og jenter. Dette er i tråd med manualen hvor det fremheves at barna kan ha ønsker med hensyn til mentorens kjønn. At kvinnelige mentorer får barn av begge kjønn handler om at det er flest kvinnelige studenter på de aktuelle studieretningene, mens det er både jenter og gutter som ønsker å være mentorbarn. Også barnas behov og aktivitetsnivå trekkes frem av flere. Ved Høgskolen i Oslo hadde man lagt opp til at de mentorene som er spesielt kompetente får de «mest krevende» barna. Tilsvarende vurderinger ble gjort ved Høgskolen i Telemark hvor det i årsrapporten vises til et eksempel hvor en aktiv gutt som tester grenser har fått en erfaren mentor. Felles interesseområder hos barn og mentorer står også sentralt. Telemark nevner også studentenes ønsker, etiske hensyn og i tillegg anbefalinger fra Malmö, altså den svenske ordningen, noe som viser at koordinatorene også trekker på internasjonale erfaringer.

---

<sup>21</sup> SLT-modellen er en forpliktende samarbeidsmodell mellom kommune, politi og andre offentlige etater. I tillegg er frivillige organisasjoner og næringsliv sentrale aktører. SLT-modellen har barn og ungdom som sin viktigste målgruppe, og har som formål å koordinere, målrette og øke effektiviteten i den forebyggende innsatsen mot kriminalitet i nærmiljøet. Det er i kommunene ansatt SLT-koordinatorer som har ansvaret for å koordinere dette arbeidet (jf. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/nouer/2008/nou-2008-15/6/2/7.html?id=527301>).

## LAVT FRAFALL AV BARN OG MENTORER

Så langt har vi sett på rekruttering og matching av barn og mentorer. I forlengelsen av dette er det nærliggende å spørre hvor mange som har falt fra og om antallet har endret seg i disse tre årene. Vi skal også se nærmere på årsakene til at barn og mentorer har falt fra. Lavt frafall er en indikator som brukes for å vurdere om mentorordninger lykkes eller ikke, mens enkelttilfeller av frafall kan gi innsikt i svakheter ved ordningen. Forklaringene vi finner på dette i vårt materiale kan dermed gi viktig informasjon om hvordan ordningen fungerer.

Erfaringene med Nattergalen viser at frafallet både av barn og mentorer er lavt, i alle de tre mentorårene. Her må vi oppgi omtrentlige tall for deltakelse og frafall, blant annet fordi det har vært noe bevegelse gjennom året på den måten at noen barn og mentorer er kommet til parallelt med at noen er falt fra. Med forbehold om dette, viser materialet likevel at frafallet det første året utgjorde ca. seks mentorer og åtte mentorbarn, det andre mentoråret ca. fem mentorer og fire mentorbarn, og det siste året ca. tre mentorer og fire mentorbarn. I alt utgjør dette 14 mentorer og 16 mentorbarn, eller 3,4 prosent blant mentorene og 4 prosent blant barna. Tallene baserer seg på en opptelling med utgangspunkt i årsrapportene fra de tre mentorårene. Selv om tallene er noe usikre kan vi uten tvil konkludere med at frafallet er lavt.

Gjennom årsrapportene får en nærmere innblikk i årsakene til at enkelte barn og mentorer har falt fra. For mentorenes del kan to hovedårsaker identifiseres. For det første bestemmer *ytre forhold* forløpet. Eksempler på dette er der mentor slutter fordi mentorbarnet slutter, eller hvor studenten selv slutter på studiet. Dette kan også handle om at de har måttet trekke seg pga. *andre og mer uforutsette problemer, for eksempel på grunn av sykdom, familieproblemer eller andre personlige årsaker*. Dernest har *mentorenes forhold til selve mentoraktiviteten betydning*, for eksempel ved at mentorene mener at dette innebærer for mye arbeid, eller ved at mentoren ikke takler det å være mentor. Til denne gruppen hører også tilfeller der mentoren mangler engasjement eller interesse for virksomheten. Enkelte mentorer har måttet slutte fordi de ikke følger opp mentoraktiviteten.

Ser en på frafallet hos barna kan også disse kategoriseres i forklaringer som skyldes ytre omstendigheter og forklaringer som i større grad relaterer

seg til selve mentorvirksomheten. Ser en først på *ytre forklaringer* så er en utbredt årsak at barnet flytter og bytter til en skole som ikke er med i Nattergalen, eller familien flytter ut av Norge. Det er også barn som har måttet slutte som mentorbarn fordi mentoren slutter. I slike tilfeller prøver koordinatorene som regel å finne en ny mentor. Der barnet har måttet slutte har det gjerne vært i tilfeller hvor koordinator ikke har klart å skaffe en ny mentor eller at det har vært for sent i mentoråret. I tillegg har enkelte barn sluttet fordi de har fått for mange fritidsaktiviteter og ikke har tid til å være mentorbarn. Den andre kategorien forklaringer handler om barn som har mistet interessen for å delta, noe som berører *selve mentorordningen*. For eksempel beskriver en av koordinatorene en vond sirkel hvor barnet mister motivasjon, foreldrene ikke følger opp, og hvor mentoren i neste runde mister interessen. Av årsrapporten fremgår det at dette er et tema koordinatoren i etterkant har trukket inn i opplæringen av mentorene.

Intervjuene med koordinatorene i siste mentorår viser at koordinatorene tilrettela for å unngå frafall. I ett tilfelle gjorde endringer i mentorens familiesituasjon det vanskelig å følge opp mentorbarnet. Dette ble løst ved at barn og mentor møttes annenhver uke istedenfor hver uke. Koordinatorene ønsker kunnskap om årsaken til at noen faller fra. I ett tilfelle hadde mentorer falt fra uten å kontakte koordinator, og koordinatoren hadde heller ikke lyktes i å komme i kontakt med dem. Selv ønsket hun å finne ut hva som var årsaken til at mentorene ikke hadde greid å følge opp. Årsrapportene viser også at koordinatorene fulgte opp de barna som sluttet. For eksempel hadde et barn skiftet skole og barnet hadde fått venner i sitt nye miljø. Koordinatoren så dermed at barnet ikke ville hatt tid til å være med i Nattergalen. I et annet tilfelle dro barnet til sitt opprinnelsesland og sluttet som mentorbarn, men kom tilbake mot slutten av skoleåret. Da fikk barnet et par møter med sin opprinnelige mentor (som hadde fått et nytt mentorbarn i mellomtiden) slik at de fikk avsluttet relasjonen. Intervjuene kan dermed tyde på at koordinatorene har lagt ned en stor innsats både i å forebygge frafall og å følge opp både barn og mentorer.

Lavt frafall både hos barn og mentorer i alle tre mentorårene er en klar indikator på at Nattergalen fungerer godt. Det lave frafallet må også sees i sammenheng med den innsatsen både koordinatorene og til dels også barneskoler gjør for å hindre frafall.

## SAMMENFATNING

Fremstillingen har vist at manualen danner klare rammer for rekruttering av barn og mentorer, men at innholdet i kriteriene for utvelgelse av barn er skjønnsmessige. Føringerne i manualen utfordres spesielt i forhold til om barn kan få fortsette i ett år til. Dette berører ett av kjernepunktene i evalueringen i mentorprogrammer, nemlig mentorperiodens varighet. Vi så i kapittel 1 at det er ikke nødvendigvis slik at barnas utbytte blir større dess lengre mentorperioden varer. I dette tilfellet handlet barnas utbytte om bedre skoleprestasjoner (jf. Fresko og Eisenberg, 1985). Der mentorordninger har for lang varighet kan også barn og mentorer gå lei, noe som kan bidra til å svekke ordningene.

På den annen side skal man heller ikke undervurdere betydningen av barnets glede av delta. I Nattergalen har man valgt ett års tidsramme for deltakelse. Samtidig fungerer ordningen slik at en del barn får fortsette ett år til, men da med ny mentor. At praksisen er forskjellig mellom lærestedene på dette punkt er uheldig hvis barn i enkelte regioner får anledning til å fortsette mens barn i andre regioner får avslag. En slik praksis vil i så fall innebære at hvilken region barnet bor i vil avgjøre hvor lenge barnet får fortsette å være mentorbarn. På den annen side vil en praksis der barn får fortsette i to år mens nye barn ikke får plass være et hinder for at så mange barn som mulig får delta. Det kan også være lokale behov som tilsier at barna bør få fortsette ett år til, for eksempel der rekrutteringen av nye barn er vanskelig. Mye kan derfor tale for at det bør være adgang til å gjøre slike tilpasninger der rekrutteringsproblemer tilsier det, og i andre tilfeller der det er spesielt tydelig at barnet vil ha utbytte av det. En slik adgang bør i så fall fremgå av retningslinjene i manualen.

### 6.3 Opplæring og veiledning av mentorene

Til slutt i dette kapittelet skal vi se nærmere på opplæringen og veiledningen av mentorene. Problemstillingen vi her skal belyse er om mentorene har fått opplæring i forkant og i løpet av mentoråret, hvor mye veiledning de har fått, og hvordan de opplever at opplæringen og veiledningen har ivaretatt deres behov.

## OPPLÆRING FØR OPPSTART

Manualen for Nattergalen legger opp til tre mentorsamlinger på kveldstid i løpet av mentoråret. De to første samlingene er lagt til september, altså før selve mentorvirksomheten starter opp, mens den siste er lagt senere på året og handler om avslutningen av relasjonen til mentorbarnet. Den første samlingen tar opp hva det vil si å være mentor. I denne samlingen belyses Nattergalens mål og rammer, mentorenes oppgaver, og hvordan mentorene skal få en god relasjon til barnet. Den andre samlingen er et studiebesøk ved barnets skole, hvor mentoren blant annet introduseres for kontaktpersoner og eventuelt kontaktlærere og rektor. I følge manualen er deltakelse i opplæringen obligatorisk for mentorene (jf. manual for Nattergalen 2008–2009).

Ser en nærmere på hvordan dette har fungert i praksis er det vanskelig å få en nøyaktig oversikt fordi de fleste koordinatorene ikke skiller eksplisitt i årsrapportene mellom hva som er opplæring og hva som er veiledning. Hovedtendensen ser ut til å være at koordinatorene har fulgt et opplegg som ligger nær opp til det som er nedfelt i manualen for Nattergalen.

Ved universitetet i Agder og ved Høgskolen i Østfold vises det eksplisitt til at manualen har vært fulgt. Ser en på årsrapportene fra Høgskolen i Lillehammer i alle tre mentorår, har det vært holdt en innførende samling om høsten og en fellessamling mot slutten av mentoråret. I den siste mentorsamlingen har man fokusert på å gi mentorene gode råd i forbindelse med avslutning av relasjonen til mentorbarnet. Ved Høgskolen i Bergen har mentorene hatt tre dager med opplæring før de startet opp og en av disse dagene har vært holdt ved en av barneskolene. I Oslo ble det siste mentorår gitt tre doble undervisningstimer før oppstart.

I årsrapportene viser flere koordinatorene til at tilbakemeldingene fra mentorene har vært gode. Mentorene selv er imidlertid den beste kilden til kunnskap om hvor tilfredse de har vært med opplæringen/veiledningen. Derfor spurte vi mentorene om dette i den elektroniske spørreundersøkelsen:

Tabell 6.1: Synes du opplæringen i forkant var tilstrekkelig? 2010 og 2011. Prosent og (antall)

	Ja	Delvis	Nei	Det var ikke nødvendig
<b>2010 (n=56)</b>	73,7	12,5 (7)	3,6 (2)	10,7 (6)
<b>2011 (n=90)</b>	83,3	8,9 (8)	1,1 (1)	6,7 (6)

Flertallet av mentorene – knapt tre fjerdedeler i 2010 og vel fire femtedeler i 2011 – mente at opplæringen på forhånd var god nok. Dermed ser det ut som om koordinatorene stort sett har truffet mentorenes behov. En lavere andel i 2011 enn 2010 mente at opplæringen i forkant bare delvis eller ikke var god nok. Dette er kanskje å forvente, siden koordinatorene også har fått mer rutine for hvert mentorår. Det indikerer også at de justeringene som enkelte koordinatorene har gjort mellom mentorårene, med utgangspunkt i tilbakemeldinger fra mentorene, har vært vellykkede. Det totale antallet som mente dette begge årene var ikke mer enn 18 mentorer. Vi ser også at noen av mentorene både i 2010 og 2011 mente at det ikke var nødvendig med forhåndsoplæring.

Selv om de fleste har vært fornøyde, er det likevel interessant å se nærmere på dem som ikke har svart ja på dette spørsmålet, i alt 19 mentorer de to siste årene. Det var disse som ble anmodet å utdype i spørreskjemaet. Vi mangler tilsvarende opplysninger for de som har svart «ikke nødvendig», men det er grunn til å tro at flere har vært mentor tidligere.

De som svarte «nei» eller «delvis» fikk spørsmål om hva de gjerne skulle lært mer om. Her skiller vi ikke mellom årene fordi temaene som tas opp er nokså like begge årene, med ett unntak. I andre mentorår er det noen flere som hadde ønsket mer informasjon om hvordan de skal løse situasjoner som oppstår i forhold til barn og/eller foreldre. Spørsmål knyttet til relasjon og kommunikasjon står i sentrum. Én har skrevet «hvordan håndtere et barn som virker veldig innesluttet og som ikke gir respons», mens en annen skriver «hvordan man takler problemer mellom mentor og foreldre.» Det kan altså virke som om noen flere av disse relativt få personene har kjent seg uforberedt til mentorgjeringen i andre mentorår. Men det kan også være at det har blitt rekruttert mer utfordrende barn ved deres læresteder.

For øvrig kan svarene begge mentorår kategoriseres etter noen hovedtemaer: For det første er det behov for mer informasjon om *aktiviteter*. En skriver for eksempel:

Hadde ønsket meg mer opplæring innen hva man kan finne på av aktiviteter sammen med barna, spesielt når det gjelder aktiviteter som er gratis.

Et par etterlyser mer informasjon om barnet på forhånd, for eksempel:

Jeg føler vi kunne lært litt mer om selve barnet vi hadde fått tildelt, litt om hvor de kom fra og hvordan bakgrunnen deres hadde vært. Det hadde hjulpet litt på å forberede seg på uønskede situasjoner som oppstod.

Enkelte etterlyser dessuten også mer informasjon om det å forholde seg til *barn og unge og deres familier med minoritetsbakgrunn*. Som en skriver: «Mer om kultur og hvordan man kan kommunisere med minoritetsfamilier». En annen skriver:

Ulike kulturer og hvordan man møter mennesker som ikke snakker språket. Og om hva man kan forvente på hjemmebesøk, og eksempler på hvordan man kan få samtaler på gli...

Dette er i tråd med det koordinatorene rapporterer om hva mentorene har kontaktet dem om og utfordringer som enkelte mentorer har strevd med.

Mentorene fikk også spørsmål om hva de savnet av opplæring. Også her er det stort samsvar i innspillene mellom mentorårene. En hadde ønsket at en representant fra fjorårets mentorer kunne vært tilstede og delt sine erfaringer da mentorene fikk opplæring før oppstart. En annen etterlyser en oversikt over steder det er inngått avtaler med der en kan få rabatt, og eventuelt et id-kort som viser at de er fra Nattergalen. I begge år etterlyses flere fellesaktiviteter der alle mentorene og mentorbarna deltar. En mentor i siste mentorår etterlyser også mer informasjon om barnet og familien, men også at familien bør være bedre forberedt på hva prosjektet går ut på.

Selv om de fleste har vært tilfredse med opplæringen kan det likevel være en fordel om opplæringen kan vektlegge bedre informasjon om prosjektet og barnet, og flere råd om hvordan mentorene kan gå frem. Sistnevnte

vil også ivaretas gjennom veiledning, men dette er ikke til hinder for at forhåndsoplæringen kan styrkes ytterligere.

#### INDIVIDUELL VEILEDNING OG VEILEDNING I GRUPPE

Koordinatorerne tilbyr mentorene både gruppe- og individuell veiledning. Samtidig viser årsrapportene og intervjuene med koordinatorene i andre<sup>22</sup> mentorår at det er noen forskjeller mellom lærestedene, både når det gjelder omfanget og måten de legger opp veiledningen. Mens enkelte legger mye vekt på gruppeveiledning, som for eksempel Høgskolen i Oslo, la andre mer vekt på individuell veiledning, som for eksempel Høgskolen i Sør-Trøndelag. Det som er felles er at vektleggingen av type veiledning i stor grad tilrettelegges ut fra studentenes ønsker og behov. Det kan være grunn til å merke seg at et par av koordinatorene fremhevet at det var hensiktsmessig å ha gruppeveiledning før man hadde den første individuelle veiledningen. I manualen er det derimot anbefalt å starte med en individuell veiledning. Koordinator i Østfold anbefalte for eksempel en gruppeveiledning før jul etter at studentene er blitt kjent med hverandre, slik at individuell veiledning kommer etter gruppeveiledningen.

I Oslo var noen av samlingene i tredje mentorår mentorstyrt, noe som kan sees i lys av at Oslo er det lærestedet som er mest opptatt av at mentorene også veileder hverandre, og som de betegner som et medlærerprosjekt eller «peer-learning». Enkelte fremhevet også at veiledningen kan bli litt for omfattende slik den er satt opp i manualen, for eksempel koordinatoren i Østfold. Hun var opptatt av ikke å belaste studentene for mye.

Veiledningstilbudet utgjør en blanding av obligatorisk og frivillig veiledning. For eksempel var veiledningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag lagt opp med en obligatorisk veiledning før jul og mot slutten av året, mens veiledningstilbudet midt i skoleåret var frivillig.

Forskjellene mellom lærestedene viser at flere opplevde manualen som veiledende i forhold til hvordan veiledningen ble lagt opp. Dette ble også påpekt av flere av koordinatorene i intervjuene med dem. Flere hadde også tilpasset veiledningen etter hvert, primært ut fra studentenes tilbake-

---

<sup>22</sup> Spørsmål om veiledning ble kun stilt i intervjuene av koordinatorene andre mentorår.



meldinger og behov. Enkelte fremhever også at de var tettere på mentorene første året enn de hadde hatt mulighet for å være i andre mentorår.

#### SYSTEMATISK TILNÆRMING TIL INNHOLDET I VEILEDNINGEN

Koordinatorerne ser ut til å ha jobbet ganske systematisk i måten veiledningen ble lagt opp. Flere viste til at de fulgte opp mentorene gjennom månedsrapportene som ble levert, og at disse også ble brukt for å legge opp veiledningen. Månedsrapportene inneholder en redegjørelse fra mentorene om aktivitetene de har gjort i møtene med mentorbarnet sitt og deres refleksjoner rundt disse. For eksempel tok koordinator ved Høgskolen i Sør-Trøndelag utgangspunkt i loggene studentene skrev, og laget problemstillinger ut fra disse som igjen ble brukt i veiledningen.

Det fremgår også av intervjuene med koordinatorerne at de var reflekterte i forhold til innholdet i veiledningen, for eksempel ved å si at de var opptatt av å få studentene til selv å undre seg og reflektere, eller at de mente det var viktig å utfordre studentene og få dem til å tørre mer. Andre var opptatt av at mentorene skulle få til å etablere et godt samarbeid med familiene og var bevisst på hvilke type aktiviteter mentorene la opp til. Slik fremstår veiledningen som viktig både for å hjelpe mentorene i kontakten med barna og familiene deres, for å få mentorene til å reflektere over hva de lærer underveis i mentoråret, og for å fange opp og løse eventuelle vanskelige situasjoner som kan oppstå.

#### TILGJENGELIGHET

I tillegg til den mer formaliserte kontakten med mentorene gjennom opplæring og veiledning, fremstår koordinatorerne slik de selv fremstiller det i intervjuene og i årsrapportene, som svært tilgjengelige for mentorene. De opplyser at de fortløpende har holdt kontakt med studentene gjennom e-post og sms, enkelte også via Fronter og i Oslo på Facebook. Mentorene tok også kontakt med koordinatorerne utenom den formaliserte veiledningstiden. Koordinatorerne så ut til å prioritere tilgjengelighet for studentene høyt. Samtidig rapporterte enkelte at de opplevde at studentene ønsker enda mer kontakt enn den de hadde nå, men at de likevel totalt sett opplevde koordinator som tilgjengelig.

Mentorene opplevde koordinatorene som tilgjengelige ut fra spørreskjemaundersøkelsen til dem. Vi stilte spørsmål om koordinator hadde vært «tilstrekkelig tilgjengelige» og mer enn ni av ti mentorer svarte at koordinatoren hadde vært tilstrekkelig tilgjengelig for dem både i 2010 (94,6 prosent) og 2011 (92,2 %). Ikke mer enn sju mentorer svarte «ja, delvis» begge årene samlet, og ikke mer enn tre svarte «nei». Ønskene fra mentorenes side dreide seg stort sett om større tilgjengelighet – raskere svar på mail, lettere å få tak i på telefon osv. Dessuten benyttet flere av mentorene anledningen til å rose «sine» koordinatorene! For eksempel sier en av mentorene:

Koordinatoren har vært super, Hun har alltid vært der hvis det var noe vi lurte på eller ville snakke om. Hun har alltid tatt seg tid til det.

Han har vært svært tilgjengelig og hyggelig. Har mer vært jeg som ikke har følt meg trygg i hvilken rolle jeg har, og hva jeg kan forvente av ham.

Disse tilbakemeldingene fra mentorene bekrefter og gjenspeiler det koordinatorene selv ga uttrykk for om at de har prioritert tilgjengelighet for mentorene høyt. Tilbakemeldingene reflekterer også hvilken sentral rolle koordinatorene har hatt for mentorene i Nattergalen.

#### SAMMENFATNING

Generelt ser både opplæring og veiledning ut til å ha fungert etter hensikten. Det virker ikke som om manualen er til hinder for at koordinatorene har tilpasset opplæringen og veiledningen til mentorenes behov. I stedet fremstår koordinatorene som både lydhøre og «musikalske» i forhold til hva mentorene har trengt og de har tilrettelagt veiledningen etter deres behov. I tillegg er det grunn til å fremheve koordinatorenes tilgjengelighet for studentene utenfor det formaliserte opplegget. Koordinatorene ser også ut til å ha hatt et gjennomtenkt forhold til innholdet i veiledningen som både inkluderer Nattergalens målsetting og den enkelte students behov. Ikke minst har mentorene vært svært tilfredse med den opplæringen og veiledningen de har fått.

Samlet viser evalueringens resultater at selv om rekrutteringsarbeidet byr på noen utfordrende vurderinger for eksempel knyttet til hvor store

utfordringer barna kan ha i livene sine for å delta i Nattergalen, eller om barna skal få fortsette mer enn ett år, fungerer *rekrutteringsprosessen* etter sine forutsetninger slik den er beskrevet i manualen. Når en ser dette i sammenheng med de nokså entydig positive resultatene knyttet til opplæring og veiledning av mentorene, gir dette Nattergalen gode forutsetninger for å lykkes.

# 7 Barnas og mentorenes erfaringer med Nattergalen

## 7.1 Innledning

Barna og mentorene er hovedpersonene i Nattergalen. Det er dem ordningen skal tilgodese. Mentorene har hatt ansvaret for å tilføre mentorbarne erfaringer og kunnskaper som skal bidra til å nå målet med prosjektet, samtidig som mentorene selv forhåpentligvis har lært noe de ellers ikke ville lært om sosialt arbeid med familier med bakgrunn fra andre land. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hva som har kjennetegnet barna og mentorene som har inngått i evalueringen, hvilke aktiviteter de har deltatt i, hvordan barna og mentorene har erfart det å delta i Nattergalen, og hvordan de har opplevd å være sammen.

Datagrunnlaget i dette kapittelet er spørreskjemadata<sup>23</sup> fra barn og mentorer, intervjudata fra barn og mentorer, og intervjudata fra koordinatorene og kontaktpersonene/-lærer ved barneskolene. I tillegg inngår opplysninger fra årsrapportene fra høyskolene/universitetene.

## 7.2 Hva kjennetegner barn og mentorer som har deltatt i evalueringen?

### KJENNETEGN VED BARN

Det samlede antallet barn som har deltatt i vår evaluering utgjør 189 barn. Disse fordeler seg slik at 23 barn (fra Agder og Lillehammer) deltok første mentorår, 85 barn fra samtlige læresteder deltok andre mentorår, mens 81 barn fra samtlige læresteder deltok tredje mentorår. Kjønnfordelingen blant barna som deltok var nesten helt lik, med 95 gutter og 93 jenter (vi mangler opplysning om kjønn på ett barn).

---

<sup>23</sup> Data fra barna ble samlet inn ved hjelp av spørreskjemaer i papirformat, mens mentorene fylte ut et elektronisk basert spørreskjema (Questback).

113 barn gikk i 5.–7. klasse, altså 60 prosent, mens 70 barn gikk i 3–4. klasse. Opplysninger om barnas alder manglet for seks barn, fordi fire ikke oppga alder og to barn gikk i mottaksklasse slik at det av den grunn var vanskelig å plassere barna aldersmessig.

Barn fra asiatiske land utgjorde den største gruppen i evalueringen. 20 barn kom fra Kina eller Vietnam, mens 64 barn kom fra andre asiatiske land. Disse barna utgjorde 44 prosent av det totale utvalget barn. I tillegg kom 57 (30 %) av barna fra Afrika, 30 (16 %) var fra Øst-Europa, tre barn var fra Sør-Amerika og et barn fra Vest-Europa. Det var 11 barn som hadde en norsk forelder, og for tre barn var det ikke oppgitt nasjonalitet.

Ser en på den regionale fordelingen av barna i forhold til de åtte lærestedene fordeler de seg nokså ujevnt:

*Tabell 7.1 Barn fordelt på lærested, alle tre mentorår (N=189). Absolutte tall (øverst) og prosent (nederst) av hele utvalget*

Agder	Bergen	Bodø	Lillehammer	Oslo	Telemark	Trondheim	Østfold
28	8	26	29	23	29	21	24
15	4	14	15	12	15	11	13

For to av barna var det ikke oppgitt lærested. Vi minner om at for Agder og Lillehammer har de deltakende barna kommet til over tre år, mens de for de andre lærestedene har kommet til over to år (jf. kapittel 2). Samtlige deltakere er tatt med i øverste rad i tabellen.

Oppsummert er typiske kjennetegn ved barna som har deltatt i evalueringen, at det er en overvekt av barn i det øvre alderssjiktet (5.–7.klasse) og de har som hovedregel asiatisk eller afrikansk bakgrunn. Kjønnfordelingen er nesten lik.

#### KJENNETEGN VED MENTORENE

Av anonymitetshensyn spurte vi bare om en del generelle kjennetegn ved mentorene: kjønn, alder, landbakgrunn, studieår, studieretning og lærested. Dataene viser at et stort flertall av de totalt 149 mentorene vi har opplysninger om var kvinner: 91,5 prosent i 2010 og en enda større andel 96,6 prosent, av de som besvarte spørreskjemaet i 2011. Videre er et stort flertall

også norske<sup>24</sup>: 84,5 prosent i 2010 og 91 prosent i 2011. I tillegg var henholdsvis 6,9 (2010) og 6,7 prosent (2011) fra andre europeiske land. Resten kom fra asiatiske land (2010) og fra asiatiske og afrikanske land (2011). Flertallet av mentorene (61 %) var dessuten mellom 20 og 24 år gamle både i 2010 og 2011 (tabell 7.2).

Tabell 7.2: Mentorenes alder 2010 og 2011. Prosent

	Yngre enn 20 år	20–24 år	25–29 år	30 år eller eldre
<b>2010</b>	11,9	61,0	15,3	11,9
<b>2011</b>	18,9	61,1	8,9	11,1

En noe større andel var yngre enn 20 år i 2011, noe som sannsynligvis reflekterer den større andelen av førsteårsstudenter det året (se tabell 7.3), mens den lavere andelen mellom 25 og 29 år sannsynligvis reflekterer den tilsvarende lavere andelen tredjeårsstudenter. Tabellen nedenfor viser da også at de fleste mentorene var førsteårsstudenter både i 2010 og i 2011 (tabell 7.3).

Tabell 7.3: Mentorenes fordeling på studieår, 2010 og 2011. Prosent

	Førsteårsstudenter	Andreårsstudenter	Tredjeårsstudenter
<b>2010 (N=59)</b>	68,4	15,8	15,8
<b>2011 (N=90)</b>	76,7	17,8	5,6

Her ser vi imidlertid noen små forskjeller mellom de to årene. Det var flere førsteårsstudenter i 2011, en økning som følges av en tilsvarende nedgang i andelen tredjeårsstudenter. Andelen andreårsstudenter var omtrent lik de to årene. Dette er i tråd med det vi har sett i kapittel 6, hvor det kom frem at det var lettere for førsteårsstudentene å kombinere studiene med mentoroppgaven. Andre året har studentene flere praksisperioder, hvor det kan være vanskelig å forplikte seg til å være sammen med mentorbarnet hver uke de månedene opplegget varer, mens tredje året er eksamensår og dermed lite forenlig med mentorgjerningen. At flere er førsteårsstudenter innebærer at studentene gjerne vil ha liten erfaring når de tar på seg oppgaven å være mentor.

Dessuten var det store flertallet av mentorene begge årene barnevern-pedagogstudenter eller sosionomstudenter (tabell 7.4).

<sup>24</sup> Med «norske» menes at mentorene selv har oppgitt å være norsk på spørsmål om nasjonalitet.

Tabell 7.4: Mentorenes fordeling på type studium 2010 og 2011. Prosent

	Barnevernpedagog	Sosionom	Vernepleier	Annet
2010 (N=59)	35,1	56,1	5,3	3,5
2011 (N=90)	47,2	46,1	4,5	2,2

Det skjedde en vridning fra 2010 til 2011, slik at den relative balansen mellom barnevernpedagogstudenter og sosionomstudenter ble forskjøvet i favør av førstnevnte. Fra en stor overvekt av sosionomstudenter i 2010 var fordelingen omtrent lik i 2011. Begge årene var det få vernepleierstudenter og få fra andre studier. Unntaket her var først og fremst lærerstudenter fra Universitetet i Agder, som rekrutterte noen få studenter fra denne utdanningen etter avtale med BLD.

#### SAMMENFATNING

Fremstillingen har vist at selv om det er variasjoner, gikk det *typiske mentorbarnet* i 5.–7. klasse og kom opprinnelig fra et asiatisk eller afrikansk land. Kjønnfordelingen var omtrent lik. Den *typiske mentoren* begge de to siste årene var en etnisk norsk kvinne mellom 20 og 24 år, som studerte til å bli enten barnevernpedagog eller sosionom og holdt på med første studieår.

### 7.3 Aktivitetene mellom barn og mentorer

#### DET FØRSTE OG SISTE MØTET MELLOM BARN OG MENTORER

Det første møtet mellom barn og mentorer er viktig når man skal være sammen hver uke gjennom nesten et helt skoleår. Det finner sted på oppstartsmøtene hvor de første avtalene mellom barn og mentorer lages. Både barn og foreldre, gjerne også søsken, er til stede i disse møtene. Noen steder holdes disse enten på barneskolen eller på høgskole/universitet, mens noen gjennomfører oppstartsmøtet andre steder. For eksempel ble det offisielle oppstartsmøtet for Nattergalen holdt ved Erkebispegården i Trondheim. Ofte er også andre til stede, som representanter fra media eller kommunen. Her legger koordinatorene og skolene opp til en ramme som gjør det morsomt for barn og mentorer å finne hverandre, og flere koordinatorene omtaler disse møtene med entusiasme i årsrapportene sine. For eksempel skriver koordinator i Telemark om det første oppstartsmøte i 2008, der foreldre, søsken og

øvrig familie var med når barnet skulle møte mentoren sin første gang. I følge koordinator resulterte dette i at barn som var utenfor målgruppen også ville ha en mentor!

Avslutningen av mentoråret markeres også. I disse arrangementene gjøres det noe ekstra for barn, foreldre og mentorer. For eksempel beskrev koordinatoren i Bodø avslutningsarrangementet i andre mentorår, som fant sted i Bratten aktivitetspark. Der fikk foreldre og barn omvisning og orientering om gratis utlån av turutstyr og hva som finnes av aktiviteter i parken. Kommunen hadde stilt buss til disposisjon for familiene og mentorene. De hadde hatt med egen mat, tent bål, sunget og hatt ulike aktiviteter. Dessuten holdt koordinator en avslutningstale og takket både foreldre, barn og studenter for et flott mentorår (jf. Årsrapport fra Høgskolen i Bodø, juli 2010). Et annet eksempel er avslutningen ved Høgskolen i Lillehammer hvor det ble gjennomført leker og trylleshow for barna. Dessuten fikk mentorene overlevert sine mentorbevis. Alle mentorer, barn og foreldre deltok i arrangementet. Disse arrangementene bidrar til at avslutningen blir tydelig både for barn, foreldre og mentorer. Slik ivaretar den en viktig funksjon i den norske mentorordningen, der det er lagt klare rammer ikke bare for etableringen, men også for avslutningen av relasjonen mellom barn og mentor.

### *Innholdet i aktivitetene*

I den elektroniske spørreskjemaundersøkelsen til mentorene innhentet vi opplysninger om aktivitetene som barn og mentorer har deltatt i både i andre og tredje mentorår. Her har mentorene oppgitt et bredt spekter av aktiviteter. For det første oppgis en rekke *fritidsaktiviteter* som bowling, gå på kafé, titte i butikker, kinobesøk/å se film, å øve på teater, gå på gratiskonsert, gå på biblioteket, spille spill inkludert dataspill. Dernest kommer en del *aktiviteter som er mer idrettsrelatert* eller i alle fall omfatter fysisk aktivitet, for eksempel å hoppe tau, ake, gå på ski, gå på skøyter, gå i svømmehallen, dra på sykkel, spille fotball eller se fotballkamp, spille badminton, squash eller innebandy, drive med karate, riding, gå tur eller rett og slett være ute og leke. Mentorene nevner også *kreative og/eller hjemmebaserte aktiviteter* som å tegne, male, lage trolldeigfigurer, lage påskepynt, sy på maskin, lage mat, grille eller bake kake. Andre aktiviteter handler om å *benytte etablerte tilbud* som å gå på vitenskapssenteret eller museumsbesøk, på kunstutstilling, gårdsbesøk, besøk til



Akvariet, Eventyrland, Dyreparken, samt til Dyrebeskyttelsen. Enkelte mentorer nevner også besøk på restaurant. Noen få berører også hva de snakker om med barna, som det å samtale om barnets opprinnelsehistorie, om det å gå på skolen og om det å bo i Norge. Enkelte av de mer kostbare og organiserte aktivitetene ser ut til å ha vært fellesaktiviteter som koordinator har fått i stand i samarbeid med lokale aktører. Disse har ordnet med billetter til arrangementer som enten er blitt gratis eller til sterkt redusert pris, for eksempel besøk i Dyreparken i Kristiansand.

Hos flere av mentorene fremgår det også at familien til mentoren har vært involvert, noe som viser at flere av mentorbarna ikke bare får en relasjon til mentoren, men også involveres i mentorenes sosiale liv. Aktivitetene reflekterer videre at mentorene har vært flinke til å få med sesongbetonte aktiviteter som jule- og påskerelaterte aktiviteter. En kontaktperson ved en av barneskolene fremhevet det som positivt at mentorbarna fikk delta i norske, tradisjonsrelaterte aktiviteter fordi mentorbarna da kunne si til sine medelever at «det har jeg gjort også» når de andre barna for eksempel snakket om juleforberedelser. Det gir barna følelsen av å være en del av et større fellesskap. En del nevner også leksehjelp i beskrivelsene sine av aktiviteter, men dette gjelder ikke mange.

Av beskrivelsene til noen av mentorene fremgår det at mange av aktivitetene har funnet sted sammen med andre mentorer og mentorbarn. Beskrivelsene av aktivitetene viser ikke store forskjeller mellom årene, muligens er det noe mer kostnadskrevenne aktiviteter det siste året, men kjerneaktivitetene er de samme begge årene.

### *Betydningen av økonomi*

I utgangspunktet er det foreldrene som har ansvaret for å betale aktivitetene for barna. BLD har i 2009 og 2010 utbetalt tilskudd som blant annet skal dekke gruppeaktiviteter for mentorbarna. De fleste aktivitetene som barna deltar i innebærer lave eller ingen kostnader, som å gå tur, lage mat eller bowling, svømming, fotball osv. Samtidig er dette med kostnader noe som opptar både mentorer, barn og foreldre. Svak økonomi kan begrense aktivitetsmulighetene i løpet av året, og mulighetene til å fortsette å oppsøke aktiviteter barna er blitt kjent med gjennom mentoråret. Reflekterte mentorer viser gjennom intervjuene hvordan de manøvrerer for ikke å sette barna i

forlegenhet. Delvis var det fint for barna å få være med på ting familien normalt ikke ville hatt råd til, men delvis var det også for flere mentorer en erfaring at barna opplevde skam ved å la mentor betale for seg. Der hvor Nattergalen dekket utgiftene direkte, eller hadde forhandlet seg frem til egne vilkår for deltakere i Nattergalen, var dette lettere for barna. Her er det viktig å finne en balanse mellom det å gi barna unike opplevelser og det å vise vei til aktiviteter som de vil kunne delta i også etter at mentoråret er over.

### *Hva intervjuene viser om aktivitetenes betydning for barna*

Intervjuene med barn og mentorer alle tre mentorår fikk frem at aktivitetene utgjorde en selvstendig og viktig del av mentoråret for barna. Barna gjør mange ting med mentoren sin som de aldri har gjort før. Mange trekker frem deltakelse på nye aktiviteter, og sjansen til å lære nye ferdigheter. De får nye venner når de er sammen med andre mentorpar, og de får dermed et annet og mer sosialt liv. De ulike aktivitetene fremstår dermed som en vesentlig byggestein i det mer generelle utbyttet for mentorbarna. Verdien av aktivitetene kan for barna deles inn i «her og nå»-gleden av å gjøre noe morsomt, i den mer langsiktige sosiale læringen som ligger i det å være med å finne på og bestemme hva man skal gjøre sammen med mentoren, i det å bli kjent med de aktiviteter og tilbud som er tilgjengelige i lokalsamfunnet, og i å få del i et sosialt liv med jevnaldrende som også varer ut over mentoråret.

Nattergalen gir altså barna mulighet til å gjøre ting de ellers ikke har anledning til. Dette er likevel ikke hele bildet. Det er ikke alltid at tilbud om «morsomme ting å gjøre» er det som barna har mest behov for, slik mentorene vurderer det. Enkelte intervjuer belyser også andre muligheter: Den fortrolige samtalen, fred og ro, det å være sammen med noen man har tillit til enten hjemme hos mentor eller ute på tur. Dette handler også om hvordan man bygger relasjonen i samspill med barnet, gjennom å være lydhør for hva mentorbarnet uttrykker at hun eller han ønsker. For eksempel kan felles aktiviteter for flere mentorpar være en måte å bli kjent med andre barn på, og slike aktiviteter kan være svært positive. På den annen side kan felles treff gjøre at mentorene sitter sammen, og at enkelte mentorbarn kan føle seg litt glemte av «sin» mentor. I slike tilfeller, der relasjonen til mentoren er det overordnede, kan det være negativt om det er for mange felles aktiviteter. Flere av intervjuene belyser hvordan relasjonen mellom mentor og

mentorbarn endrer seg etter om de to er alene eller om det er flere sammen. Utbyttet blir forskjellig for mentorbarnet, og mentorene ser kvaliteten i begge former for samvær og forsøker å få til en god balanse.

Flere mentorer uttrykker i intervjuene at de har lært mye om bruk av aktiviteter i arbeidet med barn, som de kan ha nytte av senere. Flere var også opptatt av å formidle sine erfaringer i form av tips og råd som andre senere kan ha nytte av. For eksempel at det kan være stressende å skulle finne på aktiviteter fra gang til gang, og at det kan være en god idé å sette opp en plan for flere uker. Et annet råd var at koordinatorene bør oppfordre alle mentorer til å sette opp mål sammen med barna. Dette rådet kom fra en mentor som kom frem til målet «lære å svømme» og som opplevde at målsetningen ble oppfylt. I dette tilfellet ble målet satt opp ut fra barnets eget ønske da det snakket med mentoren sin om hva det hadde lyst til å fylle tiden med.

På den ene siden kan det å sette mål for mentorvirksomheten gi både barn og mentorer en struktur for samværet. Samtidig kan bruken av slike mål diskuteres opp mot hva Nattergalen er ment å være. Prosjektleder i BLD uttalte i intervjuet juni 2010 at:

... jeg er veldig opptatt av at man skal prøve å være en positiv rollemodell uten nødvendigvis å fortelle disse mentorbarna så veldig mye om hva de burde gjøre.

Vi tolker dette slik at relasjonen og samværet i seg selv er tilstrekkelig, uten at man nødvendigvis skal oppnå så mye utover dette. Å sette mål for mentorrelasjonen er ikke nødvendigvis i strid med en slik tilnærming, men den forutsetter en balansegang mellom «målstyring» og en mer her og nå tilnærming. Dessuten er det viktig at eventuelle mål er noe som barnet selv har foreslått eller er enig i og syns er ålreit. Rådene som mentorene har gitt i intervjuene oppfatter vi som nyttige tips som kan være en god idé å vurdere ut fra den konkrete situasjonen snarere enn å være generelt overførbare råd.

#### MENTORBARNAS MEDBESTEMMELSE I VALG AV AKTIVITETER

I innledningskapitlet så vi at barnas medbestemmelse var et av suksesskriteriene for mentorprogrammer. Det å gjøre barna delaktige i planleggingen av det som skal skje når de er sammen med mentorene er også en måte å trygge mentorbarna på. Dessuten er medbestemmelse en viktig

målsetting for tiltak i sin alminnelighet fordi brukermedvirkning er tillagt stor vekt både i lovgivningen og på den politiske dagsorden. Vi stilte følgelig mentorene spørsmål i spørreskjemaet om mentorbarnet var med på å bestemme innholdet i aktivitetene. Det viste seg at dette var tilfelle begge årene, med få unntak (tabell 7.5).

Tabell 7.5: Om mentorbarnet var med på å bestemme innholdet i aktivitetene. 2010 og 2011. Prosent

	Ja, stort sett	Ja, noen ganger	Sjelden	Aldri
2010 (n=55)	69	29	2	0
2011 (n=90)	70	27	3	0

Som det fremgår av tabellen, var sju av ti mentorbarn stort sett med på å bestemme innholdet i aktivitetene begge år. Mellom 25 og 30 prosent var med på å bestemme noen ganger. Ikke mer enn fire mentorer svarte at barna sjelden var med på å bestemme, og ingen svarte at de aldri var med på å bestemme. Her stilte vi ikke oppfølgingsspørsmål, så vi vet ikke i hvilke situasjoner mentorene eventuelt *ikke* lot barna være med på å bestemme. Vi spurte også om mentorbarnets foreldre var med på å bestemme innholdet i aktivitetene. Her var situasjonen omvendt (tabell 7.6).

Tabell 7.6: Om mentorbarnets foreldre var med på å bestemme. 2010 og 2011. Prosent

	Ja, stort sett	Ja, noen ganger	Sjelden	Aldri
2010 (n=56)	5	13	39	43
2011 (n=90)	3	9	32	56

Som det fremgår av tabellen, var det unntaket heller enn regelen at foreldrene var med på å bestemme innholdet i aktivitetene både i 2010 og 2011. Fordelingen mellom å delta sjelden eller aldri var imidlertid forskjellig de to årene, i det flere foreldre deltok sjelden og færre aldri i 2010.

Det er ikke like rimelig å forvente at foreldrene skal være med på å bestemme innholdet i aktivitetene. Foreldrene er blitt orientert om innholdet i Nattergalen av kontaktlærer. Kontaktpersonen på skolen vil likeledes ha kontakt med foreldrene hvis de har spørsmål. Mentorens kontakt med foreldrene er ikke strukturert på samme måten. Ettersom mentorene ikke

like lett disponerer tolk der dette hadde vært nødvendig, kan også manglende norskkunnskaper blant foreldrene skape barrierer for å delta. Samtidig etterlyste flere mentorer mer og bedre samarbeid med foreldrene.

Vi spurte også om samarbeidet med barnas foreldre fungerte. Dette er et litt annet spørsmål, ettersom vi her ba om mentorenes generelle vurdering. Det store flertallet av mentorene svarte «ja» på dette spørsmålet; 79 prosent i 2010 og 86 prosent i 2011. Selv om mentorene altså syns at de kunne få til et enda bedre og tettere samarbeid, er altså hovedtendensen likevel at mentorene oppgir at samarbeidet med foreldrene fungerer. Dette kan tilsi at det samarbeidet de faktisk har med foreldrene fungerer bra.

Her kan intervjuene med to av mødrene i tredje mentorår bidra til noen utdypninger. Disse tegnet et bilde av et avklart forhold til mentorene. Mens mentorene gjerne spurte dem om deres synspunkter på forslag til aktiviteter, følte foreldrene i hovedsak at de var trygge på å la mentorene bestemme aktivitetene, og delegerte dermed dette ansvaret til mentorene. Selv hadde de ikke den samme kunnskapen om og oversikten over tilgjengelige aktiviteter. De hadde heller ikke oversikt over fremgangsmåter for å få tilgang til de ulike aktivitetene som de følte at mentorene, med sine koordinatorene i ryggen, hadde. De hadde heller ikke så mye overskudd til å gå inn i dette, og følte Nattergalen som en velkommen avlastning som ga barna deres noe de selv ikke klarte å få til for dem. Slik disse informantene uttaler seg, fremstår ikke manglende medvirkning fra deres side som noe de opplever som en svakhet med ordningen. Selv om brukermedvirkning fremheves som viktig på alle samfunnsarenaer, er det viktig å huske på at det også kan være både godt og i noen tilfeller ønskelig å få slippe å medvirke.

## 7.4 Hvordan har barn og mentorer opplevd å være sammen?

Evalueringsene av den svenske nattergalordningen, samt evalueringer av andre internasjonale mentorordninger, gir en forventning om at mentorer og mentorbarn både setter stor pris på og har utbytte av samværene. I den svenske evalueringen fra 2001 fremhever Reich at barna har opplevd samværene med mentorene sine som «jätterolig» og også mentorene opplevde samværene som både morsomme og givende. I det følgende skal vi se om det også er slik i den

norske Nattergalen. Vi starter med spørreskjemadataene fra mentorene. Her analyseres svarene fra mentorene i 2010 og 2011 i sammenheng.

#### OM MENTORER OG MENTORBARN LIKTE Å VÆRE SAMMEN

Omtrent samtlige mentorer svarte bekreftende på spørsmålet om de likte å være sammen med mentorbarna sine. I 2010 svarte 48 prosent «Ja, alltid» og 50 prosent «Ja, stort sett» på dette spørsmålet. I 2011 var de tilsvarende andelene 53 prosent og 44 prosent. Bare én person i 2010 og to personer i 2011 svarte benektende.

Vi spurte også om mentorene opplevde at *mentorbarnet* stort sett trivdes med samværene, og her var svarene like positive. I 2010 svarte 51 prosent «Ja, alltid» og 47 prosent «Ja, stort sett» på dette spørsmålet, og i 2011 var de tilsvarende andelene 58 prosent og 38 prosent. Bare én person i 2010 og fire personer i 2011 svarte benektende. Vi ser også at enda flere informanter svarte «Ja, alltid» på begge spørsmål i 2011 enn i 2010.

Disse svarene er så entydig positive at vi ikke ser noen grunn til å lete etter forskjeller mellom lærestedene eller forskjeller som kan være knyttet til kjennetegn ved mentorene. Det er mulig bildet ville vært litt mer variert hvis vi hadde fått svar fra flere mentorer, men vi har vanskelig for å tro at det positive bildet hadde endret seg vesentlig.

#### AVLYSNINGER AV MØTER

En indikator på om mentorordninger fungerer godt, er i hvor stor grad avtaler blir avlyst (jf. for eksempel Herrera et. al., 2008). Dette handler om stabiliteten i mentorordningen. Mange avlysninger svekker kontinuiteten i ordningen og reduserer muligheten for å bygge opp en relasjon mellom barn og mentorer. Spørreskjemaundersøkelsen til mentorene viser at det var vanlig at møter mellom mentorene og mentorbarna hadde blitt avlyst, og at dette stort sett hadde skjedd mellom to og fire ganger. I 2010 gjaldt dette for 88 prosent av mentorene, i 2011 for 87 prosent. I og med at samværene skulle pågå ukentlig over flere måneder, er noen få avlysninger å forvente. I alt 13 mentorer hadde opplevd at møtene ble avlyst mer enn fem ganger. Fordi den største andelen hadde et relativt lite antall avlysninger kan ikke dette tas som en indikator for at mentorordningen fungerer dårlig. Det er dessuten lite trolig at avlysninger 2–4 ganger svekker relasjonen mellom barn og mentor.

Avlysningene kunne ha flere årsaker, som for eksempel sykdom hos mentoren eller mentorbarnet. Det kunne også være misforståelser på grunn av språkproblemer for foreldrenes del, mentorbarnet kunne glemme avtalen, eller mentorbarnet kunne ha laget flere avtaler på en gang. Et par mentorer opplevde også at mentorbarnet endret syn på deltakelsen i Nattergalen over tid – én fordi mentorbarnet fikk veldig mye annet å gjøre, og én fordi mentoren ble praktikant på mentorbarnets skole og dette endret dynamikken i relasjonen mellom dem. Slik ser en at årsaken til avlysningene både har skyldtes forhold hos mentoren og hos barnet.

#### I HVOR STOR GRAD OPPSTO DET KONFLIKTER?

Det å etablere en relasjon til noen innebærer også en risiko for konflikter. Konfliktnivået i relasjonen kan si noe om kvaliteten på relasjonen. Nå er det ikke nødvendigvis slik at en relasjon med en del konflikter trenger å være en dårlig relasjon. Det er heller ikke nødvendigvis slik at en relasjon helt uten konflikter er en god relasjon. Samtidig er samværet mellom barn og mentor så tidsbegrenset i løpet av uken at det gir en sårbarhet for konflikter i relasjonen. Vi spurte mentorene om det hadde oppstått konflikter én eller flere ganger i løpet av mentoråret. De fleste mentorene svarte nei på dette spørsmålet både i 2010 og 2011, om enn litt færre i 2010 (76 %) enn i 2011 (90 %). Omtrent fire ganger så mange hadde opplevd konflikt én gang i 2010 (22 %) som i 2011 (5 %), mens omtrent tre ganger så mange hadde opplevd konflikt flere ganger i 2011 (6 %) som i 2010 (2 %). I 2011 dreide dette seg om fem mentorer, i 2010 om én. Hovedtendensen er altså at antallet mentorer som har opplevd konflikter er lavt, men vanligere i andre enn i tredje mentorår. De som har opplevd konflikter i siste mentorår, har til gjengjeld opplevd flere konflikter.

Begge år vi har mentordata fra, var det vanligste at konfliktene oppsto i forhold til mentorbarnet, og av og til i forhold til foreldrene. Var det alvorlige konflikter, tok mentoren dem opp med koordinatoren og fikk råd. Ellers ordnet mentoren opp selv, primært ved å snakke med barnet eller foreldrene. Noen få ganger opplevde mentoren at konfliktene ikke ble løst, og et par-tre ganger ble barneverntjenesten koblet inn fordi mentoren opplevde at problemene i hjemmet var ekstra store.

I alt 21 mentorer kommenterte nærmere på innholdet i konflikter eller misforståelser som hadde oppstått underveis. Kommentarene gjaldt tre temaer: kommunikasjon og informasjon, relasjonen mellom mentoren og mentorbarnet og barnets atferd.

Kommentarene om kommunikasjon og informasjon dreide seg dels om at informasjon om fellesaktiviteter og utbetaling av penger kom for sent. Dette berører forhold som gjelder prosjektorganiseringen. En mentor kommenterte dessuten at vedkommende ikke hadde fått beskjed om at barnet skulle til et avlastningshjem og derfor ikke ville møte til avtalene en periode. Videre kommenterte en del på at det hadde oppstått problemer når de skulle inngå avtaler med foreldre, for eksempel om søsken skulle være med eller ikke. Det kunne også være misforståelser knyttet til møtetid og -sted, og en mentor kommenterte at mentorbarnet etter hvert sluttet å svare på sms i forbindelse med møter.

Noen mentorer kommenterte på ulike typer konflikter som oppsto i deres relasjon til mentorbarnet. En nevnte særlig at vedkommendes relasjon til mentorbarnet ble veldig nær, og at dette skapte en viss ambivalens i relasjonen som tidvis kunne bli vanskelig å håndtere. En annen nevnte at mentorbarnet var skeptisk til mentorens rolle, slik at det ble vanskelig å utvikle et tillitsforhold. Et par andre nevnte at mentorbarnet fortalte dem om psykiske og andre problemer i familien som mentorene igjen fortalte videre til koordinatoren, og at dette skapte konflikt mellom mentorene og familien. Ved denne typen problemstillinger følger koordinatoren opp situasjonen.

Noen få kommenterte også på konflikter som oppsto på grunn av barnets atferd, særlig hvis barnet oppførte seg utidig mot mentoren eller i ulike sosiale sammenhenger. En mentor kommenterte på at vedkommendes mentorbarn også hadde hatt mentor året før, og nå var lei av de aktivitetene som ble tilbudt. Denne erfaringen kan altså tale mot at barn bør få fortsette ett år til som mentorbarn, en diskusjon vi har vært inne på tidligere.

Som vist over, svarte de aller fleste mentorene at det ikke hadde oppstått konflikter i forbindelse med samværene med mentorbarna. Igjen kan det tenkes at bildet hadde endret seg noe hvis svarprosenten hadde vært høyere, hvis de mentorene som var litt mindre fornøyd heller ikke svarte på spørreskjemaet. På den andre siden må man regne med at det kan oppstå misfor-



ståelser og konflikter når man skal etablere og opprettholde en relasjon til et barn over tid, blant annet på grunn av vanskeligheter med språk og kommunikasjon. Spørsmålet er heller hva slags beredskap som er til stede fra koordinatorens side til å løse konflikter etter hvert som de oppstår. Ut fra en generell vurdering av mentorenes svar virker det som om oppfølgingen stort sett har fungert bra.

En annen indikator på at konfliktnivået har vært lavt, er at få avbrøt mentorarbeidet i løpet av året. Ut fra spørreskjemaedataene skjedde dette i 2010 med to mentorer, i 2011 med ytterligere tre<sup>25</sup>. I samtlige tilfeller var begrunnelsen at foreldrene ønsket å avslutte forholdet.

## 7.5 Sammenfatning

Fremstillingen i kapitlet har vist at barna og mentorer deltar i et bredt spekter av aktiviteter, men at økonomiske hensyn kan være en utfordring da mange av barna kommer fra familier med svak økonomi. Den økonomiske situasjonen i familien er dermed viktig å ta hensyn til i utformingen av aktivitetstilbudet og i forståelsen av barnas situasjon. Vi har også sett at barna er med på å bestemme aktivitetene, og de har stor glede av dem, blant annet fordi de får en mulighet til å prøve aktiviteter de ellers ikke ville hatt. Også mentorene har hatt stor glede av samværene med mentorbarna sine, og de tror at barna har den samme opplevelsen. Selv om mange har opplevd at avtaler er blitt avlyst, er antallet avlysninger lavt. I tillegg ser det ut til at relasjonene i liten grad preges av konflikt. Trivsel, glede og lavt konfliktnivå er dimensjoner som inngår i det generelle utbyttet barna kan ha av å delta i mentorordninger og fremheves som et viktig evalueringsmål i forbindelse med mentorprogrammer (jf. Fresko og Carmeli 1990 og Sild Lönroth, 2007a, b). I neste kapittel skal vi se nærmere på andre sider ved barnas og mentorenes utbytte av Nattergalen.

---

<sup>25</sup> I forrige kapittel redegjorde vi for frafallet av barn og mentorer. Disse dataene var basert på en opptelling med utgangspunkt i opplysninger fra koordinatorene i årsrapportene. Det er altså ulike datagrunnlag som bidrar til at tallene blir forskjellige. Uansett datagrunnlag er frafallet lavt både når det gjelder barn og mentorer.

# 8 Barnas og mentorenes utbytte

## 8.1 Innledning

I det følgende skal vi se nærmere på barnas og mentorenes utbytte av Nattergalen. Datagrunnlaget er spørreskjema- og intervjudata, der analysene i stor grad vil være basert på kvantitative data. Men vi skal også gå mer «tett på» gjennom de kvalitative analysene, særlig når vi belyser relasjonen mellom barn og mentorer. Som nevnt i rapportens innledende del, understreker mye av litteraturen om effekten av mentorprogrammer betydningen av at det utvikles en positiv relasjon mellom barn og mentorer (jf. DuBois et al., 2002 og Jucovy, 2002). I vår evaluering har vi for det meste undersøkt barn og mentors opplevelse av relasjonen på det tidspunktet de er spurt. Men intervjuene gir også noe innsikt i hvordan relasjonene utvikler seg over tid. Sipe understreker betydningen av «...viewing relationships as growing and changing as opposed to static entities.» (2005;69). Derfor har vi lagt vekt på å få frem også denne dimensjonen så langt dataene gir grunnlag for det.

## 8.2 Relasjonen mellom mentorer og mentorbarn

### VIKTIGE FAKTORER I STUDIER AV MENTORRELASJONER

Thomas Keller (2005) har undersøkt utviklingen av mentorrelasjoner. Hans analyse er relevant i vår sammenheng fordi den belyser forhold som får betydning både for etableringen og for kvaliteten på relasjonen i mentorordninger. Keller viser til at selv om hver relasjon er unik, omfatter de likevel noen «core principles» som gir grunnlag for en dypere forståelse av relasjoner. Han skriver:

A close relationship involves a pattern of social interaction over an extended time in which each individual influences the subsequent behavior of the other individual. (Keller 2005:83).

Han beskriver blant annet hvordan aktørene utveksler informasjon, uttrykker følelser, forhandler om målsettinger og tilpasser egen atferd i forhold til den

andre. Disse utvekslingene tillegges mening hos hver av aktørene. Keller trekker også frem faktorer som skiller ulike typer relasjoner, som for eksempel om mentorrelasjonen består av voksne og barn eller mellom barn, hvilket formål mentorrelasjonen har (for eksempel omsorg eller læring), relasjonens varighet, sosial makt mellom partene og kjønns sammensetningen. Han skiller dessuten mellom såkalt vertikale og horisontale relasjoner, der prototypen på den vertikale er foreldre/barn relasjonen hvor det er klare maktforskjeller mellom voksen og barn, samtidig som relasjonen forventes å være selv om den settes på prøve. Den typiske horisontale relasjonen er vennerelasjonen der maktbalansen mellom partene er mye mer lik, samtidig som relasjonen er mer sårbar fordi båndene ikke er like sterke. Disse kjennetegnene, som er hentet fra forskning om mentorrelasjoner, kan være nyttige i analysen av relasjonene mellom barn og mentorer i Nattergalen.

Relasjonen mellom partene i Nattergalen innebærer maktforskjeller fordi den er mellom unge voksne og barn, noe som gjør relasjonen mer vertikal enn horisontal. Samtidig understreker Keller at mentorrelasjoner også kan fungere som hybrider gjennom at ordningen åpner for ulike roller som bærer i seg elementer fra begge kategorier relasjoner. Et eksempel er at mentoren både opptrer som rådgiver og veileder, men også som lekekamerat. Slik bærer mentorrollen i seg elementer både fra den vertikale og horisontale relasjonen (Keller, 2005). Keller viser også til studier hvor det fremgår at mentorenes forventninger og motivasjon har stor betydning i forhold til hvordan relasjoner utvikler seg i såkalte formelle mentorprogrammer, som Nattergalen er et eksempel på. Studiene viser at mentorer som er mest fokusert på barnas utbytte er mer tilfredse enn de som i større grad har fokus på å endre barnet eller å få en type anerkjennelse for mentorvirksomheten sin (op.cit).

#### RELASJONEN MELLOM BARN OG MENTORBARN MÅ SEES I KONTEKST

Intervjuene med mentorer og mentorbarn gjennom de tre mentorårene viser at relasjonen mellom mentorer og mentorbarn er den sentrale faktoren. En mentor understreket for eksempel at hun følte en form for slektskap med sitt mentorbarn: «Vi likner på hverandre! Jeg kjenner meg igjen i han!». En annen mentor understreket betydningen av å lytte til mentorbarnet sitt, å være lydhør for hva akkurat han eller hun trengte og ønsket å bruke

mentoråret til: ikke bare for at året skulle bli vellykket i form av innholdsrike aktiviteter, men for å bygge opp en god relasjon med barnet fra første møte. Dette er bare to eksempler på hvordan denne relasjonen erfares som grunnlaget og utgangspunktet for alt det andre som Nattergalen også innebærer. Utsagnene reflekterer både den horisontale dimensjonen i opplevelsen av relasjonen og mentorens fokus på barnas utbytte.

Våre intervjuer viser at også relasjonen mellom mentor og koordinator som mentors veileder er sentral. Dette er gjennomgående, men kommer særlig tydelig frem når det er endringer i barnets eller familiens situasjon i løpet av mentoråret. Mentorordningen sett som en helhet, rommer stor kompetanse og stor kapasitet for håndtering av vanskelige saker. Dette synliggjøres særlig gjennom 'bad cases' eller 'bad turns'. I enkelte tilfeller har mentorer i løpet av året enten oppdaget at mentorbarnets livssituasjon er vanskeligere enn det som var kjent, eller at livssituasjonen til barnet har endret karakter og blitt kritisk i løpet av mentoråret. I disse tilfellene beskriver mentorene hvordan koordinator har vært tilgjengelig og veiledet, eller har tatt over ansvaret for å formidle kontakt med barnevern eller andre instanser. På den måten har man unngått at mentor er blitt alene med en situasjon som han eller hun ikke har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere på egen hånd, samtidig som barnet har fått hjelp og mentorrelasjonen har kunnet fortsette.

Det er altså ikke bare relasjonen mellom mentor og mentorbarn vi må ha i fokus, men et større felt av relasjoner. Relasjonen mellom mentor og koordinator/veileder er helt avgjørende for at de – tross alt – kortvarige relasjonene mellom mentor og barn kan fungere så godt som vårt materiale viser at de gjør. I det større feltet av relasjoner finner vi også mentors eget nettverk. Mentorrelasjonen åpner for relasjoner til norske, både voksne og barn, der mentor tilrettelegger for varierte relasjonserfaringer. Flere av mentorbarna hadde ikke hatt slike relasjoner tidligere, og fant gjennom Nattergalen en ny mulighet til utforskning av det norske.

## RELASJONER OG UTBYTTE I PROSESS

Intervjuene viser at mentorforholdet endrer seg i løpet av året. Nattergalen er bare en del av mentorenes og barnas liv. For mange er dette en viktig del,

som også spiller sammen med andre og mer konstante elementer, som skole, jevnaldrende, og familie. Det er dermed også viktig å være oppmerksom på dynamikken i og kompleksiteten rundt mentorforholdet. Nattergalen skal i utgangspunktet ikke være for barn som har det spesielt vanskelig. Men livet leves mens Nattergalen pågår, og selv om det ikke rekrutteres barn som er hjelpetrengende, kan de likevel vise seg å være det eller de kan bli det i løpet av året. Slike tilfeller har vi kommet over gjennom våre intervjuer, og her har det også kommet tydelig frem hvordan en etablert, fortrolig og tillitsfull relasjon kan gi grunnlag for at mentor spiller en spesielt viktig rolle når kriser oppstår. Som vi var inne på tidligere, er også det større bildet av relasjoner og særlig da forholdet mellom mentor og koordinator som veileder, sentralt.

I noen tilfeller fortalte mentorbarna hvordan de selv følte at de hadde forandret seg og mestret både sosialt samvær og skolearbeid bedre i løpet av mentoråret. Dette er også eksempler på barn som har hatt uvanlig stort utbytte av å delta i Nattergalen, der også andre voksne rundt barnet har kommentert hvordan barnet har forandret seg og har det bedre med seg selv og andre.

## RESULTATER FRA «MENTORING ALLIANCE SCALE»

### *Gjennomføring av faktoranalysen*

Også de kvantitative dataene gir oss nærmere innsikt i relasjonen mellom barn og mentorer (se Vedlegg 6: Tabellvedlegg A for detaljert beskrivelse av datagrunnlaget). For å undersøke denne nærmere brukte vi den såkalte «Mentor Alliance Scale» (Cavell et al., 2009), som tidligere er prøvd ut på et amerikansk utvalg av barn mellom 5 og 9 år med atferdsvansker. Skalaen er tilpasset fra en liknende skala om relasjonen mellom terapeut og pasient. Her spørres det for eksempel om mentoren likte å være sammen med mentorbarnet, og om mentoren tror at mentorbarnet gledet seg til samværene. Dels dreier spørsmålene seg om fortroligheten i relasjonen. For eksempel ble det stilt spørsmål om hvorvidt mentorbarnet tok opp problemer, eller snakket om problemer hvis mentoren tok det opp. Mentorer og mentorbarn stilles liknende spørsmål om enn i litt ulik rekkefølge, mentorene om relasjonen til mentorbarnet og mentorbarnet om relasjonen til mentoren.

Skalaen består av i alt 12 spørsmål, som dels dreier seg om *kvaliteten* på relasjonen i form av trivsel og glede, og dels om det som kan kalles *fortroligheten* i relasjonen, der både mentorer og barn spørres om man snakker om vanskelige ting, tar opp problemer osv. Det ble gjennomført en faktoranalyse av svarene. Her leter man etter samvariasjon mellom svar på enkeltspørsmål som skyldes latente, det vil si skjulte, variable som ikke observeres direkte. Slik spørsmålene i denne skalaen er formulert, antok vi at en tofaktorløsning ville være det som passet best i forhold til resultatene. Dette viste seg også å være tilfelle.

Nedenfor lister vi opp alle spørsmålene. Som det vil fremgå, stilles spørsmålene avvekslende med positive og negative formuleringer. Dette tvinger den som svarer til å tenke gjennom hvordan han eller hun skal svare, og er vanlig å gjøre for å unngå såkalt «response set», eller at man svarer likt uansett.

*Faktor 1: Kvaliteten på relasjonen, spørsmål til mentorene*

- Mentorbarnt mitt gledet seg til vi skulle være sammen
- Mentorbarnt mitt ville heller gjøre andre ting enn å være sammen med meg
- Mentorbarnt mitt likte å være sammen med meg
- Mentorbarnt mitt viste positive følelser overfor meg
- Mentorbarnt mitt så på meg som en alliert
- Mentorbarnt mitt virket opptatt av at samværene våre skulle bli avsluttet
- Mentorbarnt mitt foretrakk å være for seg selv

*Faktor 1: Kvaliteten på relasjonen, spørsmål til mentorbarnta*

- Jeg gledet meg til å møte mentoren min
- Når jeg var sammen med mentoren min, ville jeg at vi skulle slutte å være sammen
- Jeg likte å være sammen med mentoren min
- Jeg likte mentoren min
- Jeg ville helst gjøre andre ting enn å treffe mentoren min
- Jeg følte at mentoren min var på parti med meg og prøvde å hjelpe meg
- Jeg skulle ønske at mentoren min hadde latt meg være i fred

*Faktor 2: Fortroligheten i relasjonen, spørsmål til mentorene*

- Mentorbarne mitt holdt problemene sine for seg selv
- Når jeg spurte mentorbarne mitt om problemer, snakket han/hun om dem
- Mentorbarne mitt tok opp ting som bekymret ham/henne
- Mentorbarne mitt snakket om ting han/hun ble oppskaket over
- Mentorbarne mitt snakket om følelser

*Faktor 2: Fortroligheten i relasjonen, spørsmål til mentorbarne*

- Jeg fortalte mentoren min om ting jeg reagerte på
- Når jeg traff mentoren min, snakket jeg om ting som plaget meg
- Når jeg traff mentoren min, lot jeg være å snakke om ting som plaget meg
- Når mentoren spurte om jeg hadde problemer, snakket jeg om dem
- Jeg snakket med mentoren min om det jeg følte

Den indre konsistensen i hver enkelt faktor ble målt ved hjelp av Cronbach's Alpha, som er det vanligste målet å bruke til dette formålet<sup>26</sup>. «Mentor Alliance Scale» oppnådde akseptable og til dels gode verdier. For mentorenes del var Cronbach's Alpha 0.67 for delskalaen om kvaliteten i relasjonen, 0.89 for delskalaen om fortroligheten i relasjonen og 0.82 for hele skalaen under ett. For barnas del var de tilsvarende verdiene henholdsvis 0.77, 0.64 og 0.66. Det kan tenkes at barna hadde litt vanskeligere for å forstå spørsmålene som inngikk i faktor 2, og at dette har trukket reliabiliteten noe ned. Den må imidlertid fortsatt sies å være akseptabel.

*Resultater*

*Mentorene* kunne velge mellom fem svaralternativer, slik at den høyeste verdien var 5 på hvert spørsmål. Analysene viste følgende svarfordelinger (tabell 8.1):

---

<sup>26</sup> En Cronbach's Alpha på for eksempel 0.75 indikerer at testen man bruker vil være 75 prosent troverdig, så jo nærmere målet kommer 1.0, jo bedre er det. Vanligvis vil man ønske å få verdier på mer enn 0.7.

Tabell 8.1: Mentorenes skårer på «Mentor Alliance Scale» – minimum, maksimum, gjennomsnitt og standardavvik.

	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
Kvaliteten på relasjonen	146	2,5	5	4,3	0,59
Fortrolighet i relasjonen	145	1	5	3,3	1,03
Skalaen samlet	146	1,9	5	3,9	0,64

Tabellen viser for det første høye gjennomsnittsverdier, særlig på delskalaen om kvaliteten på relasjonen. Laveste skåre (minimum) er også høy for denne skalaen. På den andre delskalaen ser vi at hele skalaen er brukt, men her vet vi at det er noen få enkeltpersoner som har svart i den nederste enden av skalaen. Det er likevel verdt å merke seg at gjennomsnittsverdien er en god del lavere enn for den første delskalaen, selv om den fortsatt er ganske høy. Dermed trekkes også gjennomsnittet for skalaen samlet ned. Standardavviket, som er et spredningsmål, viser også relativt lav spredning i svarene – om enn noe større for den andre delskalaen. Med andre ord viser disse resultatene at mentorene alt i alt har vurdert særlig kvaliteten på relasjonen til mentorbarna som svært god, men at også fortroligheten i relasjonen har vært god.

*Mentorbarnas gjennomsnittssvar* fordelte seg på følgende måter (tabell 8.2). Vi minner om at manglende svar her ble estimert (jf. redegjørelsen i kapittel 2). Barna hadde fire svaralternativer, så her var høyest mulige verdi 4:

Tabell 8.2: Mentor barnas skårer på «Mentor Alliance Scale» – minimum, maksimum, gjennomsnitt og standardavvik.

	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
Kvaliteten på relasjonen	150	1,2	4,00	3,7	0,47
Fortrolighet i relasjonen	145	1	4,00	2,5	0,70
Skalaen samlet	148	1,7	4,00	3,2	0,43

Her ser vi at gjennomsnittet for den første delskalaen var enda høyere enn for mentorenes del, noe som underbygges av det lave standardavviket. Som for mentorene var gjennomsnittsskåren lavere når det gjaldt den andre delskalaen, og forskjellen mellom gjennomsnittsverdien på de to delskalaene var relativt større enn det vi så for mentorenes del. Her var også spredningen større. Men for skalaen samlet var gjennomsnittsverdien høy, og alt i alt har mentorbarna vurdert relasjonen til mentoren sin som svært positiv.



### *Multiple regresjonsanalyser*

Det ble videre gjennomført multiple regresjonsanalyser for å undersøke hva som kunne forklare den variasjonen som var i *barnas* svar (se Vedlegg 7: Tabellvedlegg B, for de eksakte, statistiske utregningene)<sup>27</sup>, med barnas skårer på «Mentor Alliance Scale» som den avhengige variabelen. To regresjonsmodeller ble forsøkt, begge med fem såkalte prediktorer eller uavhengige variable, for å forsøke å finne ut hvilke forhold som påvirker relasjonen mellom mentor og mentorbarn. I den første modellen inngikk fem uavhengige variable: mentorår, klassen barna gikk i, barnas kjønn, om de var fra Asia eller ikke, interaksjon mellom å være fra Asia og kjønn og generell skoletrivsel. De to prediktorene om landbakgrunn ble tatt inn fordi analysene etter andre mentorår kunne indikere at særlig de litt eldre guttene med asiatisk bakgrunn skåret noe dårligere på spørsmål om fortrolighet i relasjonen av «Mentoring Alliance Scale». Den andre modellen var identisk med den første, bortsett fra at bakgrunn fra Asia ble erstattet med bakgrunn fra Afrika.

Alt i alt hadde de to modellene en forklart varians på henholdsvis .22 og .21 (tabell 8.3). Det betyr at 22 og 21 prosent av variasjonen i svarene på den avhengige variabelen kunne forklares ved hjelp av de uavhengige variablene som ble tatt inn i modellen. Dette er et ganske bra resultat, tatt i betraktning at utvalget mentorbarn er ganske heterogent. Det er videre viktig å huske på at gjennomsnittsskåren på «Mentoring Alliance Scale» var høy, og at spredningen var ganske liten. Det er kanskje det viktigste resultatet av analysene av resultatene på denne skalaen, både for mentorenes og barnas del.

---

<sup>27</sup> En regresjonsanalyse er en statistisk analyse av en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variable, og viser hvordan variablene samvarierer. Man bruker uttrykket «forklart varians» for å beskrive resultatene av denne typen regresjonsanalyser. Resultatet har form av en justert  $r^2$ , og oppgis som et tall med to desimaler. For eksempel betyr en justert  $r^2$  på 0.20 at 20 prosent av variasjonen i den avhengige variabelen er forklart.

Tabell 8.3: Resultater av regresjonsanalysen

Model	Model Summary <sup>g</sup>								
					Change Statistics				
	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,36 <sup>a</sup>	0,13	0,12	0,41	0,13	10,61	2	143	0,00
2	,43 <sup>b</sup>	0,18	0,16	0,39	0,05	8,83	1	142	0,00
3	,46 <sup>c</sup>	0,21	0,19	0,39	0,03	5,32	1	141	0,02
4	,49 <sup>d</sup>	0,24	0,21	0,38	0,03	5,74	1	140	0,02
5	,51 <sup>e</sup>	0,26	0,22	0,38	0,01	1,31	2	138	0,27
6	,50 <sup>f</sup>	0,25	0,21	0,38	0,01	0,53	2	138	0,59

a. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår

b. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassesertrinn

c. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassesertrinn, Mentorbarnets kjønn

d. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassesertrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel

e. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassesertrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel, Asia, Asia \* Kjønn

f. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassesertrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel, Afrika, Afrika \* Kjønn

g. Avhengig variabel: Skåren på «Mentoring Alliance Skåre» for mentorbarnas del

Regresjonsanalysene viste signifikante sammenhenger mellom flere av de uavhengige variablene og den avhengige variabelen. Mentorbarna som gikk i 5.–7. klasse skåret lavere på «Mentor Alliance Scale» enn de yngre barna ( $p=.01$ ), og guttene skåret lavere enn jentene ( $p=.02$ ).

Før kontrollens skyld ble det også gjennomført regresjonsanalyser av hvert mentorår for seg (se Vedlegg 7: Tabellvedlegg B). Det viste seg at mentorbarna var noe mer fornøyd det andre mentoråret enn det første og det tredje, og at forskjellene var statistisk signifikante. Som kjent, har vi bare data fra to læresteder det første mentoråret, så disse resultatene må tolkes med ekstra forsiktighet. Det kan imidlertid tenkes at noe lavere tilfredshet det tredje året er enda en illustrasjon på at flere av barna ikke hadde samme behov som de tidligere årene. Og igjen må vi huske på at skårene generelt var veldig høye, slik at sammenhengene vi har beskrevet her dreier seg om ikke fullt så høye skårer, ikke lave skårer.

## SAMMENFATNING

Analysene av «Mentoring Alliance Scale» underbygger resultatene fra de andre analysene om at både barn og mentorer har hatt stort utbytte av samværene med hverandre. I tillegg bidrar analysene til en viss nyansering når det gjelder undergrupper av barna, i den forstand at eldre barn og gutter samlet har svart at de har litt lavere utbytte enn mentorbarna i sin helhet. Forskjellene var signifikante, og bidro selvstendig til den forklarte variansen i de to regresjonsmodellene som ble prøvd ut. Dette indikerer at man ved senere rekruttering av mentorbarn reflekterer over om aktiviteter kanskje bør tilpasses barnas alder og kjønn.

Videre indikerer resultatene for delskalaene at det kan være nyttig å reflektere over hva slags forventninger det er rimelig å ha til relasjonen mellom mentorer og mentorbarn. Det er ikke gitt at mentorene skal føle seg forpliktet til å diskutere mentorbarnas problemer med dem med mindre de tar dem opp selv, eller det er åpenbart at de sliter med noe. Det kan også tenkes at særlig litt eldre gutter fra andre kulturer vil finne det vanskelig å snakke med ganske unge, norske kvinner om problemene sine. Det største selvstendige bidraget til regresjonsanalysene kom imidlertid fra opplevd skoletrivsel, som vi diskuterer nærmere nedenfor.

### 8.3 Barnas utbytte av mentorordningen

I det følgende skal vi gå nærmere inn i mer spesifikke sider av barnas utbytte med utgangspunkt i de målsettingene som er satt for ordningen. Nattergalen har en langsiktig målsetting når det gjelder å motivere barn til å få høyere utdanning og til å utdanne seg innen helse- og sosialfag. Vi valgte å se læring av norskferdigheter og læring av sosiale ferdigheter som indikatorer på tilpasning og trivsel i det norske samfunnet, som igjen kan være med på å styrke motivasjonen for å fortsette skolegangen. Vi skal først se nærmere på hva evalueringer av mentorprogrammer har vist om utbyttet for barn og unge.

#### HVA FORSKNINGSLITTERATUREN VISER OM BARN OG UNGES UTBYTTE

Blinn-Pike refererer to meta-analyser gjennomført av henholdsvis DuBois m.fl. (2002) og Smith (2002), og hvor forfatterne har gjennomgått henholdsvis 55 og 43 artikler om effekten av formaliserte mentorprogrammer

rettet mot ungdom. Begge analysene viste svake effekter på ungdommene. DuBois m.fl. sin analyse viste samtidig at effekten økte vesentlig i programmer som benyttet «best practices», hvor relasjonen mellom mentor og ungdommen var «strong» og hvor ungdommen tilhørte en risikogruppe (jf. DuBois m.fl., 2002 og Smith, 2002 i Blinn-Pike, 2007).

Mentorprogrammer som har til hensikt å fremme skoleprestasjoner, har vist noe mer positive resultater. For eksempel har Starks (2002) gjennomført en undersøkelse av 61 ungdommer som hadde hatt mentor, der disse ble sammenliknet med et tilsvarende stort sammenlikningsutvalg. Begge utvalgene omfattet såkalt høyrisikogrupper. Studien viste at ungdommene som hadde hatt en mentor, viste signifikant bedre resultater på områder som lesing, språkferdigheter, gjennomsnittskarakterer og skoleoppmøte enn sammenlikningsutvalget. Derimot var det ikke forskjeller på områder som ferdigheter i matematikk eller i antall ordens- og oppførselsmerknader (disciplinary referrals).

En evaluering av «Big Brothers Big Sisters programmet» undersøkte effekten av mentorprogrammet hos 22 gutter som vokste opp hos enslige mødre. Disse ble sammenliknet med 22 gutter som sto på venteliste for å delta i programmet. Studien undersøkte effekten av mentorskap for ungdommenes selvfølelse, skoleprestasjoner, atferd og foreldre–barn-relasjoner og viste ingen effekt på disse variablene. De svake funnene ble forklart med at mentorprogrammet ikke var skolebasert, samt at mentorene ikke var profesjonelle lærere og heller ikke ble veiledet av profesjonelle lærere.

Blinn-Pike (2007) refererer også til flere undersøkelser som ikke har vist effekt på de unges atferd og psykologiske fungering, for eksempel på områder som selvfølelse, relasjoner til andre og deres psykiske helse. Hun argumenterer i denne sammenheng for at man ikke kan se på effekten av mentorordningene uten å se på mentorprogrammenes infrastruktur og kvaliteten på relasjonen mellom mentor og ungdommen. Da hun selv gjorde en litteraturgjennomgang fant hun fem studier som viste signifikante positive utfall hos de som hadde hatt en mentor på områdene selvkontroll, tilfredshet og opplevd selvfølelse, og forventninger til fremtiden. Men hun fant også fire undersøkelser som ikke viste signifikante forskjeller. Resultatene er altså ikke entydige på dette området heller.

## NATTERGALENS BETYDNING FOR BARNAS SKOLETRIVSEL

Barnas skoletrivsel ble undersøkt både før og etter mentoråret startet, ved hjelp av en kortversjon av Skaalvik og Skaalviks (1988) skala. Denne inneholder i alt 12 utsagn, og dreier seg om henholdsvis norsk, matte og skolen generelt.

### *Faktoranalysen*

Svarene på disse spørsmålene grupperte seg i tre faktorer. Igjen ble skårene på spørsmål med negative formuleringer snudd:

#### *Faktor 1: Matematikk*

- Jeg liker matematikk
- Jeg ville like å slippe matematikk
- Jeg gleder meg til mattetimene
- Jeg synes matte er kjedelig

#### *Faktor 2: Norsk*

- Jeg liker å arbeide med norsk
- Jeg synes norsk er kjedelig
- Jeg gleder meg til norsktimene
- Jeg ville like å slippe norsk

#### *Faktor 3: Generell skoletrivsel*

- Jeg skulle ønske jeg ikke trengte å gå på skolen
- Jeg liker alle skolefagene
- Jeg liker å gå på skolen
- Jeg synes skolen er kjedelig

Når det gjaldt matematikk, var Cronbachs Alpha henholdsvis 0.84 og 0.92 for t1 (ved starten av mentoråret) og t2 (etter at mentorperioden var avsluttet). For norsk var den henholdsvis 0.87 og 0.87, og for generell skoletrivsel var den 0.74 og 0.86. Den indre reliabiliteten var derfor meget tilfredsstillende for samtlige delskalaer.

### *Resultatene om skoletrivsel*

Generelt viste barnas svar på spørsmålene høy grad av skoletrivsel enten det gjaldt matte, norsk eller trivsel generelt, på begge tidspunkter. Med høyest mulige skåre på 4, varierte gjennomsnittsskårene mellom 3,23 og 3,34. Det var en veldig svak nedgang i barnas trivsel når det gjaldt matte og norsk fra t1 til t2, men en økning i deres generelle skoletrivsel. Forskjellene var imidlertid så små at de ikke betyr noe (tabell 8.4):

*Tabell 8.4.: Gjennomsnittsskårer for mentorbarnas skoletrivsel t1 og t2 (N=189). Alle tre mentorår.*

	Minimum		Maksimum		Gjennomsnitt		Standardavvik	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Liker matte	1,00	1,00	4,00	4,00	3,27	3,23	0,62	0,76
Liker norsk	1,00	1,00	4,00	4,00	3,29	3,23	0,59	0,65
Trivs på skolen	1,00	1,00	4,00	4,00	3,27	3,34	0,53	0,60
Skalaen samlet	1,17	1,00	4,00	4,00	3,29	3,28	0,47	0,57

Også på denne skalaen ser vi altså at det var liten spredning i barnas svar, og at hovedinntrykket er høy trivsel. Også disse analysene bekrefter og utdyper resultatene fra analysene etter andre mentorår. Samtidig er det noen som skiller seg ut i negativ retning og har svart at de ikke trives.

Det ble gjennomført en rekke analyser for å undersøke om resultatene om skoletrivsel hadde sammenheng med landbakgrunn, klassetrinn, kjønn, eller mentorår. Det viste seg at generell skoletrivsel var signifikant høyere blant jentene enn guttene ved t2 ( $p=.03$ ), men forskjellen var ikke veldig stor. Ellers var det ingen signifikante sammenhenger (se Vedlegg 7: Tabellvedlegg B).

### HVORDAN MENTORENE KAN INSPIRERE BARN TIL HØYERE UTDANNING

Som mentor kan man formidle hvilke muligheter som finnes i samfunnet, også på litt lengre sikt. I intervjuene fortalte en mentor oss for eksempel at hun kunne fortelle sitt mentorbarn om utdannelsen hun selv var i gang med, og si: «Når du blir stor, kanskje du kommer til å gå på universitet eller høyskole.» Det knyttet hun til barnets interesser, som hun da kjente godt til. Hun lot også guttens interesser styre mye av samtalene dem i mellom. Her refererte hun i intervjuet med oss til høyskolens pensum om positiv forsterking versus negativ forsterking. Hun beskrev hvordan hun ønsket å bruke

denne kunnskapen til å bygge opp guttens positive selvforståelse: «Dette er du god på». Dette er samtidig også et eksempel på mentors utbytte av Nattergalen som en form for praksis i løpet av studietiden. I en av årsrapportene ser en også at høgsolen har invitert mentorbarna til en aktivtetsdag ved lærestedet. Dette er en annen måte å inspirere mentorbarna til senere å velge å ta høyere utdanning generelt, og kanskje sosial- og barnevernfaglige studieretninger spesielt. Slik gir våre data eksempler på hvordan barna kan inspireres i retning av å velge høyere utdanning senere. Dette er viktig i lys av den langsiktige målsettingen om å motivere flere barn med minoritetsbakgrunn til å ta høyere utdanning.

#### BARNAS ULIKE UTGANGSPUNKT GIR EN FORVENTNING OM ULIKT UTBYTTE

Når vi nå skal se nærmere på barnas språklige og sosiale utbytte av å delta i Nattergalen, er det viktig å være oppmerksom på at barna har ulike utgangspunkt for slik læring. Gjennomgangen av kjennetegnene ved barna tyder på at det er stor variasjon i mentorbarnas bakgrunn og utgangspunkt for å være med i Nattergalen i de tre mentorårene. Barna kommer fra ulike opprinnelsesland. Noen har bodd lenge i Norge mens andre har kommet ganske nylig. Dette betyr at barna har ulik kunnskap om både norsk språk og kultur. Opplysninger knyttet til rekrutteringen av barn tyder også på at det er forskjeller i hvor store utfordringer barna og familiene deres har i livene sine. Barna skal ha minoritetsbakgrunn, noe som gir en svært vid kategori barn som kan være aktuelle for Nattergalen. I praksis har vi sett at rekrutteringen omfatter alt fra barn født i Norge med én norsk og én utenlandsfødt forelder, til barn som bare har vært her i landet i noen uker eller få måneder før mentorårets begynnelse.

Ulike utgangspunkt gir grunnlag for å forvente et bredt spekter av behov, erfaringer og utbytte hos barna og at det er grunn til å forvente variasjoner i deres utbytte. Samtidig er det grunn til å understreke at intervjuene med barn og mentorer har vist at året med Nattergalen betyr mye både for mentorbarna og for de unge voksne som er mentorene deres. Variasjonene handler om hvilke erfaringer de får, hva de selv vil trekke frem som lærdom og utbytte i intervjuene, og hva Nattergalen betyr for dem. Det de har til felles, er en nærmest unison lovprisning av tiltaket.

## ER DET GRUNN TIL Å FORVENTE BEDRING I BARNAS NORSKFERDIGHETER OG SOSIALE FERDIGHETER?

I intervjuene spurte vi også kontaktpersonene ved barneskolene og koordinatorene om deres oppfatning av barnas utbytte når det gjaldt barnas norskerdigheter og sosiale ferdigheter. Her var vi kun ute etter å få informantenes inntrykk, de kunne selvfølgelig ikke vite om bedre ferdigheter hos barna faktisk skyldes Nattergalen eller andre mulige påvirkningsfaktorer.

Her varierte svarene fra kontaktlærerne noe, men det overordnede inntrykket var at informantene mente at barna har fått bedre norskkunnskaper og sosiale ferdigheter. En svarte at barnas språkerdigheter helt klart ble bedre, noe som var overraskende fordi barna snakket norsk ute og sitt første språk hjemme og levde i et ikke-norsk miljø. Denne informanten så helt klart at mentorordningen gjorde barna flinkere i norsk og at dette ble en nøkkel til å kontakte for eksempel en idrettsforening. Informanten mente også at barnas sosiale ferdigheter ble bedre. I denne sammenheng viste informanten til at deres praksis hadde vært å bruke tidligere mentorbarn som ambassadører for ordningen, og at dette var viktig for videre rekruttering. Utover gevinsten det kan ha hatt for rekrutteringen, fortolker vi dette slik at det å ivareta en ambassadørgjerning forutsetter sosiale ferdigheter.

En annen kontaktperson var forsiktig med å uttale seg fordi det var barnas kontaktlærere som forholdt seg mest til barna direkte og som kjente barna best. Men denne kontaktpersonen sa på generelt grunnlag at «... det virker på lærerne som at barna har utbytte av å ha denne mentoren, men om det er noen målbare resultater, det kan jeg ikke si.» En av kontaktpersonene hadde spurt kontaktlærer om dette, der kontaktlæreren svarte at det var viktig å skille mellom dem som kunne norsk godt fra før og de som ikke kunne mye norsk, men som kunne tilstrekkelig til å bli omfattet av ordningen. De som ikke kunne så mye, fikk brukt og utviklet språket, mens en selvfølgelig ikke så like stor forskjell hos dem som i utgangspunktet ikke trengte å utvikle språket sitt mer. Når det gjelder sosiale ferdigheter sa kontaktpersonen at dette i følge lærerne varierte – de så bedring hos noen og ikke hos andre.

Også koordinatorene fikk spørsmål om deres oppfatning av barnas utbytte av å delta i Nattergalen. Vi ba dem spesielt fokusere på betydningen av barns kjønn, alder og botid i Norge. Intervjuene ga ikke klare indikasjoner



på at kjønnsforskjeller hadde betydning for barnas utbytte av å være med i ordningen. Dette handlet nok delvis om hvordan begrepet «utbytte» ble fortolket av koordinatorene. Av noen ble «utbytte» fortolket som om barna hadde trivdes i ordningen. En av koordinatorene sa for eksempel: «Jeg tror ikke at gutter og jenter har ulikt utbytte, begge trives med å ha mentor». Samtidig kommenterte enkelte noen kjønnsforskjeller mellom mentor og mentorbarn. De fleste studentene var kvinner, noe som innebar at guttene fikk en kvinnelig mentor. En av koordinatorene hadde opplevd at foreldrene hadde nektet sønnen å ha en kvinnelig mentor. Også årsrapportene fra koordinatorene ga noen få tilsvarende eksempler. Slik ser vi at kjønn også er en faktor som kan spille en rolle i gjennomføringen av Nattergalordningen, men kanskje mindre enn man i utgangspunktet ville forvente.

Andre forhold som ble tillagt stor vekt av koordinatorene, var for eksempel hvor lenge barna hadde bodd i Norge, språkferdigheter, samt barnas sosioøkonomiske situasjon. En koordinator fortalte

Jeg har et mentorbarn som ikke snakket noe særlig norsk da han blei med, og han har virkelig blomstra, en ordentlig suksess. Mentoren sleit i starten, men nå har denne gutten kommet seg så veldig, han formidler hva han liker og ikke liker, snakker mye mer.

En annen fremhevet at språk var viktig, men at barna hadde utbytte av mentorordningen også hvis de kunne bedre norsk. «Jo bedre de er i norsk, jo mer utbytte har de av relasjonen med mentoren». Denne koordinatoren uttalte seg også om mentorenes utbytte og fremhevet at også disse hadde større utbytte hvis barnet behersket norsk fordi det ga bedre forutsetninger for å utvikle relasjonen mellom barn og mentorer. Samtidig ville svake språkkunnskaper gi mentorene større utfordringer, og dermed en sterkere opplevelse av å ha greid noe vanskelig. Slik gir ordningen også mentorene utbytte uavhengig av barnets språkkunnskaper, men på ulike måter.

Få har uttalt seg om barnas alder. En fremhevet at mange av mentorene foretrakk barn som var yngre (8–10 år gamle) fordi mentorene trodde at disse var lettere å få en relasjon til. Dette sa imidlertid koordinatoren ville avhenge helt av det enkelte barn. Samtidig har vi sett i kapittel 6 at barnets alder er et moment som vektlegges ved rekrutteringen. Høgskolen i

Telemark rapporterte siste mentorår at flertallet av barna hadde vært i det øvrige alderssjiktet der erfaringen hadde vært at disse hadde hatt større vanskeligheter med å følge ordningen (jf. Årsrapport Telemark 2011).

Flere av koordinatorene har i intervjuene indirekte lagt vekt på barnas sosioøkonomiske situasjon. De har gitt uttrykk for at Nattergalen har gitt mange av barna anledning til å delta i aktiviteter som de ellers ikke ville fått oppleve. For eksempel gjaldt dette snøscooterkjøring eller å besøke dyreparken. Noen barn bodde med enlig mor som jobbet mye, fordi hun hadde flere barn å forsørge. Disse barna måtte derfor være mye alene med søsknene sine og for dem utgjorde Nattergalen et viktig tilbud i hverdagen. Ikke minst fordi de fleste koordinatorene så ut til å legge opp til aktiviteter som ikke kostet mye, kan det å bli kjent med aktivitetene være noe barna bringer med seg videre etter mentorperiodens slutt.

På denne bakgrunn gir intervjuene en klar forventning om at barna har et positivt utbytte av å delta i Nattergalen. Samtidig er det noe mer usikkert om og i hvilken grad kjønn og alder har betydning, mens koordinatorene tillegger barns botid i Norge og deres sosioøkonomiske status større betydning. I det følgende skal vi se hva spørreskjemadataene rettet mot barn og mentorer sier om dette.

#### HAR BARN FÅTT BEDRET SINE NORSKFERDIGHETER?

Vi spurte mentorene i spørreskjemaundersøkelsen om de opplevde at mentorbarnet hadde fått bedre norskerdigheter i løpet av mentorperioden, og ba dem gi eksempler på slik læring. I og med at vi visste at mentorbarna som gruppe varierte mye når det gjaldt både landbakgrunn og botid i Norge, kunne også mentorene svare at barna ikke trengte å bli bedre i norsk.

#### *Utvikling i norskerdigheter*

Nattergalen skal i utgangspunktet bidra til en positiv språkutvikling hos barna. Den brede rekrutteringen innebærer at noen barn har behov for å bli kjent med norsk som et fremmed språk, andre barn trenger å praktisere norsken sin og utvide begrepsapparatet, mens enkelte mentorbarn har norsk som første og kanskje eneste språk. Vårt intervjumateriale med mentorene viser at de barna som kan lite norsk fra før, har språklig utbytte gjennom mentorskapet, og her er det i hovedsak snakk om en mer helhetlig og

kontekstualisert, praktisk språkforståelse, snarere enn rent teknisk og isolert sett «riktig» språkkunnskap. Enkelte mentorer har for eksempel fortalt at selv om mentorbarnet deres tilsynelatende snakket flytende norsk, har det etter hvert vist seg at de likevel manglet en helhetlig språkforståelse og begreper som omfatter alle livsområder for barnet. Samtalene én til én med mentoren har vært en verdifull arena for avdekking og utfylling av slike «hvite flekker» på barnets norskspråklige kart.

Går vi over til spørreskjemadataene og spørsmålet om mentorene mener at barnet er blitt flinkere i norsk i løpet av mentoråret, er det typiske svaret både i 2010 og 2011 at mentorbarnet enten var blitt litt flinkere i norsk, eller at han eller hun ikke trengte å bli flinkere i norsk (tabell 8.5).

Tabell 8.5: Ble barnet flinkere i norsk i løpet av mentoråret? 2010 og 2011. Prosent

	Ja, veldig	Ja, litt	Nei	Barnet trengte ikke å bli flinkere i norsk
2010 (n=56)	16,1	37,3	12,5	32,1
2011 (n=90)	10,0	27,8	8,9	53,3

Den mest markante forskjellen mellom 2010 og 2011 gjelder de som etter mentorenes vurdering ikke trengte å bli flinkere i norsk. Det gjaldt en tredjedel i 2010, men mer enn halvparten i 2011. Etter vårt syn sier dette noe om utvalget mentorbarn i tredje mentorår og dermed også om rekrutteringen av mentorbarna, der botiden i Norge varierte fra noen få måneder da skoleåret begynte, til at mentorbarn med en forelder med annen landbakgrunn og en norskfødt forelder kunne ha bodd i Norge hele livet.

Begge årene var det flest som hadde blitt litt flinkere i norsk slik mentorene så det, men færre som hadde blitt veldig mye flinkere eller som ikke hadde blitt flinkere i det hele tatt. Til sammen svarte 18 mentorer at mentorbarnet deres *ikke* var blitt flinkere i norsk, selv om barnet trengte det.

Det var noe variasjon mellom lærestedene. Svarene må imidlertid tolkes med forbehold siden mentorene som besvarte spørreskjemaene, fordelte seg så ulikt mellom lærestedene. I skoleåret 2009/2010 var det ingen av barna fra Bergen og Telemark som ikke trengte å bli flinkere i norsk, slik mentorene så det. Fra Bergen deltok imidlertid bare fire mentorer, og der kom sannsyn-

ligvis barna fra en mottaksskole og var følgelig nyankomne til Norge. Fra Telemark deltok bare en mentor.

Likeledes var det ingen mentorer fra Agder, Oslo, Telemark eller Østfold som syntes at barna hadde blitt veldig mye flinkere i norsk, og ingen mentorer fra Bodø, Lillehammer, Telemark og Østfold som syntes barna *ikke* var blitt flinkere i norsk. Det som forekom hyppigst på tvers av læresteder var med andre ord at mentorene opplevde at barna var blitt litt flinkere i norsk i løpet av mentoråret.

I skoleåret 2010/2011 var det, som vi også så over, flest som mente at mentorbarnet ikke trengte å bli flinkere i norsk. Mentorer som mente dette, fantes på tvers av samtlige læresteder dette året. Ingen mentorer fra Agder, Bergen og Østfold mente at mentorbarnet deres *ikke* hadde blitt flinkere i norsk, og ingen mentorer fra Agder, Lillehammer, Oslo og Telemark mente at barnet hadde blitt veldig mye flinkere. Igjen forekom det på tvers av alle læresteder at barna hadde blitt litt flinkere. Forskjellen mellom de to mentorårene var følgelig at den store økningen vi så i antall mentorbarn som ikke trengte å bli flinkere i norsk i følge mentorene, hadde spredt seg til alle lærestedene.

I alt 63 mentorer utdypet nærmere på hvilke måter de opplevde at barnet var blitt flinkere i norsk – noen med få ord, andre med lange setninger. Den tydeligste fremgangen ble illustrert ved hjelp av utsagn som: «I begynnelsen skjønte hun knapt hva som ble sagt, men på slutten snakket hun flytende norsk», eller «Fra å ikke forstå noe norsk til å kunne snakke og spørre spørsmål og snakke norsk rett og slett».

Mentorene ga også mer detaljerte kommentarer, knyttet til at barna fikk bedre ordforråd, uttalelse og språkforståelse, eller at de snakket mer grammatisk korrekt. For eksempel kommenterte en mentor at:

Fikk større vokabular/lærte flere ord. Ble flinkere til å uttrykke seg grammatisk riktig. Fikk en mer norsk uttale av ordene. Snakket raskere og mindre anstrengt».

En kommenterte at «Hun snakket mer på norsk og trengte ikke lete for å finne de rette ordene på norsk». En tredje kommenterte at «Barnet ble flinkere til å sette sammen ord i stedet for å forklare med bare ett ord».

Videre ga mentorene kommentarer der de formidlet at barnet var blitt tryggere, og derigjennom torde å slippe seg mer løs med norsken. For eksempel beskrev en mentor at barnet «Turde å snakke mer og mer, forstod hva jeg spurte om og svarte «riktig» på spørsmålene». En annen mentor kommenterte at «Han pratet mer med meg og tok mer initiativ til samtaler og han forsto mer og mer av hva jeg sa – så da ble det mindre av fingerspråket». At barnet i større grad tar initiativ til samtaler viser også hvordan språk og sosiale ferdigheter henger sammen.

På grunn av barnas ulike utgangspunkt vet vi ikke hva slags grunnlag hver enkelt mentor vurderte fremgangen ut fra. Barna kommer fra mange ulike land, og morsmålet deres kan godt ha vært grunnleggende forskjellig fra norsk. Det vil også ha variert hvor mye eller lite barna har gått på skole i hjemlandet, og om noen av dem allerede hadde erfaring med å lære et fremmedspråk. Dessuten har barna ulike evnemessige forutsetninger, og de kan også i ulik grad være traumatisert på måter som kan gjøre læring vanskelig for dem. Mentorene har derfor hatt svært ulike premisser å vurdere utviklingen ut fra. Følgelig må vi ta utgangspunkt i at de har observert sitt mentorbarn og sammenliknet språkferdighetene på slutten av mentorperioden med ferdighetene da opplegget startet. Dette betyr at det å ha fått mye bedre eller litt bedre norskferdigheter ikke behøver å bety det samme fra barn til barn. Samtidig er det all grunn til å tro at det å snakke norsk ukentlig med en person man etter hvert utvikler en tillitsfull relasjon til, har vært til god hjelp for barnas språkutvikling.

## HAR BARNA FÅTT BEDRET SINE SOSIALE FERDIGHETER?

### *Innledning*

Nattergalen skal også bidra til en positiv sosial utvikling hos mentorbarna. Hvilke behov det enkelte mentorbarn har sosialt, vil også henge tett sammen med familiens migrasjonshistorie og oppholdstid i lokalsamfunnet, og med andre forhold både i familien, på skolen og i barnets omgivelser for øvrig.

### *Mentorenes oppfatning av barnas utvikling av sosiale ferdigheter*

Her har vi informasjon fra mentorene gjennom spørsmål vi stilte dem om barnas sosiale kompetanse i den elektroniske spørreskjemaundersøkelsen.

Sosial kompetanse kan defineres på ulike måter, men en definisjon som passer i skolesammenheng er utarbeidet av Terje Ogden. Han definerer sosial kompetanse som:

... relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller å etablere nære og personlige vennskap. (Ogden 1995:196).

Resultatene viser at det er mange paralleller mellom resultatene om norskferdigheter, og resultatene om sosiale ferdigheter. På samme måte som ved spørsmålet om norskferdigheter kunne mentorene svare at barna ikke trengte å bedre sine sosiale ferdigheter. Det typiske svaret både i 2010 og 2011, var også her at barnet enten hadde fått litt bedre eller ikke trengte bedre sosiale ferdigheter (tabell 8.6).

*Tabell 8.6: Hadde barnet fått bedre sosiale ferdigheter? Svar fra mentorene. 2010 og 2011. Prosent*

	Ja, veldig	Ja, litt	Nei	Barnet trengte ikke bedre sosiale ferdigheter
<b>2010</b> (n=56)	17,9	51,6	6,9	21,4
<b>2011</b> (n=90)	5,6	37,8	13,2	44,4

Samtidig ser vi noe større forskjeller mellom de to årene når det gjelder sosiale ferdigheter enn når det gjelder læring av norsk. I 2010 svarte ikke mer enn vel en femtedel av mentorene at barnet ikke trengte bedre sosiale ferdigheter, mens dette tallet var doblet i 2011. Med andre ord tyder mye på at det er ganske store forskjeller i utvalgene barn i henholdsvis andre og tredje mentorår, der barna fremstår som mer sosialt velfungerende siste år. Tre ganger så mange barn hadde i stor grad fått bedre sosiale ferdigheter i 2010 som i 2011, slik mentorene oppfatter det, mens halvparten så mange ikke hadde fått bedre sosiale ferdigheter selv om de trengte det. Dessuten hadde en større andel barn fått litt bedre sosiale ferdigheter i 2010.

Også på dette spørsmålet varierte svarene noe mellom lærestedene. Igjen må svarene tolkes med forsiktighet, fordi det var svært få mentorer som deltok fra noen av lærestedene. I skoleåret 2009/2010 var det ingen av

mentorbarna fra Agder, Bodø og Telemark som ble vurdert av sine mentorer til *ikke* å trenge bedre sosiale ferdigheter. Videre var det ingen av mentorbarna fra Bergen og Telemark som ble vurdert til å ha fått mye bedre sosiale ferdigheter. På den andre siden var det bare mentorer fra Agder, Bergen og Østfold som krysset av at mentorbarnet deres ikke hadde fått bedre sosiale ferdigheter. Ingen mentorer fra Bergen svarte at mentorbarnet deres hadde fått litt bedre ferdigheter. Som nevnt var antallet mentorer som deltok særlig lavt fra Bergen og Telemark dette året.

I skoleåret 2010/2011 hadde det som nevnt, skjedd en fordobling i antallet mentorbarn som ble vurdert til *ikke* å trenge bedre sosiale ferdigheter. I motsetning til det vi så når det gjaldt norskferdigheter, ble imidlertid ikke denne økningen reflektert i full spredning mellom lærestedene. Fortsatt svarte ingen mentorer fra Agder, Bodø og Telemark at mentorbarna deres ikke trengte å lære bedre sosiale ferdigheter. Fortsatt var det ingen fra Bergen og Telemark som var blitt veldig mye bedre, og fortsatt var det mentorer fra Agder, Bergen og Østfold som krysset av på at mentorbarnet deres *ikke* hadde fått bedre sosiale ferdigheter, og ingen mentorer fra Bergen og Telemark som mente barnet hadde fått mye bedre sosiale ferdigheter. Mentorer fra alle læresteder utenom Bergen krysset imidlertid av på at mentorbarnet hadde fått litt bedre sosiale ferdigheter.

I alt 73 mentorer utdypet nærmere på hvilke måter barna hadde fått bedre sosiale ferdigheter – også her noen med noen få ord, andre med lange setninger. Svært mange beskrev at barnet ble flinkere til å relatere seg til mentoren og andre. Barna var blitt mindre sjenert, mer utadvendt, tryggere, fikk mer selvtillit og ble flinkere til å ta initiativ. Et eksempel som ble gitt på å ta mer initiativ, var: «Hun kunne selv fortelle meg ting som hadde skjedd henne uten at jeg måtte spørre først». Et eksempel som ble gitt på å bli tryggere, var: «Hun ble ikke så redd for å være med andre. Og turte å være seg selv når vi først var sammen med andre». Et eksempel på å ha blitt mindre sjenert, var: «Barnet var veldig sjenert i begynnelsen når vi møtte andre mentorbarn. Etter hvert ble han så trygg at han lekte, pratet og tullet med de andre barna».

Det ble også gitt mange eksempler på økt sosial kompetanse og bedret atferd blant mentorbarna. En mentor viste til at mentorbarnet var blitt høfligere. En annen beskrev at:

Barnet kunne være utfordrende i forhold til andre barn og voksne, teste ut grenser... Dette har blitt mye bedre. Barnet har minsket atferd eller verbale utsagn som kan virke fornærmende. Retter seg fortere etter beskjeder/grensesetting ....

En tredje beskrev at:

Han lærte hvordan man oppfører seg på kino, og i andre sosiale sammenhenger. F.eks. at man må passe på lydnivået, og at det ikke er lov å løpe inne.

Som nevnt ovenfor, er praksis noe forskjellig mellom lærestedene når det gjelder omfanget av fellesaktiviteter for mentorer og mentorbarn. Flere av mentorene kommenterte at mentorbarnet deres hadde fått bedre sosiale ferdigheter gjennom gruppeaktiviteter sammen med andre mentorer og mentorbarn. Flere vektla også i samme sammenheng at samværene mellom mentorbarna i seg selv hadde betydning. En mentor skrev for eksempel at mentorbarnet hadde fått bedre sosiale ferdigheter:

(F)ordi vi hadde mange fellesmøter med de andre mentorbarna. Hun var sjenert i begynnelsen men etter hvert begynte hun å snakke med de andre barna og ble generelt mer sosial.

En annen kommenterte at:

Barnet fikk venner gjennom programmet ved at vi gjorde ting sammen med de andre. Barnet syntes det var lettere å snakke norsk med de andre mentorbarna enn de norske. Barnet gjorde ingenting på fritiden i starten av programmet, i slutten hadde barnet en bestevenn som barnet var mye sammen med på skolen og i fritiden.

Og en tredje mentor beskrev at:

Vi var mye sammen med de andre mentorbarna, hun lærte da å omgås i sosiale sammenhenger etter den norske kulturen. Hun fikk



også leke sammen med andre barn, noe det virket som hun gjorde lite hjemme på fritiden. Hun fikk venner gjennom dette.

### *Barnas selvopplevde sosiale kompetanse ble for svakt belyst*

Som nevnt i kapittel 2 ønsket vi å måle utviklingen i barnas selvopplevde sosiale kompetanse parallelt med utviklingen i skoletrivsel. For dette formålet brukte vi en skala, Harter's Self-Perceived Competence Scale (1982), som har vært brukt i flere norske prosjekter, samt et nordisk prosjekt. Et av de norske prosjektene var spesielt rettet mot barn i lavinntektsfamilier, og inkluderte en god del barn med annen landbakgrunn fra både lavinntektsfamilier og fra en kontrollgruppe (Clausen, i Hansen, 2010).

Skalaen har fire delskalaer: Fysisk kompetanse, kognitiv kompetanse, sosiale ferdigheter og generell sosial kompetanse. Som vi også diskuterte i kapittel 2, viste imidlertid denne skalaen seg å volde en del problemer. Den har form av i alt 28 utsagn der barna skal vurdere hvilket svar som passer best på dem. Et eksempel er: «Noen barn er like flink som de andre i klassen, mens andre barn ikke er like flink som de andre i klassen». Barna skal først ta stilling til om barna som beskrives først eller sist i setningen passer best på dem selv, dernest om de passer mye eller litt. Igjen for å unngå mekaniske svar, veksler svar med negativt og positivt fortegn om å stå først.

På grunn av tilbakemeldinger fra noen lærere det første året om at en del barn reagerte negativt på spørsmålsstillingen, tok vi ut 12 av spørsmålene det andre året, flest av de med negativt fortegn. Vi passet imidlertid på å beholde spørsmål fra alle de fire delskalaene. I faktoranalysen valgte vi så å bruke den samme inndelingen som Clausen (i Hansen, 2010:226), ettersom barna i Nattergalen sannsynligvis har flere likhetspunkter med barna i dette prosjektet enn med barn i skoleklasser med tidvis ganske lav andel barn med annen landbakgrunn.

Det viste seg imidlertid at også denne måten å samle svarene på fungerte dårlig. Den eneste delskalaen som hadde akseptabel verdi på Cronbach's Alpha ved både t1 og t2 var sosiale ferdigheter, med verdier på henholdsvis 0.69 og 0.65. Delskalaen om kognitiv kompetanse hadde en verdi på 0.70 ved t1, men denne sank til 0.58 ved t.2. Delskalaen om fysisk kompetanse hadde verdier på henholdsvis 0.54 og 0.49, mens delskalaen om generell

sosial kompetanse hadde verdier på henholdsvis 0.39 og 0.31. Dette innebærer at det gir liten mening å konstruere gjennomsnittsskårer og analysere resultatene ut fra gjennomsnitt og standardavvik ved t1 og t2 slik vi kunne gjøre det med skoletrivselsskalaen.

Det kan være mange årsaker til at Harters skala ikke fungerte for disse barna. For det første er oppbygningen av spørsmålene relativt komplisert, selv om de også er prøvd ut i forhold til 10-åring og oppover i andre sammenhenger. Men særlig for barn som har bodd kort tid i Norge, kan det være vanskelig å forstå de to nivåene i spørsmålene. Det var også ganske mange som svarte på begge alternativer, noe som kan fortolkes slik at de hadde misforstått instruksjonen de fikk. Vi kan ikke vite i hvor stor grad barnas kontaktlærere eller skolens kontaktperson hjalp dem mens de fylte ut skjemaet og derigjennom kunne rette opp eventuelle misforståelser. At det var en del som enten svarte på feil måte i forhold til instruksjonen eller lot være å svare, betød imidlertid at det var i forhold til denne skalaen at flest svar måtte estimeres.

At det kan ha vært noe spesielt med denne skalaen, underbygges også av at de to andre skalaene fungerte bra for de samme barna når vi vurderer etter den indre konsistensen i svarene som kom. Vi har derfor valgt å ikke analysere resultatene fra denne delen av spørreskjemaet til barna nærmere. Imidlertid er det også vår vurdering at resultatene fra spørreskjemaet til mentorene gir et godt bilde av utviklingen i sosiale ferdigheter blant de barna som etter mentorenes oppfatning trengte å videreutvikle disse.

#### *Innebærer bedre ferdigheter i norsk også bedre sosiale ferdigheter hos barnet?*

Vi ba mentorene svare separat på spørsmål om bedre ferdigheter i norsk og bedre sosiale ferdigheter. Forskjellene mellom svarene på disse to spørsmålene (jf. tabell 8.5 og 8.6) viser at bedre ferdigheter på det ene området ikke automatisk følges av bedre ferdigheter på det andre. Samtidig har noen mentorer gitt kommentarer til spørsmålet om bedre sosiale ferdigheter som viser at det også er en dynamisk sammenheng mellom språklige og sosiale ferdigheter. Som en kommenterte:

Dess bedre hun ble på språket, og dess mer hun fikk tilpasset seg miljøet, merket jeg at hun virket mer og mer trygg på seg selv, og mer avslappet. Dette gjorde at hun kommuniserte bedre også.

En annen mentor ga følgende kommentar til mentorbarnets bedrede norskferdigheter:

Ble tryggere på seg selv etter hvert og begynte da i større grad å snakke norsk på eget initiativ både i forhold til å fortelle meg ting og for å spørre om ting.

Med andre ord er det rimelig å anta at for noen barn var språket en viktig barriere for å fungere sosialt, og så skjedde det en bedring når de ble bedre i stand til å kommunisere med andre barn og voksne.

Mentorer og mentorbarn har bygget opp en relasjon seg i mellom gjennom at de har møttes jevnlig over tid. De har vært sammen om ulike aktiviteter, sammen med andre mentorer og mentorbarn, hjemme hos mentorene og av og til hjemme hos mentorbarnet. Dette har dannet en dagligdags kontekst for barnas læring av norsk og sosiale ferdigheter, som har skapt en gjenkjennbar og lite komplisert ramme for barnas læring. Vi må forutsette at for de fleste barnas del har dette også blitt en trygg kontekst som har vært positiv for både mentorbarn og mentorer, noe som igjen vil ha fremmet barnas læring.

Det er rimelig å anta at det er en viss sammenheng mellom å lære norsk og sosiale ferdigheter for mentorbarna, som det er det for andre barn. Vi undersøkte derfor hva slags sammenheng det var mellom mentorenes vurdering av utvikling av norskferdigheter og sosiale ferdigheter. Her viste det seg også et ganske godt samsvar:

- Av de i alt 18 barna som ble vurdert til å ha gode nok norskferdigheter i utgangspunktet i mentoråret 2009/2010, ble seks også vurdert til å ha gode nok sosiale ferdigheter. Ikke mer enn ett barn hadde *ikke* fått bedre sosiale ferdigheter, og resten fordelte seg på å ha blitt litt eller mye flinkere.
- Av de i alt 48 barna som ble vurdert til å ha gode nok norskferdigheter i 2010/2011, ble nesten halvparten (23) vurdert til også ha gode nok sosiale ferdigheter. Fem barn ble vurdert til *ikke* å ha fått bedre sosiale ferdigheter, og resten fordelte seg på de to andre svarkategoriene.

For øvrig fant vi den tydeligste sammenhengen mellom det å ha blitt litt bedre i norsk og ha fått litt bedre sosiale ferdigheter.

- Av de i alt 22 barna som ble vurdert av mentorene sine til å ha fått litt bedre norskferdigheter i løpet av 2009/2010, ble også noe over halvparten (13) vurdert til å ha litt bedre sosiale ferdigheter. Resten fordelte seg på de andre tre svarkategoriene.
- Av de i alt 25 barna som ble vurdert av mentorene sine til å ha fått litt bedre norskferdigheter i løpet av 2010/2011, ble fortsatt 13 vurdert til å ha fått litt bedre sosiale ferdigheter. Ingen ble vurdert til å ha fått mye bedre sosiale ferdigheter, så de resterende fordelte seg blant de to andre svarkategoriene.

Vi undersøkte også om det var noen sammenheng mellom at mentorene likte å være sammen med mentorbarnet sitt, og om barnet hadde blitt flinkere i norsk eller fått bedre sosiale ferdigheter. Det kan tenkes at mentorene hadde brukt utvikling i disse ferdighetene som et slags mål på utbyttet av å være mentor. Det var imidlertid ingen sammenheng mellom det at mentorene likte å være sammen med barnet og mentorbarnets utvikling av norskferdigheter i løpet av siste mentorår. Det var det heller ikke når det gjaldt barnets utvikling av sosiale ferdigheter. Dette er å forvente ut fra at så vidt mange av barna verken ble vurdert til å trenge bedre norskferdigheter eller bedre sosiale ferdigheter. Imidlertid var det heller ikke spesielle sammenhenger å finne for mentoråret 2009/2010, da færre barn ble vurdert til ikke å trenge å lære disse ferdighetene. Det betyr sannsynligvis ikke annet enn at mentorenes perspektiv på samværet med mentorbarna er mer relasjonelt enn instrumentelt. Det er heller ikke en del av forventningene til mentorene at de skal føle seg ansvarlige for å lære barna norsk eller sosiale ferdigheter.

Det kan imidlertid tenkes at mentorene i hvert fall tenker at barna bør bli litt bedre i norsk og få litt bedre sosiale ferdigheter i løpet av mentoråret, slik målsettingene med Nattergalen er formulert. Følgelig kan det også tenkes at det ville oppleves som et visst nederlag for mentorene hvis det ikke var noen bedring. Dette gjaldt tross alt en del mentorbarn hvert av årene. Men på den andre siden var samstemmigheten om utbyttet for mentorene så positivt stor at manglende utvikling av ferdigheter ikke kan ha hatt særlig betydning.

## HVA MENER FORELDRENE OM BARNAS UTBYTTE?

De to foreldrene vi intervjuet i siste halvdel av tredje mentorår bidro også til å utdype kunnskapen om hva mentoråret kan bety for barna, herunder hvilket utbytte de opplevde barna fikk av å være mentorbarn. I tillegg til å legge vekt på at de følte det var svært bra for barna å få gjøre og være med på ting de ikke hadde opplevd før, å få bli med på aktiviteter, å lære nye ferdigheter eller bli bedre i norsk, understreket foreldrene at deltakelse i Nattergalen ga barna en glede som de ikke ellers ville hatt. Foreldrene var opptatt av at Nattergalen ikke måtte gå ut over skolearbeidet og lekser, samtidig som de syntes det var fint for barna å ha noe å gjøre som ikke var direkte relatert til skolearbeidet. Selv om det også ble uttrykt av enkelte foreldre at de savnet barna når barna var sammen med mentoren sin, gledet de seg med barna over at de hadde fått denne muligheten. Både aktiviteter og forholdet til mentoren var gode elementer i barnas liv.

Det ble også uttrykt ønske om at mentorordningen kunne omfatte søsken, særlig mindre søsken som ble lei seg når mentorbarnet fikk noe de ikke selv hadde tilgang til. Flere av mentorene vi intervjuet fortalte for øvrig også, som en bekreftelse på dette behovet, at det hendte de tok med søsken på aktivitetene dersom mentorbarnet ønsket det. Vi opplevde også at mentorbarn uttrykte ønsker for sine søsken: «Jeg håper Nattergalen fortsetter, så småsøsknene mine kan få glede av det også».

## NATTERGALENS FUNKSJON SOM DØRÅPNER

Dette berører et utbytte som strekker seg ut over det enkelte barn. Det fremgår av flere av intervjuene, både med foreldre, barn og mentorer, at et barns deltakelse i Nattergalen kan ha positive ringvirkninger både for barnet selv og for søsken og foreldre. For barnet består ringvirkningene både i at de får utvidet sitt sosiale nettverk gjennom samværet med andre mentorbarn, og sin kompetanse på flere felt, og i at de blir bedre kjent med større deler av lokalsamfunnet og de mulighetene som dette byr på. Lokalsamfunnet blir slik sett litt mer deres eget gjennom mentoråret. Slik får hele familien også et mer kompetent medlem, som kan være med å vise veien inn i lokalsamfunnet også etter avsluttet mentorår. Eksempler på dette kan være både

bruk av bibliotek og andre institusjoner i nærmiljøet, og deltakelse i mer organiserte aktiviteter på fritiden.

Denne døråpnerfunksjonen belyste også kontaktpersonene ved barne-skolene. Da vi spurte dem om Nattergalen fungerer mest som et nyttig integreringstiltak eller som et hjelpetiltak rettet mot vanskeligstilte barn, svarte flere at Nattergalen ivaretar begge funksjoner, gjerne i kombinasjon. Dette kan illustreres gjennom følgende utsagn fra en av kontaktpersonene. Hun sier:

Jeg tror faktisk at det er et viktig bidrag for å få ungene til å finne seg til rette. Foreldrene vil aldri ta kontakt med den lokale klubben for de føler ikke at de har gode nok norskferdigheter til å gjøre det. Men foreldrene sammen med en mentor og et barn er en veldig god nøkkel til å komme inn i nærmiljøet og få dem til å starte. Og så har det en smitteeffekt også fordi elever får kompetanse som igjen tar med seg en kompis som ikke kan godt nok norsk...(..) de blir «døråpnere», det er sånn det fungerer.

En annen fortalte om hvordan aktivitetene som arrangeres som en del av mentorordningen bidro til at barna ble kjent med tilbudene der de bodde, for eksempel gjennom å gå på biblioteket, delta på skiarenaen, gå på kino og i svømmehallen. Kontaktpersonen beskrev videre hvordan barna fortalte at de hadde tatt med foreldrene sine dit i etterkant, og der for eksempel foreldre ble forbauset over at biblioteket var gratis. Igjen ser vi at Nattergalen ikke bare får betydning for det enkelte mentorbarn, men at positive sider av tiltaket også får konsekvenser for barnets familienettverk. Dette er viktig nettopp fordi det handler om å se barnet i kontekst. Slik vi ser det, illustrerer kontaktpersonenes beretninger hvordan Nattergalen både ivaretar en integreringsfunksjon ved at mentorordningen bidrar til at barnet og familien deres får kunnskap og erfaringer med ulike aktiviteter, samtidig som aktivitetene også fungerer som et sosialt tiltak ved at barna får delta i aktiviteter som de ellers gjerne ikke ville deltatt i. Vi ser også hvordan den positive effekten av Nattergalen kan nå ut over det enkelte mentorbarn og komme også andre barn med minoritetsbakgrunn til gode.

## SAMMENFATNING BARNAS UTBYTTE

Både de kvalitative og kvantitative dataene tyder på at mentorbarna har positivt utbytte av å delta i Nattergalen. De fleste koordinatorene og kontaktpersonene ved skolene vi har intervjuet har gitt uttrykk for en oppfatning om at Nattergalen bidrar til å bedre barnas språkferdigheter og sosiale ferdigheter, men at graden av forbedring vil variere blant annet etter barnets situasjon og ferdigheter i utgangspunktet. Barnedataene har vist høy grad av skoletrivsel, og mentordataene viser at begge mentorårene har de fleste barna blitt litt flinkere i norsk og har fått litt bedre sosiale ferdigheter. Slik fremstår resultatene i vår evaluering som mer entydig positiv når det gjelder effekten av mentorprogrammet på barnas utbytte enn det vi ser i deler av den internasjonale forskningslitteraturen om mentorordninger.

Resultatene viser samtidig forskjeller mellom mentorårene, der en større andel av barna siste mentorår hadde mindre behov for å bli bedre i norsk og å bedre sine sosiale ferdigheter. Utvalgsforskjellene reflekteres i de regionale variasjonene spesielt når det gjelder norskferdigheter ved at andelen barn som ikke trengte å bli bedre i norsk hadde spredd seg til hele landet. Dette tyder på en endret rekrutteringspraksis på landsbasis. Vi fant ikke den samme spredningen når det gjaldt andelen barn som ikke trengte å forbedre sine sosiale ferdigheter på landsbasis. I tillegg har vi sett at barnas utbytte strekker seg utover det enkelte barn og kommer barnas familie til gode.

### 8.4 Mentorenes utbytte av Nattergalen

I kapittelets siste del skal vi se nærmere på hvilket utbytte mentorene har hatt av mentorvirksomheten. For mentorenes del er målsettingen at Nattergalen skal bidra til å øke kunnskapen deres i forhold til å arbeide med barn og familier med minoritetsbakgrunn og å snakke med barn. Forskning om mentorprogrammer har i større grad vært opptatt av utbyttet hos den mentorordningen retter seg mot enn om mentorenes utbytte. Lockwood, Evans og Eby (2007) etterlyser derfor en mer holistisk tilnærming til undersøkelser av utbyttet hos aktører som er involvert i mentorrelasjoner, der alle parter utbytte gjøres til gjenstand for undersøkelse. Blant annet etterlyses evaluering av hvilket utbytte lærestedene får ved å ha studenter som deltar i mentoraktiviteter.

## MENTORENES MOTIVASJON OG FORVENTNINGER ER VIKTIG FOR DERES UTBYTTE

Forskningen om mentors utbytte knytter seg til ulike typer mentorrelasjoner som for eksempel mentorordninger innen arbeidsliv, mentorordninger innenfor universitetet og mentorordninger rettet mot ungdom. Sistnevnte er den som likner mest på Nattergalen og dermed har størst overføringsverdi. Butts, Durley og Eby (2007) fremhever mentorenes motivasjon for oppgaven som sentral når man skal belyse mentorenes utbytte. Deres motivasjon må sees i sammenheng med hvilken mentorordning det gjelder. De viser til at mentorordninger rettet mot sosialt vanskeligstilt ungdom gjerne innebærer at mentorene har et altruistisk motiv ved mentorgjerningen, mens mentorer ved universitet gjerne har et personlig motiv for virksomheten, for eksempel at det å være mentor vil fremme egne mål innenfor det akademiske systemet.

Ser vi på Nattergalen er det definert klare mål for mentorene gjennom ordningen ved at den skal bidra til at de skal få større forståelse for arbeidet med barn og familier med minoritetsbakgrunn og de skal bli flinkere til å snakke med barn. Fordi mentorene er studenter innenfor barnevern, sosialfag og vernepleie, er målsettingene svært relevant for deres studievalg. Dette innebærer at studentenes motiv for å bli mentorer kan være å gagne egne mål innenfor studiet. Samtidig skal ikke mentorene først og fremst være «saksbehandlere» i relasjonen til barnet, men voksne rollemodeller. Fordi barna i følge retningslinjene også skal ha særlig behov for en mentor, åpner dette også for altruistiske motiver for mentorvirksomheten. Slik kan man si at Nattergalen fanger opp begge disse motivasjonsfaktorer for å være mentorer. Studier av mentorordninger viser at mentorenes forventninger til å være mentor henger sammen med hvilket utbytte mentorene opplever å få av mentorvirksomheten. I det følgende skal vi se nærmere på hva vårt data-materiale viste om mentorenes utbytte.

## TRE SPØRSMÅL I SPØRRESKJEMAENE BELYSER MENTORENES UTBYTTE

Nattergalprosjektet har som nevnt en målsetting om at mentorene skal få større forståelse for arbeidet med barn og familier med minoritetsbakgrunn. Vi stilte derfor noen spørsmål til mentorene om hva de hadde lært av å delta i prosjektet. Det ene var knyttet direkte til målsettingen, uten at vi der ba mentorene om å presisere nærmere. Det andre dreide seg om mentorene



hadde lært noe de ville ta med seg inn i fremtidig arbeid med barn og unge, og det tredje gjaldt om de hadde lært noe av å være mentorer. Samlet fikk vi derfor en rekke kommentarer om mentorenes eget utbytte av deltakelsen.

I motsetning til barna er mentorene en mye mer homogen gruppe. Dette gir en forventning om at resultatene vil inneholde mindre variasjoner enn de vi har sett relatert til barns utbytte. Vi minner om at den typiske mentoren er etnisk norsk og kvinne mellom 20 og 24 år, som studerte til å bli enten barnevernpedagog eller sosionom og holdt på med første studieår.

*Fikk mentorene en bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn?*

Ser man begge årene under ett, svarer flertallet av mentorene at de enten helt eller delvis har fått en bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn. Det er imidlertid klare forskjeller mellom årene. I 2010 svarte flertallet av mentorene at de hadde fått en bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn, mens noe under halvparten svarte det samme i 2011 (tabell 8.7).

*Tabell 8.7: Har du fått en bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn? Svar fra mentorer. 2010 og 2011. Prosent*

	Ja	Ja, delvis	Nei
2010 (n=56)	62,5	33,9	3,6
2011 (n=90)	47,2	42,7	10

Det ser altså ut som at læringsutbyttet har gått ned fra 2010 til 2011 når det gjelder forståelsen av barn og familier med minoritetsbakgrunn. En lavere andel svarer «ja» i 2011, og en større andel svarer «ja, delvis» og «nei». Antallet som svarer nei er imidlertid lite, ikke mer enn tre mentorer i 2010 og ni i 2011.

I utgangspunktet er nedgangen i 2011 noe overraskende. Vi har tidligere sett at andelen førsteårsstudenter var noe høyere i 2011 enn i 2010. Man kunne tenke seg at de som er ferske i studiet ville ha større opplevelse av læring på dette punktet enn de som har studert noe lenger. Begge årene var imidlertid dominert av førsteårsstudenter som mentorer. En annen forklaring kan være endringene vi har sett i utvalget barn hvor en lavere andel har hatt

behov for å forbedre norskkunnskaper og sosiale ferdigheter i det siste mentoråret. Det kan være at barnet er blitt såpass «norsk» at mentorene opplever å miste noe av læringsutbyttet knyttet til minoritetsbakgrunnen hos barnet og familien på grunn av dette. Samtidig underbygger ikke kommentarene fra studentene som vi refererer nedenfor en slik forklaring. Det kan også være at mentorene har hatt høyere forventning til læringsutbytte siste år og at svarene er mer negative dette året av den grunn, uavhengig av det faktiske læringsutbyttet. Samtidig er det også grunn til å nevne at enkelte koordinatorene har rapportert at mentorene fremstår som mindre engasjerte i siste mentorår. I så fall kan lavere engasjement hos mentorene være en forklaring. I det følgende skal vi se nærmere på mentorenes kommentarer på dette spørsmålet.

I alt hadde 108 av de 149 mentorene kommentarer til dette spørsmålet, som i hovedsak dreier seg om to temaer. For det første presiserer mange her på hvilke måter de har lært mer om å forholde seg til familier og barn med minoritetsbakgrunn. For det andre utdypet mentorene at de har lært mye om å kommunisere med barn og foreldre, og etablere kontakt med og utvikle relasjoner til barn og unge.

Mentorene ga mange ulike og innsiktsfulle kommentarer om hva de hadde lært om å forholde seg til familier og barn med minoritetsbakgrunn. En sier: «For eksempel at mange minoritetsbarn lever mellom to kulturer og at det kan være vanskelig for noen, mens andre takler det godt...». Med andre ord er det viktig å ha i mente at barna vil være forskjellige og ha ulike behov. En annen sier at:

Jeg har fått verdifull kunnskap om hvordan det kan være å leve med og i ulike kulturelle verdener. Jeg har også fått mer innsikt i hvordan det kan være for et barn å leve litt «utenfor» samfunnet fordi hun ikke kunne være med på aktiviteter som vi anser som vanlige for norske barn. Ofte pga. økonomi, men også pga. annen kulturell bakgrunn.

Flere andre er også inne på samme spenning og dynamikk mellom å skulle fungere «her» og «der», og at dette krever spesiell innsikt fra mentorens side.

Ved siden av mer generelle kommentarer, var også mange mentorer opptatt av kulturelle tilnærminger i praksis. En skrev for eksempel:

Enkle praktiske ting om hvordan hverdagen til en familie er. Det viktigste er kanskje hvor vanskelig det er å integreres inn i det norske samfunnet. Jeg har lært om ambivalensen en familie har i forhold til å bli integrert, særlig fordi noen i en familie ønsker å reise til hjemlandet igjen.

En annen skrev om hvordan man bør oppføre seg:

Hva som er vanlig skikk og bruk. At man skal trå varsomt fram hos noen som ikke kjenner din kultur. Sette deg inn i den andres livsverden. Være åpen med både barn og foreldre...

En tredje var opptatt av barrierer:

Hvor viktig det er for disse barna at de blir med på aktiviteter i lokalsamfunnet, så de får seg venner. Noen må bruke tid på å informere om hva som finnes og prate med foreldrene. Ellers blir de lett ensomme. Opplever at de vil inn i det norske samfunnet, men vi er ikke alltid så åpen for å ta imot.

En annen igjen var opptatt av virkningene for barna av å komme til et nytt land:

Jeg har forståelse for hvor strevsomt og forvirrende det er å forholde seg til et nytt liv og kultur når man ikke er stø på språket. Alle forpliktelsene og krav skolen stiller samtidig som man har mye tanker og sørger over vennene man ikke lenger kan ha så mye kontakt med.

Og et siste eksempel understreker behovet for ikke å ta våre vanlige, implisitte mønstre for gitt:

Jeg har lært at koder og rutiner som tas som en selvfølge når man er oppvokst i Norge, ikke er like selvfølgelige når man har kommet flyttende hit.

Vi har valgt å ta med en del ganske omfattende sitater fordi de også peker på andre sider ved integrering enn de rent instrumentelle; på følelser av tap, sorg, savn og isolasjon. Disse sidene ved å skifte kultur forsvinner lett i dagens opptatthet av sosial integrering og språklæring, men er ikke desto mindre viktige å ha med seg i arbeidet med å hjelpe familiene. Det andre

hovedtemaet var *kommunikasjon og relasjonsbygging*. Som det også fremgår av mange av kommentarene, kan det være vanskelig å skille integrasjon og kommunikasjon fra hverandre. Vi vil likevel løfte frem noen av kommentarene, som mer eksplisitt beskriver hva mentorene synes de lærte.

Mange av mentorene understreket behovet for åpenhet, nysgjerrighet og engasjement i møtet med barn og foreldre med ulik kulturell bakgrunn, samt behovet for å lytte. De understreket også at barn må behandles individuelt. Flere av mentorene hadde liten erfaring med å relatere seg til barn på forhånd, og lærte viktige grunnprinsipper som de kan bruke fremover uansett hvor barna og ungdommene de kommer i kontakt med opprinnelig er fra. En mentor oppsummerer for eksempel:

... hvor viktig språk og kommunikasjon er, høre det og lese det overalt, men tror man ikke skjønner det 100 prosent før man er i den telefonsamtalen hvor du ikke skjønner noen ting og den andre ikke skjønner noen ting, da må man tenke alternative måter å kommunisere på enn over telefon.

En annen snakker om:

... sensitivitet i forhold til ulike referanserammer. Tålmodighet i forhold til å bygge relasjon. Om man bruker kreative metoder, talmodighet, humor i kommunikasjon kan man overvinne språklige barrierer.

Kommentarene viser at det kan se ut som om mange av mentorene har lært ting de kan ta med seg i senere arbeid med barn og familier med annen landbakgrunn. Dette er i tråd med at den største andelen mentorer begge årene oppgir enten helt eller delvis å ha fått en bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn. Kommentarene kaster i liten grad lys over de mer forbeholdne svarene om læringsutbytte i 2011. Nå kan det være at de som ikke har utdypet svarene sine, er de som ikke opplever tilstrekkelig læringsutbytte. Utover dette har vi ikke data som kan belyse nedgangen mellom årene nærmere.

### *Mentorenes tilegnelse av flerkulturell kompetanse*

Intervjuene med mentorene gir nærmere innsikt i den flerkulturelle kompetansen<sup>28</sup> som mentorene tilegner seg gjennom mentorvirksomheten. Både en eksplisitt «økt flerkulturell kompetanse» og en mer generell «kommunikasjon med barn og deres familier» vil være et godt utbytte for mentorene. Selv om de fleste mentorene vi har snakket med svarer, på direkte spørsmål fra oss, at de har økt sin flerkulturelle kompetanse gjennom deltakelsen i Nattergalen, så tyder de konkrete eksemplene de gir på at utbyttet ligger nærmere en mer generell kompetanse i kommunikasjon med barn og deres familier innenfor en flerkulturell kontekst. Det er ikke noen motsetning mellom disse typene kompetanse, men dersom en legger i «flerkulturell kompetanse» en mer spesifikk kunnskap knyttet til ulike kommunikasjonskulturer, så er utbyttet mindre her.

Noe som begrenser muligheten for mentorene til å få flerkulturell kompetanse, er at mentorene ikke har så nær kontakt med foreldrene. Dette er delvis på grunn av språkproblemer, men delvis også fordi de ikke har tid – de skal være sammen med barna i to timer, ofte blir det mer, og da blir det ikke så mye tid igjen til foreldrene. Relasjonsbyggingen med foreldrene kommer ikke av seg selv, og det er heller ikke et aspekt det er satt av egen tid til i prosjektet. En oppbygging av relasjoner mellom mentorer og foreldre er ikke lagt inn i Nattergalen, men samtidig er en av hensiktene at mentorene skal få et innblikk i familielivet hos barn med innvandrerbakgrunn. Det er i stor grad foreldrene som representerer denne bakgrunnen, spesielt der barna selv er vokst opp i Norge. I intervjuene kommer det frem at mentorene bare i liten grad får slik innsikt. De kommuniserer med foreldrene om å avklare hvor mye og hva slags kontakt de skal ha, og i stor grad delegerer foreldrene ansvaret for barna til mentoren i den tiden mentorparet tilbringer sammen. For foreldrene blir det naturlig at den som er kjent og har oversikt er best i stand til å finne på og gjennomføre aktiviteter, og dette er mentorens rolle.

Et viktig aspekt ved forholdet mellom mentor og foreldrene til mentor-barnet, er behovet for å lage avtaler som faktisk blir overholdt. Mange av mentorene trekker dette frem som noe av det mest utfordrende ved forholdet

---

<sup>28</sup> Se definisjonen av flerkulturell kompetanse i kapittel 1.

til barnets foreldre, og de viser stor kreativitet i å finne frem til løsninger som kan fungere overfor ulike foreldre. I noen tilfeller handler dette nettopp om en form for tverrkulturell kommunikasjon og implisitte, gjensidige forventninger som ikke møtes. I andre tilfeller kan det like mye handle om språklige misforståelser, dårlig eller mangelfull kommunikasjon innad i familien, eller andre forhold som mentor ikke helt får tak i. I de fleste tilfeller viser det seg i vårt materiale at det å være eksplisitt, klar og tydelig, og finne frem til medier som foreldrene er kjent med, er veier til løsningen.

Enkelte av mentorene vi snakket med, hadde selv innvandrerbakgrunn. Her var det interessant å legge merke til hvordan de gjerne brukte sine egne erfaringer som referansepunkt for mentorbarnets behov. Disse mentorene hadde en kompetanse som de øvrige mentorene manglet. De visste hvordan de selv hadde opplevd det å komme utenfra og skulle bli en del av det norske samfunnet. Samtidig er det en viss risiko for å trekke parallellen for langt, noe som kan innebære at man projiserer sine egne erfaringer på barn som ikke reelt sett deler de samme erfaringene. Vi så likevel ingen tegn til dette i intervjuematerialet, noe vi ser i sammenheng med at relasjonene til koordinator som mentors veileder var jevnt over svært gode.

Dataene indikerer at spørsmålet om mentorenes læringsutbytte knyttet til kunnskap om barn og familier med minoritetsbakgrunn krever mer presis innsikt om hva de faktisk lærer. Det viser også at det er viktig å se Nattergalens målsettinger i sammenheng med hvordan ordningen er lagt opp. Man kan ikke forvente stort læringsutbytte dersom ordningen i seg selv ikke legger opp til utstrakt kontakt med den viktigste kilden til kunnskap, i dette tilfellet foreldrene. Samtidig kan man også snu på det og si at andelen mentorer som faktisk opplever læringsutbytte er høyt tatt i betraktning at kontakten med foreldrene ikke er definert spesielt inn i ordningen. I neste kapittel skal vi drøfte hvilke konsekvenser vi mener dette har for departementets vurderinger av målsettingene for Nattergalen.

*Hadde mentorene lært noe de vil ta med seg inn i fremtidig arbeid med barn og unge?*

Som en siste utdyping av mentorenes læringsutbytte, stilte vi et generelt spørsmål om de hadde lært noe de ville ta med seg inn i fremtidig arbeid med barn og unge. Her svarte de aller fleste bekreftende, nemlig nær 93 prosent i

2010 og nær 96 prosent i 2011. Også her ba vi om utdypende kommentarer, noe vi fikk fra hele 135 av mentorene som deltok i evalueringen. Svært mange av kommentarene dreide seg om de samme to temaene som vi beskrev over, nemlig kulturkunnskap og ulike aspekter ved kommunikasjon og utvikling av relasjoner til barn og unge. Her ser vi altså igjen den studiemessige gevinsten vi nevnte innledningsvis i denne delen knyttet til mentorenes potensielle motivasjon for å være mentorer.

## 8.5 Ble mentorenes forventninger til det å være mentor innfridd?

En viktig side ved å opprettholde motivasjonen for en aktivitet, er at de forventningene man har blir innfridd i tilstrekkelig grad. Vi spurte derfor mentorene i spørreskjemaundersøkelsen om de hadde forventninger til å være mentor som *ikke* ble innfridd, og hva disse var i tilfelle. I 2010 svarte ni mentorer (16,4 %) ja på dette spørsmålet, i 2011 18 (20,2 %). Det store flertallet av mentorene i vår undersøkelse har altså opplevd at deres forventninger til å være mentor er blitt innfridd. Dette er viktig med tanke på evalueringen av om ordningen fungerer etter sin hensikt. At de fleste svarer på en måte som viser at forventningene deres er innfridd, er også interessant i lys av at enkelte koordinatorene har fremhevet at det er mentorer som opplever mentorvirksomheten som mer krevende enn de hadde trodd den skulle være i utgangspunktet.

Selv om det store flertallet svarte nei på spørsmålet, var det likevel et ganske stort mindretall som på en eller annen måte mente at forventningene deres ikke ble innfridd. Nesten samtlige (25 av 27) som svarte bekræftende på at de hadde hatt forventninger som ikke ble innfridd, ga også utdypende kommentarer. Halvparten av disse igjen ga kommentarer som hadde å gjøre med *dem og mentorbarnet*. Flere nevnte matchingen mellom dem og barnet, for eksempel nevnte en at vedkommende hadde ønsket seg et barn som likte aktiviteter, men fikk et barn som foretrakk stillesittende aktiviteter som Playstation. Omvendt nevnte en at vedkommende fikk et barn som var veldig glad i fotball, noe hun/han ikke er. Enda flere nevnte at de kunne ønsket seg en nærmere relasjon til mentorbarnet enn det de fikk. Andre igjen nevnte at kommunikasjonen ble vanskelig på grunn av språkproblemer, slik at det ble

vanskelig å lage avtaler. Noen opplevde også at mentorbarna deres allerede hadde mye annet slik at det kanskje ble vanskelig å innpasse avtalene med mentoren.

Noen av mentorene kommenterte på *forholdet til foreldrene*. En var ikke forberedt på at foreldrene var mer ivrige enn barnet på hele opplegget. Ellers ble det kommentert på at det hadde vært ønskelig med bedre veiledning i kontakt med foreldrene, samarbeid om avtaler osv. En mentor kommenterte også på at vedkommende ikke syntes foreldre og barn var godt nok informert på forhånd.

Noen kommenterte også mer generelt på *å lære om kultur, minoriteter osv.* De syntes ikke læringsutbyttet var godt nok eller at de lærte nok om det flerkulturelle i sin alminnelighet eller om mentorbarnets kultur. Avslutningsvis kunne et par mentorer tenkt seg en nærmere kobling mellom prosjektet og kravene til *studiepoeng*.

At noen av mentorene hadde forventninger som ikke ble innfridd, rokker ikke ved at også flertallet av disse må ha opplevd kontakten med mentorbarna sine som positiv og også regnet med at mentorbarnet hadde samme opplevelse (jf. resultatene som ble presentert tidligere). I forhold til en planlagt videreføring av prosjektet, er det imidlertid vår vurdering at det er nyttig å nettopp se nærmere på de kritiske innvendingene som har kommet frem på ulike måter. Det er vel verdt å være grundig i matchingen mellom mentorer og mentorbarn, ikke minst fordi det sannsynligvis vil være vanskelig å komme utenom at flertallet av mentorene også i fortsettelsen vil være unge kvinner med etnisk norsk bakgrunn såfremt det ikke gjøres endringer i valg av studieretninger det rekrutteres fra. Det er også vel verdt å sikre seg at informasjonen til foreldre og barn er god nok, og viktig å sikre at mentorene får tilstrekkelig veiledning i kontakten med foreldrene.

## 8.6 Hva mentorene mente burde være annerledes i Nattergalen

Avslutningsvis skal vi trekke frem noen synspunkter fra mentorene som vi fikk da vi spurte om noe kunne vært annerledes med Nattergalprosjektet i spørreskjemaundersøkelsen. Her fikk vi svar fra 83 mentorer. Svarene deres berører flere av de områdene vi har omtalt i dette kapittelet. Imidlertid var



det mange som markerte at de ikke hadde forslag, og 21 mentorer benyttet først og fremst anledningen til å si fra om hvor fornøyde de var! Temaene som ble trukket frem, representerte i stor grad utdypinger av kommentarer mentorene også hadde til andre spørsmål vi stilte. For det første hadde noen få av mentorene oppfatninger om *hvilke barn som bør rekrutteres*. En mentor kommenterte at man kanskje kan finne en målgruppe som trenger mentorer mer enn de som søkte i 2010. På den andre siden kommenterte en annen mentor at det kunne vært en fordel om mentorbarnet kunne så mye norsk at det gikk an å føre en samtale. Og ytterligere noen mentorer kommenterte at flere barn burde få anledning til å delta. Med andre ord er også mentorene opptatt av å treffe riktig målgruppe barn, samtidig som oppfatningene av hva som er riktig målgruppe, varierer.

Svært mange mentorer utdypet kommentarer om flere *fellesaktiviteter for mentorene og mentorbarna*. Stort sett er det ønsket om flere samlinger for mentorer og mentorbarn. Det påpekes at fellesaktiviteter kunne arrangeres gjennom hele året og ikke bare de siste månedene. Det kom også et par ulike forslag om hvordan dette kunne organiseres:

Det eneste jeg kanskje har savnet som kunne vært koselig, hadde vært å samle alle mentorene og barna med familie og laget en aften med forskjellig mat og underholdning typisk for hver enkeltes land. Da hadde vi ikke bare sett vårt eget barn og kultur, men alle andres også. Det hadde vært en god sjanse for barna til å gi litt mer av seg selv og føle at de er i sitt rette element.

Muligheten for bedre samarbeid med skolene for å få til fellesaktiviteter ble også tatt opp:

Oftere møter for oppfølging, flere møter hvor alle mentorer og mentorbarn møtes slik at mentorbarn kan få muligheten til å bli kjent med flere barn på sin egen skole.

En annen mentor foreslo matlaging sammen med foreldrene for å lære mer om de ulike landenes kultur, og en tredje mentor var opptatt av å samle mentorer fra samme lærested på tvers av utdanningene:

Det kunne kanskje vært mer tilrettelagt for at mentorene blir mer kjent på tvers av utdanningene, slik at det blir lettere å ta kontakt og

planlegge møter sammen. Jeg var den eneste i min klasse som var med, og opplevde det derfor som litt vanskelig å avtale møter med andre mentorer.

Vi har sett at lærestedene fra starten av har hatt litt ulik praksis når det gjelder vekt på fellesaktiviteter eller på individuelle møter mellom mentorene og mentorbarna. Det er tydelig både her og i andre kommentarer at mange av de mentorene som deltok i evalueringen, ville satt pris på flere fellesaktiviteter. Dette må imidlertid balanseres opp mot tidsbruk; flere møter utenom akkurat samværene med barna tar tid, og noen kommenterte at prosjektet allerede tok vel mye tid særlig hvis man skulle kombinere det med praksis og eksamen. Noen opplevde også at Nattergalen tok mer tid enn de var blitt forespeilet på forhånd, og at dette ble slitsomt. På den andre siden kan det godt tenkes at det å treffe andre mentorer og mentorbarn kan oppleves som gjensidig sosial støtte og gi ideer til aktiviteter. Dette kan også gjøres gjennom fellesveiledninger, som noen av lærestedene har praktisert mer enn andre. En av mentorene bemerket for eksempel at det hadde vært en fordel med en «idébank» om hva man kan gjøre sammen med mentorbarna.

For det tredje ble behovet for *bedre informasjon* tatt opp, på flere måter. Flere kommenterte at Nattergalen burde markedsføres bedre i forhold til studentene, og at rekrutteringen gjerne kunne bli mer kreativ, mens andre var opptatt av at foreldrene burde vært bedre informert om hva Nattergalen innebærer. Noen mente videre at barna burde vært bedre informert, dessuten at mentorene godt kunne bli bedre informert om barna. Dette ville igjen øke mulighetene for en god matching mellom mentorer og mentorbarn. En mentor viste til de svenske erfaringene og etterlyste bedre informasjon og markedsføring i kommunen, slik at man kunne hatt en slags «mentorbevis» som sikret gratis inngangsbilletter til bowling, kino osv. Enkelte opplevde mentoroppgaven som en økonomisk belastning fordi aktivitetene samlet ble uforholdsmessig dyre.

Mentorene svarer ut fra erfaringene fra sine læresteder, og det vil ha vært variasjon mellom lærestedene når det gjelder koordinatorens engasjement i forhold til skolene i løpet av rekrutteringsprosessen, og form og innhold på informasjon som ble gitt ut over det standardiserte materialet som foreligger fra departementet. Mentorene vil også ha ulike behov for

informasjon for egen del. I planleggingen av en videreføring er det likevel viktig å tenke gjennom om informasjonen er god nok eller målrettet nok, og om man kan tenke mer kreativt om informasjon ut fra lokale forhold.

Et siste forhold som ble kommentert, var *samarbeidet med foreldrene*. Dette handlet dels om at foreldrene kunne trenge et forum for å få diskutert gjensidige forventninger, og eventuelt få sagt fra hvis noe ikke fungerer. Dette handler også om i hvor stor grad mentorbarnet og familien faktisk har tid til å prioritere mentorprosjektet, eller om familier og barn etter hvert har så mange andre aktiviteter og forpliktelser – særlig hvis det er snakk om mange barn – at det blir vanskelig å prioritere Nattergalen over tid.

Det har ikke vært snakk om at mentorene skal drive familiarbeid i tradisjonell forstand, selv om et visst samarbeid med foreldrene er nødvendig for å holde kontakten med barnet. Kanskje ville også mer kontakt med foreldrene, i hvert fall i noen tilfeller, kreve mer bruk av tolk enn det er ressurser til. På den andre siden virker det fornuftig å sikre foreldrenes deltakelse på et slikt nivå at man i så stor grad som mulig unngår misforståelser.

## 8.7 Sammenfatning mentorenes utbytte

Fremstillingen har vist at også mentorene har et læringsutbytte gjennom sin mentorvirksomhet. Vi har sett at de fleste har opplevd at deres forventninger til å bli mentor er blitt innfridd gjennom mentorvirksomheten. De aller fleste rapporterer også at de har lært noe gjennom mentorvirksomheten som de vil ta med seg inn i sitt fremtidige arbeid med barn og unge. Dessuten har de fleste opplevd å helt eller delvis ha fått en bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn, slik det fremgår av mentorenes beskrivelser av læringsutbyttet. Samtidig gir begrenset kontakt med foreldrene mulighet for å tilegne seg flerkulturell kompetanse. Intervjuene indikerer at læringsutbyttet handler mer om en mer generell kompetanse i kommunikasjon med barn og foreldre innenfor en flerkulturell kontekst, enn økt flerkulturell kompetanse i seg selv. Samtidig har vi sett at det rapporterte læringsutbyttet var noe lavere siste år sammenliknet med året før. Vi vet imidlertid ikke om dette skyldes endringen i utvalget barn, altså at en større andel av barna er «norskere» enn før, om det skyldes endrede forventninger til læringsutbytte hos mentorene, eller at mentorene rett og slett har vært mindre engasjerte

siste år. Samtidig har mentorene kommet med en rekke konstruktive tilbakemeldinger på forbedringspunkter knyttet til mentorordningen som det vil være viktig å ta med inn i det videre arbeidet med Nattergalen.

## 8.8 Sammenfattende analyse

I dette kapitlet har vi sett positive resultater av barnas og mentorenes utbytte av å delta i Nattergalen. Resultatene tyder på at ordningen fungerer godt. Internasjonal forskning fremhever betydningen av en god relasjon mellom partene for at mentorordninger skal fungere bra, noe de aller fleste mentorer rapporterer er tilfelle i den norske Nattergalen. I tråd med Kellers (2005) analyse av mentorrelasjoner, har vi gjennom analysene av intervju-materialet fremhevet betydningen av at relasjonen mellom barn og mentor gjennom mentorsamværene sees som en prosess som utvikler seg gjennom mentoråret og at den utvikles i en kontekstuell sammenheng. Også analysene av «Mentor Alliance Scale» viste at både barn og mentorer har stor glede av samværet med hverandre. Mentorbarne rapporterer videre høy grad av skole-trivsel, og mentordataene viser at de fleste barna etter mentorenes oppfatning er blitt litt bedre i norsk og har fått litt bedre sosiale ferdigheter eller at de ikke trenger å bli bedre (2011).

Samtidig har vi også reist spørsmål om det er behov for særlige tilpasninger av ordningen for særskilte grupper av barn på grunnlag at analysene av «Mentor Alliance Scale» fordi resultatene viste litt lavere utbytte for eldre barn og gutter enn vi fant for mentorbarne i sin helhet. Analysene har også avdekket behov for å tilpasse målsettingene for Nattergalen bedre til hvordan mentorordningen er lagt opp. Muligheten til å oppnå målsettingene henger sammen med hvilke barn som rekrutteres til å delta i Nattergalen. Hvis det rekrutteres barn som har bodd lenge i Norge kan målsettingen om at mentorene gjennom mentorvirksomheten skal få kunnskap om barn og familier med flerkulturell bakgrunn svekkes, noe vi har sett tegn til i vår evaluering. Vi har også argumentert for at ordningen i dag i liten grad er tilpasset målsettingen om at mentorene skal tilegne seg flerkulturell kunnskap om barnas familie. I neste kapittel skal vi drøfte disse temaene nærmere og drøfte hvilken betydning evalueringens positive resultater bør få for spørsmålet om videreføring av Nattergalen.



## 9 Hva har evalueringen vist oss?

### 9.1 Innledning

I dette kapitlet drøfter vi noen mer overordnede problemstillinger på grunnlag av de foregående kapitlene. Disse knyttes til de tre hovedproblemstillingene i prosjektet; organisatorisk utbytte, barnas utbytte og mentorenes utbytte. Resultatene vil bli drøftet i lys av Nattergalens målsettinger og de viktigste suksess- og risikofaktorene som fremheves i den internasjonale forskningslitteraturen om mentorprogrammer, som vi presenterte innledningsvis. Avslutningsvis vil vi gjøre rede for om det er forskningsmessig grunnlag for å anbefale videreføring av Nattergalen.

Evalueringen har identifisert behovet for noen prinsipielle drøftelser og områder hvor det er rom for forbedringer. Vi vil særlig peke på to hovedproblemstillinger som vi mener det er behov for at departementet tar stilling til. For det første handler dette om det prinsipielle spørsmålet om hva departementet ønsker at Nattergalen skal være dersom ordningen besluttes videreført. Det andre kjernepunktet er hva som må til for å holde engasjementet ved like over tid.

### 9.2 Hvem skal Nattergalen være et tilbud for? Ordningens formål og innretning

#### BARNAS BEHOV OG NATTERGALENS MÅLSETTINGER

I Arbeidsdokument nr. 1 (2010) pekte vi på at det er et spenningsforhold mellom Nattergalens ulike målsettinger. På den ene siden er ordningen et integreringspolitisk<sup>29</sup> tiltak. På den annen side bærer ordningen også i seg et sosialpolitisk innslag ved at barna skal ha behov for en mentor, men

---

<sup>29</sup> Vi har tidligere i rapporten brukt betegnelsen «innvandringspolitisk tiltak» fordi denne begrepsbruken ble brukt i de offentlige dokumentene i forbindelse med etableringen av Nattergalen. Her har vi valgt å bruke betegnelsen «integreringspolitisk tiltak» fordi mentorvirksomheten, slik den har fremstått i vår undersøkelse, handler om integrering av barn med minoritetsbakgrunn i det norske samfunnet.

utfordringene i barnas liv skal samtidig ikke være for store. I kapittel 7 og 8 har evalueringen vist at Nattergalen har vært svært vellykket i forhold til målgruppen. Det er derfor god grunn til at en videreføring av Nattergalen beholder fokuset på barn med minoritetsbakgrunn.

Samtidig indikerer de kvantitative analysene at mentorbarna i siste mentorår hadde noe mindre behov for å lære norsk og noe mindre behov for å forbedre sine sosiale ferdigheter enn de barna som deltok året før. Bevegelsen det siste året har altså gått i retning av at deltakerne var barn med mindre behov, både på integrerings- og sosialpolitisk plan. Desto mer sosialt og faglig velfungerende barna er, og jo mindre barna vil ha behov for norskopplæring, desto mer blir Nattergalen et tiltak for barn som i utgangspunktet fungerer rimelig bra. Her må man også ta i betraktning at det gjerne vil være behov for å la Nattergalen virke over tid før barneskolene og koordinatorene «treffer» riktig målgruppe. Samtidig viser intervjuene at kontaktpersoner og kontaktlærere ved barneskolene ser at andre barn som har større problemer blir gående uten tilbud. Vi mener derfor at et spørsmål som departementet bør ta stilling til, er om dette er en ønsket utvikling. Skal Nattergalen reserveres som et tilbud til barn som har særlige sosiale, språklige eller andre integreringsmessige behov, og i så fall hvor store behov snakker vi da om? Eller skal det også være et tilbud til barn som ikke har slike behov?

Slik vi ser det tilsier gleden barna gir uttrykk for over deltakelsen i Nattergalen at tilbudet bør komme flest mulig barn til gode. Men utfordringene i barnas liv kan ikke være så store at mentorene ikke har tilstrekkelig kompetanse til å ivareta barna. Utfordringene kan heller ikke være så store at de er til hinder for at barna klarer å følge Nattergalen gjennom mentoråret.

#### BØR ORDNINGEN UTVIDES TIL NYE MÅLGRUPPER?

Vi har sett at utvidelser av målgruppen har funnet sted over tid i Sverige, både når det gjelder hvilke studentgrupper som omfattes og hvilke barn som skal få tilbud om en mentor. For eksempel kan utvidelser på mentorsiden handle om å inkludere flere studieretninger, noe innføringen av Nattergalen ved Politihøgskolen i Oslo er et eksempel på. Utvidelse i forhold til grupper som får en mentor kan handle om mentortilbud til eldre, sosialklienter eller marginalisert ungdom på terskelen til voksenlivet. Høgskolen i Oslo og

Akershus har eksempelvis satt i gang Nattergalen for eldre, mens koordinator ved høgskolen på Lillehammer arbeider for en utvidelse som innebærer et samarbeid med NAV.

At minst to av lærestedene er i ferd med å utvikle til dels nye mentorordninger (Lillehammer og Oslo), samt at mentorordningen i Østfold omdefineres til en praksisordning, tyder på at lærestedene er i ferd med å frigjøre seg noe fra det stramme designet som Nattergalen opprinnelig hadde. Mye taler for at utvikling av nye modeller er en forutsetning for at Nattergalen skal kunne leve videre. Men det handler også om at Nattergalen er en ordning som kan komme flere grupper til gode. Dels har disse nye modellene fått sin form som følge av engasjement og interessefelt hos koordinator (for eksempel i Oslo), dels følger det av forventninger som stilles lokalt fra lærestedet og samarbeidspartnere (som på Lillehammer), og dels er de en følge av gjennomføringsmuligheter ved det enkelte lærested (som i Østfold). Utvikling av slike lokale tilpasninger har også betydning for å inspirere de øvrige lærestedene til å videreutvikle sine modeller. Samtidig viser evalueringer av mentorprogrammer internasjonalt at skal en ordning leve må en ha tro på grunntanken, på ideologien bak og ikke minst på at ordningen er levedyktig fremover. Betydningen av dette kommer vi nærmere tilbake til nedenfor.

En bredere definisjon av målgruppene vil gjøre Nattergalen mer robust i tilfeller hvor det er vanskelig å rekruttere de som skal ha en mentor, for eksempel minoritetsbarn. Tilsvarende gjelder på mentorsiden. Hvis en utvider til flere studieretninger, vil det være et større utvalg å rekruttere mentorer fra. I tillegg ville rekruttering fra flere studieretninger kunne gi en jevnere kjønnsfordeling blant mentorene enn dagens ordning, hvor nesten alle mentorene er kvinner. Selv om utvikling i retning av nye målgrupper og nye mentormodeller slik sett kan være bra, er det også argumenter i motsatt retning. Erfaringer med mentorordninger internasjonalt tyder på at det er viktig med en klar struktur og en klar målsetting. Hvis man får målgrupper som er for uklart definerte i forhold til målsettingene med hele ordningen, kan det i seg selv innebære en risiko for at mentorordningene vil vare en stund for deretter å forsvinne. Dette kan motvirkes gjennom å tilpasse



målsettingene til nye målgrupper med tydelig faglig, organisatorisk og økonomisk forankring av ordningen i lærestedet.

På bakgrunn av hva evalueringen har vist, blant annet med hensyn til utfordringer noen steder med å rekruttere både barn og mentorer, mener vi at argumentene i retning av utvidelse av målgruppene bør veie tyngst, men at dette samtidig fordrer nødvendige tilpasninger av målsettingene og tilstrekkelig forankring.

#### HVILKEN PLASS BØR DEN OPPRINNELIGE MÅLGRUPPEN HA I ET NYTT MENTORLANDSKAP?

Utvikling av nye mentorordninger rettet mot nye målgrupper reiser samtidig spørsmålet: hva med de opprinnelige målgruppene? Befolkningssammensetningen taler for at barn med minoritetsbakgrunn fortsatt bør være en viktig målgruppe for Nattergalen. I dag er det cirka 600 900 personer bosatt i Norge som enten har innvandret selv (500 000) eller er født i Norge med innvandrerforeldre (100 000). Disse gruppene utgjør til sammen 12,2 prosent av befolkningen (jf. <http://www.ssb.no/innvandring/>). Også hensynet til barn med minoritetsbakgrunn i barnevernet taler for å beholde den opprinnelige målgruppen. Barn og unge med minoritetsbakgrunn utgjør cirka 30 prosent av barn og unge som bor på barneverninstitusjon i løpet av året (Backe-Hansen, Bakketeig, Gautun & Grønningsæter, 2011). For å gi disse barna et godt tilbud i barnevernet er det behov for at de ansatte har tilstrekkelig flerkulturell kompetanse (jf. kapittel 1). I lys av dette er det viktig å beholde barn med minoritetsbakgrunn som målgruppe for Nattergalen, slik at særlig barnevern- og sosionomstudentene kan tilegne seg slik kompetanse. Selv om departementet har satt i verk tiltak for å bedre kunnskapsnivået hos barnevernsansatte knyttet til familier med minoritetsbakgrunn, er det fortsatt et stort kunnskapsbehov innen denne fagsektoren hvis de ansatte skal kunne utøve den kultursensitivitet som anbefales (Bogen og Nadim 2008; Myrvold, Haaland & Holm Hansen, 2007). Dette taler for at utvidelser av målgrupper bør komme i tillegg til og ikke i stedet for den eksisterende målgruppen eller kjernegruppen som Nattergalen retter seg mot.

## FAGPOLITISK FORANKRING VIKTIG

Til syvende og sist handler den videre utviklingen av Nattergalen om hva departementet ønsker at Nattergalen skal være. Skal det fortsette å være et integreringspolitisk tiltak og bare det? Skal det være et sosialpolitisk tiltak og inngå i det bredere arbeidet med å bekjempe fattigdom i Norge? Eller skal det primært være et velferdspolitisk tiltak hvor for eksempel eldre, sosialklienter, uføretrygdede skal nyte godt av å ha en mentor?

Uansett hvilken beslutning departementet tar når det gjelder innretningen av ordningen, er det viktig å sette ordningen inn i en bredere *fagpolitisk* sammenheng hvis departementet beslutter å videreføre Nattergalen. Med dette menes at ordningen sees i sammenheng med andre tiltak og aktiviteter på de aktuelle fagpolitiske områdene. Beslutningen om hva slags tiltak Nattergalen skal være bør også få konsekvenser for den overordnede organisatoriske forankringen av ordningen, gjennom å involvere aktuelle departement og/eller direktorat på de respektive ansvarsområdene. utfordringene man har sett når det gjelder forankring ved barneskolene i prøveprosjektperioden, underbygger dette argumentet, jf. nærmere om dette nedenfor. Dette handler om å gi ordningen et bredere fagpolitisk fundament og en bredere budsjettmessig forankring.

### 9.3 Organisatoriske suksess- og risikofaktorer

#### NATTERGALEN HAR EN KLAR STRUKTUR

En klar struktur er en sentral suksessfaktor for mentorprogrammer. Nattergalen har uten tvil hatt mange fordeler av å kunne bygge på den svenske mentorordningen Næktergalen. Ikke minst har manualen vært et viktig arbeidsverktøy for alle profesjonelle aktører i ordningen. Selv om det er noen forskjeller i praksis ved de åtte lærestedene, for eksempel i hvor mange gruppeaktiviteter koordinatorene legger opp til, eller i antall barneskoler som koordinatorene samarbeider med, fremstår likevel fellestrekkene ved praktiseringen av ordningen som mer fremtredende.

Det er også viktig å huske at det bare er tre år siden Nattergalen startet opp. Det at ordningen har latt seg etablere så raskt, er et resultat av målrettet arbeid innenfor en klar struktur etablert allerede fra starten. I denne strukturen har manualen vært sentral.

Vi har også sett at de fleste koordinatorene bruker manualen systematisk i arbeidet. For eksempel ønsker Høgskolen i Østfold å bruke manualen videre i forbindelse med etablering av det nye praksisprogrammet ved høgskolen. En klar oppstart av mentoråret, og en tydelig avslutning ved mentorårets slutt, sammen med en klar plan for gjennomføring av mentoråret, bidrar også til å gi både barn og mentorer tydelige rammer for mentorvirksomheten. Nattergalen oppfyller dermed et av de mest sentrale suksesskriteriene ved mentorprogrammer.

#### Å ÅPNE FOR UTVIKLING OG SAMTIDIG BEHOLDE KJERNEN

En annen suksessfaktor ved mentorprogrammer er å gi dem muligheten til å utvikle seg over tid. Samtidig understreker forskningen betydningen av at mentorvirksomheten følger mentorprogrammets struktur og målsettinger. Shiner et. al understreker betydningen av at det praktiseres: «... a high level of mentoring program integrity.» (Shiner et. al. (2004) i Miller 2007:309). Dette handler om balansegangen mellom å la et tiltak utvikle seg samtidig som man opprettholder en viss kontinuitet og stabilitet. Vi har sett at departementet allerede fra starten av har vært opptatt av å ha klare og tydelige rammer rundt virksomheten, samtidig som det også har vært åpnet for at ordningen skal kunne tilpasses lokale behov. Når man nå står ved et veiskille og ser at Nattergalen er i ferd med å utvikle seg og til dels også å bli nye ordninger, kan erfaringene fra de internasjonale undersøkelsene tilsi at det er viktig å beholde kjernen i virksomheten også i den videre utviklingen av Nattergalen.

Samtidig må spørsmålet om innholdet og utformingen av ordningen vurderes sammen med de økonomiske forutsetningene for videreføring og -utvikling. Finansiering har betydning for styring og dermed for forutsetningene for å beholde en klar struktur. Hvis rammevilkårene for videre drift av Nattergalen avhenger av mange bidragsytere (for eksempel organisasjoner i lokalmiljøet, kommunal finansiering eller finansiering gjennom høgskole-systemet), vil dette i utgangspunktet kunne begrense muligheten for statlig styring og dermed også en helhetlig styring. Nattergalen blir dessuten ekstra sårbar hvis den må basere seg på kortsiktig finansiering. Stabil finansiering er et viktig kriterium for å oppnå den stabiliteten som skal til for å beholde de

klare rammene for mentorvirksomheten. Dette taler for at ordningen fortsatt bør finansieres fra statlig hold, i alle fall som en delfinansiering. Samtidig vil hensynet til forankring i lokalmiljøene tale for et krav om medfinansiering fra andre aktører. Dette berører spørsmålet om organisatorisk forankring, som vi kommer tilbake til nedenfor.

#### NATTERGALEN TRENGER SENTRAL STYRING DER ORDNINGEN GIS HØY PRIORITET

Det er behov for å styrke Nattergalen organisatorisk på en rekke punkter. Intervjuene med koordinatorene og til dels også årsrapportene deres for siste mentorår indikerer at prosjektledelsen i Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet oppleves som for distansert. Opplysningene fra koordinatorene er innhentet i en fase av prosjektet som var preget av frustrasjon over usikkerheten rundt videre finansiering. Prosjektleder kan ha fått for mange andre departementale oppgaver som kan ha gått på bekostning av arbeidet med Nattergalen. Vi vil derfor understreke betydningen av prosjektlederrollen som en synlig og utadvendt rolle og en viktig støtte for koordinatorene i Nattergalen. Dette tilsier at prosjektlederrollen bør skjermes slik at man sikrer nødvendig arbeidsrom for prosjektleder.

Et spørsmål som reiser seg i forlengelsen av dette, er om man bør tenke en alternativ organisering av den overordnede ledelsen av Nattergalen. Er det behov for at prosjektledelsen fortsatt ligger på departements- eller eventuelt på direktoratsnivå, eller kunne man for eksempel heller tenke seg en tilsvarende organisering som i Sverige der prosjektledelsen er organisert som en egen virksomhet ved Høgskolen i Malmö. Ved denne enheten er det ansatt én virksomhetsleder (prosjektleder) i 100 prosent stilling<sup>30</sup> og to koordinatorene hver i 50 prosent stilling. Fordelen med en slik organisering er at arbeidet med Nattergalen blir en fulltidsvirksomhet. Prosjektleder kan vie all sin tid til utvikling av mentorordningen, og man unngår risikoen for at prosjektleders hverdag blir fylt opp av andre oppgaver som preger den politiske dagsorden. Ulempen med en slik organisering er at ordningen mister den mer overordnede politiske og administrative forankringen. Dette

---

<sup>30</sup> I følge Carina Sild Lönroth inngår også andre oppgaver i stillingsandelen, men hvor også disse relaterer seg til Nätergalen (e-post 12. november 2011).

kan være en vesentlig ulempe, så lenge ordningen befinner seg i en fase med usikkerhet om den vil leve videre eller i verste fall forvitne blant annet på grunn av usikkerheten rundt finansieringsspørsmålet. Vår anbefaling pr. i dag vil derfor være at man fortsetter arbeidet med å styrke forankringen i forvaltningsapparatet enten på departements- eller direktoratsnivå, men at vurderinger av andre former for styring bør inngå som en naturlig del av prosjektleders videre arbeid.

#### LEDELSEN VED HØGSKOLER/UNIVERSITET BØR ANSVARLIGGJØRES I STØRRE GRAD

Evalueringen har vist at det har vært en utfordring for koordinatorene å få engasjert ledelsen ved flere av lærestedene i tilstrekkelig grad. Noen av lærestedene gjennomgår omorganiseringsprosesser som gjør det vanskelig å få prioritert Nattergalen – ledelsen har på en måte nok med sitt. Enkelte koordinatører har dessuten hatt problemer med å nå frem i forhold til egen ledelse. Mye taler derfor for at forankringen av Nattergalen ved lærestedene ikke har vært den beste. I det følgende skal vi drøfte nærmere hva som har fremmet og hemmet forankringen ved lærestedene.

Departementet la inn vilkår med sikte på å ansvarliggjøre ledelsen i forbindelse med at lærestedene ble rekruttert til ordningen. En klar forutsetning var at ordningen skulle finansieres lokalt etter at prosjektperioden var slutt. Departementet har også gjennom prosjektperioden hatt møter med ledelsen ved lærestedene, både i styringsgruppemøter og i stormøtet hvor både koordinatører og representanter fra ledelsene var til stede. Departementet har i disse møtene tatt opp finansieringsspørsmålet med lærestedene med klar oppfordring om at de må arbeide for å fremskaffe videre finansiering. Dette viser at departementet har iverksatt en rekke tiltak med sikte på å forankre Nattergalen ved lærestedene etter prøveprosjektets slutt.

Samtidig gir evalueringen indikasjoner på at departementets finansiering av Nattergalen gjennom prosjektperioden kan ha fungert som en «sovepute» for lærestedene. For eksempel har ledelsen ved ett lærested eksplisitt gitt uttrykk for at Nattergalen blir prioritert så lenge ordningen er finansiert fra statens side, mens lærestedet har vært mindre tilbøyelig til å stille med videre finansiering etter prøveprosjektets slutt. Andre steder gis det klart uttrykk for at lærestedet ikke har penger til å finansiere videre drift av

Nattergalen. Denne erfaringen kan kanskje tilsi at departementet burde stilt enda strengere vilkår for at høyskoler/universitet kunne delta i prøveprosjektet.

Evalueringen indikerer følgelig at departementets oppfølging ikke har vært tilstrekkelig til å ansvarliggjøre ledelsen ved lærestedene for videreføring etter prøveperiodens slutt. Iverksetting av prøveprosjekter må legge opp til en ansvarliggjøring av de som skal ha ansvaret videre, ikke bare i starten, men også gjennom hele prosjektperioden. Møter mellom departementet og ledelsen ved lærestedene har ikke vært et tilstrekkelig virkemiddel i denne sammenheng. Det kan ha vært for lett for lærestedene å engasjere seg i et interessant og positivt prøveprosjekt i en periode uten å se dette som en mer langsiktig forpliktelse. Kanskje burde lærestedene vært underlagt tydelige krav om integrering av Nattergalen i studieplanleggingen som et vilkår for tilføring av midler i påfølgende år. Dette kunne ha vært gjort gjennom å la mentorskap kvalifisere for studiepoeng eller å forplikte lærestedene til å synliggjøre hvordan forankringsarbeidet gjenspeiles i lærestedets kjernevirksomhet.

At Nattergalen har vært organisert som et prøveprosjekt gir også departementet en utfordring i forhold til spørsmålet om forankring, fordi departementet har hatt begrensede muligheter til å forsikre lærestedene om at Nattergalen vil bli videreført før prosjektperioden er over og evalueringen er gjennomført. På den ene siden er prøveprosjekter nødvendige for å prøve ut nye prosjekter, men på den annen side begrenser organiseringen som prøveprosjekt departementets muligheter til å ansvarliggjøre og forankre Nattergalen ved lærestedene underveis i prosjektperioden. En mellomløsning kunne ha vært å forplikte lærestedene til medfinansiering for eksempel de første to årene etter prøveprosjektets slutt. Dette kunne ha bidratt til å ansvarliggjøre lærestedene uten å foregripe departementets beslutning om en eventuell videreføring av ordningen. En slik løsning ville også ha skapt større forutsigbarhet for koordinatorene i forbindelse med planlegging og drift av Nattergalen.

Usikkerheten knyttet til både forankring og finansiell videreføring av Nattergalen har gått utover koordinatorenes arbeidsforhold. Som vi påpekte i Arbeidsdokument 1, har det vært uheldig at ansvaret for forankring og

videreføring av ordningen ble lagt på koordinatorene. Det er ledelsen ved hvert lærested som har myndighet til å forvalte dette ansvaret. Forankring av ansvaret for videreføring på ledelsesnivå ville også ha gitt bedre mulighet til å inkludere Nattergalen i den helhetlige planleggingen av virksomheten og økonomien ved lærestedene.

Det har også vært en svakhet ved organiseringen at departementet la opp til separate møter med ledelsen og koordinatorene. Denne møtestrukturen har bidratt til å svekke en samlet kommunikasjon mellom koordinatorene, ledelsen ved lærestedene, og departementet. I Nattergalen er det koordinatorene som målbærer de faglige og empiriske erfaringene med Nattergalen, mens ledelsen ivaretar det administrative ansvaret. Faglige og administrative argumenter må imidlertid sees i sammenheng. Dette er en erfaring som har overføringsverdi til andre prosjekter og fagområder. Det er av stor betydning ved organisering av prosjekter at ansvarsområder blir lagt på riktig myndighetsnivå og at faglige og administrative spørsmål ikke blir behandlet som atskilte områder, men gis en strukturell plassering som gir optimale muligheter for å se disse i sammenheng.

#### KOORDINATORFUNKSJONEN ER HJERTET I NATTERGALEN OG MÅ IVARETAS BEDRE

Evalueringen har vist at koordinatorfunksjonen er «hjertet» i Nattergalen. Ivaretakelsen av denne funksjonen bør prioriteres høyt i arbeidet med å videreutvikle ordningen. Svekket koordinatorfunksjonen er det en klar risiko for at hele virksomheten svekkes. Når en ordning går over fra å være et prøveprosjekt til å bli en mer fast ordning, er det alltid en fare for at den mister den idealistiske gnisten som gjerne kjennetegner prosjekter i startfasen. En av koordinatorene peker selv på lavere intensitet i arbeidet for egen del som forklaring på at mentorene hadde virket mindre inspirerte tredje mentorår. Mye av mentorenes inspirasjon kommer nettopp fra koordinatorene. Dette betyr at koordinatorens engasjement er en viktig faktor for hvordan ordningen fungerer, ikke bare ved eget lærested, men også for mentorene og dermed også for barna. Koordinatorenes engasjement og entusiasme har altså store ringvirkninger og avhenger av at de grunnleggende forutsetningene er til stede. Dette betyr blant annet at koordinatorstillingen bør være trygg og finansiert.

Det er en fordel at koordinatorene rekrutteres internt ved lærestedet, selv om evalueringen har vist at det å være rekruttert eksternt også kan ha sine fordeler. Intern rekruttering gir bedre forutsetninger for at koordinatorene kan dra nytte av læringsmiljøet i arbeidet med Nattergalen, men også i arbeidet med den faglige forankringen av ordningen. For å beholde og fornye den entusiasmen som koordinatorfunksjonen krever, kan det dessuten være en fordel å vurdere om koordinatorstillingen skal være en åremålsstilling, for eksempel over fire år. Vi har videre sett eksempler på at det kan være en fordel å dele stillingen mellom to ansatte, i alle fall der dette er ønskelig fra koordinatorenes side. Foruten å gjøre stillingen mindre sårbar, for eksempel ved sykdom, kan en slik organisering også gjøre jobben mindre ensom. De fleste koordinatorene opplever 50 prosent stilling som passe i forhold til arbeidsoppgavene. Såfremt ikke innholdet i stillingen endres vesentlig i forhold til dagens ordning, tilsier vår evaluering at stillingsandelen bør opprettholdes på dagens nivå. Samtidig er det også viktig for koordinatorene at lærestedene tar høyde for arbeidstoppene i Nattergalen særlig ved mentorårets begynnelse og slutt, i og med at de fleste koordinatorene også deltar i andre deler av virksomheten ved lærestedet.

#### HVORDAN KAN BARNESKOLENE FÅ EN STERKERE ORGANISATORISK STILLING I NATTERGALEN?

I Arbeidsdokument nr. 1 reiste vi spørsmålet om hvem som skal «eie» Nattergalen. Bakgrunnen var at evalueringen viste at barneskolene har en svak organisatorisk forankring i dagens ordning. Dette er fortsatt tilfelle. Tyngdepunktet i den organisatoriske forankringen av Nattergalen ligger pr. i dag på høyskole-/universitetssiden og dermed også på mentorsiden i Nattergalen. Med utgangspunkt i Nattergalens målsetting om å øke kultursensitiviteten blant barnevernsarbeidere og de med sosialfaglig utdanning, kan man forsvare at ordningen er forankret ved de lærestedene om utdanner disse profesjonene.

Også på departementsnivå ligger tyngdepunktet på barnevernsområdet. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet ivaretar det overordnede ansvaret fordi dette departementet har det overordnede politiske og faglige ansvaret for barnevernsfeltet. Kunnskapsdepartementet inngår ikke pr. i dag i den organisatoriske strukturen. Dette gir en skjevhet i den organisatoriske



forankringen, der barneskolene og barna selv fremstår som mer perifere i ordningen organisatorisk sett, til tross for at barna er hovedpersoner i Nattergalen og at ordningen ikke kan fungere uten barneskolenes medvirkning. Dette er en svakhet ved Nattergalen slik ordningen fungerer i dag, og det er derfor viktig å styrke barneskolenes forankring dersom ordningen skal videreføres. Dette bør skje gjennom å inkludere Kunnskapsdepartementet og/eller Utdanningsdirektoratet i den organisatoriske strukturen.

Det er også behov for å styrke Nattergalens forankring i barneskolene på andre måter. De åtte lærestedene har vært helt avhengige av å samarbeide med barneskolene for å rekruttere mentorbarn. Frafallet av barneskoler i prosjektperioden har vært relativt lavt når en ser alle regionene under ett. Noe frafall må en regne med når et prosjekt pågår over flere år. Man kunne kanskje ha forventet et større frafall av barneskoler, nettopp fordi samarbeidet avhenger av goodwill og sterk motivasjon fra skolenes side. Koordinatorene har brukt mye tid på å skape tillit til Nattergalen i forbindelse med rekruttering av barneskolene. Kontaktpersoner og -lærere er ikke tilført timeressurser tilsvarende arbeidet med Nattergalen, og må gjøre denne oppgaven ved siden av andre oppgaver i skolehverdagen. Dette er koordinatorene klar over, og på ulike måter formidler de at de ikke ønsker å overbelaste kontaktpersonene, eller prøver å gi samarbeidet et innhold som får kontaktlærerne til å oppleve eierskap i prosjektet de også. Skolene kunne kanskje følt større eierskap til Nattergalen hvis de hadde fått tilført timeressurser på linje med ressurser skolene ellers får til ulike typer prosjektvirksomhet. Kontaktpersonene ved barneskolene rapporterer at de ønsker kompensasjon, særlig i form av tid, og de sier også at dette ville gitt grunnlag for en sterkere involvering i arbeidet med mentorordningen. For eksempel kunne en kontaktperson hatt ti prosent stilling til å arbeide med Nattergalen.

Barneskolene hører inn under kommunenes ansvarsområde. En annen måte å styrke barneskolenes eierskap på, kunne dermed vært at kommunene tok et større ansvar for Nattergalen. Som vi nevnte i kapittel 4, har det blitt fremmet forslag om en tydeligere arbeidsdeling mellom mentorsiden og barnesiden i Nattergalen, der høyskolene beholder ansvaret for mentorene, mens kommunen overtar ansvaret for rekruttering av barna. Spørsmålet om en slik arbeidsdeling har kommet opp i styringsgruppemøte i forbindelse

med diskusjonen om lærestedenes ansvar for videre finansiering av ordningen. Rekrutteringsarbeidet knyttet til barna kan ikke utføres av høgschooler/universitet, og det er derfor ikke helt logisk at de skal finansiere denne delen av driften. En slik omorganisering ville imidlertid forutsette at det ble opprettet kommunale koordinatorene i hver høyskole-region som forholdt seg til barneskolene.

Fordelen ved en slik løsning er at den ville gi en tydeligere arbeidsdeling og styrke arbeidet med å rekruttere og følge opp ordningen i forhold til barna, som da tydeligere vil bli definert som et kommunalt ansvar. En slik fordeling ville også gi et større samsvar mellom finansielle og faglige ansvarsområder. Kommunene ville da få ansvaret for å finansiere den delen av virksomheten som gjelder barna i og med at barneskolene er kommunale, mens mentorsiden av virksomheten hører inn under høgschoolenes/universitetenes ansvarsområder og vil finansieres via lærestedene og eventuelt staten ved BLD. Ulempen med en slik deling er at den gir større risiko for at ordningen ikke sees som en helhet der begge sider er avhengig av hverandre. Mentorer og mentorbarn er like viktige i Nattergalen. En slik oppdeling vil dermed kunne forsterke behovet for at prosjektleder på departements- eller direktoratsnivå ivaretar et helhetsblikk på ordningen. Prosjektlederstillingen ville bli mer krevende fordi det vil bli langt flere å koordinere med en koordinator ved høgschoolene og en koordinator på kommunalt nivå.

En annen måte å styrke barneskolenes eierskap til Nattergalen i kommunen, er gjennom å knytte ordningen opp til eksisterende utviklingsprosjekter. Flere utviklingsprosjekter initieres på kommunalt nivå med sikte på at kommunen skal overta driften når prosjektperioden er over. BLD administrerer for eksempel en serie tilskuddsordninger med utsatte barn og unge i ulike kontekster som målgruppe. Et alternativ kunne derfor vært at Nattergalen ble forankret i de aktuelle kommunene ved en eventuell videreføring. Da måtte kommunene få tilført ressurser – eventuelt bevilge ressurser selv – som kunne fordeles videre til henholdsvis barneskoler og læresteder. På den andre siden ville da Nattergalen måtte konkurrere med andre tiltak om videreføring. Dessuten vil denne løsningen utløse samme innvending som den forrige, men med motsatt fortegn. Det finansielle ansvaret for høgschooler og universitet ligger ikke på kommunalt nivå, dermed møter en fort en

innvending om at disse ikke naturlig hører inn under kommunenes økonomiske ansvarsområde.

Slik vi ser det, må løsningen på dette dilemmaet utarbeides gjennom et samarbeid mellom de aktuelle departementer og direktorater, altså mellom Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet/Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet. Fordi det haster å få på plass videre finansiering av ordningen, haster det også å få på plass en bredere administrativ forankring av Nattergalen på sentralt nivå. I mellomtiden er det viktig at BLD inntil videre sikrer statlige tilskudd til Nattergalen for å unngå at ordningen brytes ned i en eventuell omorganiseringsperiode.

#### KUNNE EN BESLUTNING OM VIDEREFØRING VÆRT TATT TIDLIGERE?

Resultatene av evalueringen indikerer som tidligere nevnt at engasjementet i arbeidet med Nattergalen har sunket i løpet av det siste mentoråret. Det er varierende grad av frustrasjon i hele organisasjonen, spesielt hos koordinatorene, over usikkerheten rundt videre finansiering av ordningen. Bakgrunnen er at departementet har hatt begrensede muligheter til å få både politiske og budsjettmessige avklaringer av spørsmålet om videreføring inntil evalueringens resultater foreligger. I statsbudsjettet for 2012 fremgår det at: «BLD vil vurdere å videreføre mentorordninga i 2012» (jf. Prp. 1 S. (2011–2012), s. 119). Vanligvis vil vi som forskere være glade for at man avventer evalueringens resultater før man treffer en beslutning om videreføring, fordi det viser at departementet bruker forskningens resultater som et sentralt beslutningsgrunnlag. Samtidig viser evalueringen at usikkerheten har hatt negative konsekvenser for mentorordningen, fordi det har gitt uklarhet om det vil være grunnlag for å drive ordningen videre.

Departementet er avhengig av å ha en så tungt underbygget sak som mulig dersom det skal argumenteres for videre finansiering inn i budsjettforhandlinger. I den sammenheng er forskningsbasert kunnskap viktig. Samtidig kan man reise spørsmål om departementet, gjennom å bestille rapporter underveis, kunne hatt mulighet til å få en politisk avklaring tidligere med sikte på å beslutte videreføring. Begge arbeidsdokumentene har gitt klare indikasjoner på at ordningen fungerer etter sitt formål (jf. Arbeids-

dokument 1 og 2, 2010). Funnene underveis har dessuten også vært i tråd med tilsvarende erfaringer fra internasjonale evalueringer av mentorordninger (jf. Reich, 2001, Lazerton m.fl., 2001 og Lönroth, 2007a). På den annen side har prosjektleder gitt tydelige signaler til lærestedene om at departementet ønsker en videreføring, men uten å love at dette vil skje. Departementet har også bevilget penger til videreføring av ordningen inntil evalueringen foreligger og beslutningen om videreføring er tatt. Uansett ville en politisk beslutning om videreføring fortsatt måtte følges av et forbehold om Stortingets bevilgning ved behandlingen av budsjettet. Det er derfor usikkert hvor stor betydning en beslutning tidligere i forløpet kunne hatt for å gjøre lærestedene tryggere på at ordningen ville bli videreført.

Det evalueringen understreker betydningen av, er at beslutningen om videreføring bør tas så tidlig som overhode mulig der det er grunnlag for og mulighet til det. Denne erfaringen har overføringsverdi til fremtidige prøveprosjekter. Dersom det tas en politisk beslutning om å videreføre Nattergalen, er det behov for å sette i verk tiltak som kan kompensere for de uheldige virkningene av at beslutningen ikke kunne fattes tidligere. Vi tenker da på tiltak som kan bidra til å revitalisere Nattergalen. Revitalisering forutsetter selvsagt at finansieringen bringes i orden. I det følgende drøftes revitalisering utover finansieringsspørsmålet.

## 9.4 Hvordan kan Nattergalen revitaliseres?

For å undersøke muligheter for revitalisering av Nattergalen kan det være hensiktsmessig å se på hvordan ordningen utviklet seg fra prosjekt til permanent ordning i Sverige. Flere prosesser ser ut til å ha vært sentrale. Dels handlet det om opprettelsen av Høgskolen i Malmö i 1998. I tillegg handlet det om den såkalte «Storstadssatsningen» som den svenske Riksdagen besluttet innført i 1999. Satsningen hadde som formål å gi støtte til storbyregioner under henvisning til at dette var områder med stor befolkningstilvekst. Samtidig skulle satsningen bidra til å snu den negative utviklingen i retning av sosialt, økonomisk og etnisk segregerte boområder. Malmö var med som en av storbyene og Näktergalen ble der inkludert som ett av tiltakene, noe som ga mulighet til å fortsette å drive mentorordningen. Som vilkår for

finansiering ble det stilt krav om at ordningen skulle utvides med en barneskole hvert år (jf. Lönroth, 2007a).

I Sverige fikk altså ordningen drahjelp ved å bli inkludert i større satsninger hvor mentorordningen fremsto som et relevant tiltak. I dag er den norske Nattergalen fagpolitisk forankret i arbeidet for å ivareta den flerkulturelle kompetansen i barnevernet. Erfaringene fra Sverige kan tale for at man bør se om videreføringen av Nattergalen kan knyttes opp mot politiske prosesser på flere områder med relevans for ordningen, for eksempel satsningen rettet mot barne- og ungdomstiltak i større bysamfunn (jf. Prp. 1 S. (2011–2012) Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet).

På gruppenivå kan en tilby koordinatorene og eventuelt også kontaktpersoner ved skolene støtte til å delta i et internasjonalt nettverk med sikte på å trekke på erfaringer fra internasjonale mentorordninger. I denne sammenheng viser vi til det relativt nyetablerte «The Nightingale Mentoring Network» som arrangerte en konferanse om mentorvirksomhet i Malmö i april 2010. Slik nettverksdeltakelse vil gi mulighet for å utveksle og bygge opp erfaringer på tvers av landegrenser. I Bodø har vi sett at koordinator og representanter fra ledelsen har vært på reise og innhentet internasjonale erfaringer, noe som har virket positivt i arbeidet for forankring og videreføring av ordningen.

For den enkelte koordinator og ansatte ved barneskolene er sannsynligvis den viktigste motivasjonsfaktoren i hverdagen at det gis trygge og forutsigbare rammer for virksomheten slik at det er tid og ressurser til å gjennomføre aktivitetene. Både koordinatorene og de ansatte ved barneskolene er også avhengige av anerkjennelse for det arbeidet de gjør, både internt ved lærestedene/barneskolene og eksternt i forhold til departementet og kommunale myndigheter.

## 9.5 Evaluering bør starte samtidig med prøveprosjektet

I Arbeidsdokument nr. 1 påpekte vi at evalueringen av Nattergalen burde startet samtidig med prøveprosjektet. For det første hadde dette vært en fordel for gjennomføringen av evalueringen, fordi både koordinatorene og ikke minst barneskolene ville vært forberedt på at evalueringen var en del av prøveprosjektet. Slik situasjonen ble, kom evalueringen som en ekstra-

belastning, i en for skolene allerede utsatt situasjon. For det andre har sen start hatt betydning for datagrunnlaget i evalueringen. Vi har måttet tilpasse evalueringen til det som var mulig å få til på datainnsamlingsiden, noe som blant annet ga et begrenset datagrunnlag i første mentorår. Sen oppstart har også gjort analysene mer krevende gjennom å gi både et tilbakeskuende og et følgeperspektiv på ordningen i et allerede komplisert forskningsdesign.

Sist, men ikke minst, kan vi heller ikke utelukke at sen oppstart av evalueringen kan ha bidratt til å svekke arbeidet både med å forankre og sikre videre finansiering til Nattergalen. Vi har sett at koordinatorene har brukt evalueringen i argumentasjonen opp mot lærestedene både med sikte på å sikre faglig forankring, og for å sikre at videreføring av Nattergalen blir prioritert økonomisk ved lærestedene. Evaluering fra starten ville ha gitt koordinatorene et sterkere grunnlag i disse forhandlingene fordi de tidlige analysene ville vært basert på et bredere datamateriale. Den aller viktigste argumentasjonen for tidligere start har imidlertid sammenheng med at departementets beslutning om videreføring kanskje kunne vært tatt tidligere. Lærdommen til senere evalueringer av slike prøveprosjekt er derfor at man bør planlegge gjennomføring og evaluering parallelt.

I tillegg er det også viktig å sette av ressurser til sentrale aktører utenom forskerne som må bidra til evalueringen, særlig der disse er i en presset arbeidssituasjon i utgangspunktet. For å gjennomføre datainnsamlingen, har vi vært helt avhengige av bistand fra både koordinatorene og barneskoler. Som påpekt tidligere, har barneskolene ingen kompensasjon for å delta i Nattergalen. Da blir det desto viktigere at disse gis kompensasjon for å bistå i evalueringen. I vårt tilfelle ble det løst på vårt initiativ gjennom en tilleggsbevilgning fra BLD, til et mindre honorar til kontaktpersonene ved skolene for deres arbeid med å bistå med evalueringen.

## 9.6 Suksessfaktorer og risikofaktorer knyttet til barn og mentorer

I det følgende skal vi drøfte resultatene i evalueringen i lys av de viktigste suksess- og risikofaktorene som fremheves i den internasjonale forskningslitteraturen om mentorprogrammer.

## NATTERGALEN OPPFYLLER FLERE SUKSESSFAKTORER

Ordningen har *lavt frafall* både blant mentorene og barna og antallet avlysninger av avtaler er lavt. Dette er i tråd med evalueringen av den svenske Näktergalen der Lönroth anslo frafallet blant mentorene til å være cirka 6–7 prosent pr. år i de ti årene som ordningen hadde pågått da hun gjennomførte sin undersøkelse (2007a).

Evalueringen har også vist positive resultater knyttet til *opplæring og veiledning* av mentorer. Dette er faktorer som fremheves som svært sentrale faktorer i evalueringen av mentorprogrammer. Vi har sett at koordinatorene ser ut til å følge manualen tett når det gjelder opplæringen av mentorene. Samtidig gjør koordinatorene systematiske tilpasninger av veiledningen ut fra Nattergalens målsettinger, den enkelte students behov, samt ut fra erfaringene forøvrig i prosjektperioden. Dette viser at de gjør erfaringsbaserte tilpasninger, noe som reflekterer en dynamisk tilnærming samtidig som de er trofaste mot ordningens målsettinger. Begge årene rapporterer også mentorene at de opplever opplæringen som tilstrekkelig i følge spørreskjemadataene. De kvalitative utdypningene mentorene har gjort i spørreskjemaene viser at de også er tilfredse med veiledningen de får, og med koordinatorenes tilgjengelighet.

Samtidig har evalueringen gitt innspill til forbedringer som koordinatorene kan ta med seg i det videre arbeidet. For eksempel etterlyser flere mentorer mer informasjon om barnet og om familier med annen etnisk bakgrunn enn norsk før de starter som mentorer, samt bedre oversikt over lokale aktivitetstilbud.

En annen kritisk faktor ved mentorprogrammer, er *matchingen* mellom barn og mentor. Denne fungerer godt i Nattergalen. For det første har vi sett at koordinatorene i stor grad følger retningslinjene i manualen når de foretar matchingen. Der det foretas tilpasninger, for eksempel ved at barn med litt tyngre problematikk får en mer erfaren mentor, er disse basert på grundige vurderinger fra koordinatorenes side. I tillegg rapporterer de fleste barn og mentorer at de er tilfredse med relasjonen seg i mellom, og dette er den viktigste indikasjonen på at matchingen fungerer godt. Samtidig har evalueringen også gitt eksempler på at enkelte mentorer ikke har vært tilfredse, fordi det har vært en «mismatch» mellom interesseområder eller aktivitetsnivået hos barn og mentorer. Felles interesser kan være en viktig

forutsetning for å finne frem til meningsfulle aktiviteter for begge parter. Når det gjelder aktivitetsnivået, kan vurderingen bak å sette en aktiv mentor sammen med et lite fysisk aktivt barn være å forsøke å øke aktivitetsnivået hos barnet. I henhold til manualen skal mentorbarnets behov veie tyngst, slik at det blir en avveining både av hva barnet har mest behov for, og hvilken mentor som best kan ivareta dette behovet.

En annen dimensjon som trekkes frem i evalueringer av mentorprogrammer, er *varigheten av relasjonen*. I Nattergalen er den i utgangspunktet avgrenset til ett år. Vi har i evalueringen stilt spørsmål om denne avgrensningen er i barnas interesse sett i sammenheng med at flere barn ønsker å delta i mentorordningen i mer enn ett år. På den annen side viser evalueringen også at tidsbegrensningen fungerer tilfredsstillende i den forstand at verken barn eller mentorer har gitt uttrykk for at den oppleves som problematisk. Vi minner også om at lang varighet i mentorrelasjonen innebærer en risiko for at både barn og mentorer går lei (jf. Fresko og Eisenberg, 1985). At flere barn ønsker å fortsette ett år til, må i denne sammenheng tale for at ordningen fungerer tilfredsstillende.

Våre samlede data viser at det generelle utbyttet av Nattergalen er godt både for mentorer og mentorbarn. Både barn og mentorer har stor glede av samværene – de trives i hverandres selskap og med aktivitetene de gjør. Gjennom mentoråret etableres en relasjon mellom mentor og mentorbarn som begge parter setter høyt. Aktivitetene gir barna en umiddelbar glede, men barna lærer også noe ved å være med å finne ut hva de skal gjøre. Evalueringen har også vist at barna i høy grad involveres i denne prosessen. I tillegg gjøres barna kjent med aktivitetstilbudet i nærmiljøet, og det legges et grunnlag for sosialt liv med jevnaldrende og familien også etter at mentoråret er over. Slik fungerer Nattergalen i forhold til barna både som et sosialt integreringstiltak, men også som et tiltak som bidrar til å gjøre dagliglivet enklere for barn og familier med minoritetsbakgrunn.

Samtidig har de kvantitative analysene vist at utbyttet var noe svakere for gutter og for de eldre barna<sup>31</sup>. Det er behov for mer forskning om hvilke sammenhenger som kan forklare disse resultatene. Samtidig tilsier resultatene

---

<sup>31</sup> Jfr. analysene av «Mentor Alliance Scale» i kapittel 8.



at koordinatorene i planleggingen fremover bør være særlig oppmerksomme på at aktivitetene bør tilpasses både barnas alder og kjønn. Vi skal nå gå over til å se nærmere på indikatorer som knytter seg spesifikt enten til barna eller til mentorene.

#### MENTORBARN HAR HATT LÆRINGSUTBYTTE AV NATTERGALEN

Målsettingen for barnas del er at Nattergalen skal bidra til at flere barn fullfører videregående opplæring og fortsetter i høyere utdanning. Barna skal også få nye kunnskaper og erfaringer, samt et positivt forbilde i mentoren. Andre målsettinger er at barna skal få styrket selvfølelse, de skal føle at de mestrer ulike sosiale situasjoner og at de skal kjenne seg trygge i relasjon til seg selv og andre. Gjennom å være mentorbarn skal de også få innblikk i mentorenes liv som student, se betydningen av skolegang og la seg inspirere til selv en dag å studere. Dessuten skal barna få et positivt møte med studieretningene innenfor barnevern, sosialfag og vernepleie slik at flere barn med minoritetsbakgrunn velger disse studiene.

De kvantitative analysene våre har vist at mentorbarna har høy skoletrivsel – både når det gjelder matte, norsk og generell skoletrivsel. Vi vet ikke om skoletrivselen skyldes deltakelsen i Nattergalen. Det vi kan si er at skoletrivselen er høy både i starten og ved slutten av mentoråret. Evalueringen indikerer videre at i begge de to siste mentorårene vi har mentordata fra, har barn med behov for å lære norsk og behov for å bedre sine sosiale ferdigheter fått et læringsutbytte gjennom Nattergalen. Dette gjelder til en viss grad og sett fra mentorenes perspektiv. Samtidig har vi sett at utvalget barn endret seg vesentlig siste mentorår, med en langt større andel barn som ikke hadde så store behov for å lære norsk eller å bedre sine sosiale ferdigheter.

Vår evaluering viser mer positive resultater enn mange evalueringer av internasjonale mentorprogrammer hvor effektene av mentorprogrammer på skoleprestasjoner, påvirkning av selvfølelse og sosial fungering til dels er negative og i liten grad entydige (jf. Starks, 2002, Abbot et. al., 1997, DuBois m.fl., 2000 og Blinn-Pike, 2007). I lys av den internasjonale forskningen må resultatene av evalueringen av Nattergalen sies å være svært positive. Samtidig bør en problematisere hvor store forventninger det er

rimelig å ha til konkret læringsutbytte av ordningen på ulike utfallsmål. Vi mener det er et svært viktig resultat i seg selv at barna opplever glede gjennom ordningen og lærer om aktiviteter og tilbud i eget nærmiljø, altså læring som har betydning utover skolearenaen. Vi har også sett at kunnskapen barna får gjennom deltakelsen i Nattergalen ikke bare kommer barna selv til gode, men også familien for øvrig. Slik ivaretar Nattergalen en viktig sosial funksjon som både kan knyttes opp mot minoritetsfamiliers spesielle utfordringer, og som også handler om sosial integrering i bredere forstand.

#### FORSKJELLER I UTBYTTE MELLOM LÆRESTEDENE

Vi har også sett variasjoner i læringsutbytte mellom lærestedene – der hovedfunnet i forhold til norskferdigheter var en utvikling i alle regionene i retning av å rekruttere barn som var bedre rustet med norskkunnskaper i utgangspunktet. Dette innebærer at Nattergalens rolle som et integreringspolitisk tiltak hadde mindre betydning det siste mentoråret, i alle fall hvis bedring i norskkunnskaper skal være et utfallsmål.

Forskjellene mellom lærestedene var imidlertid noe annerledes når det gjaldt mentorenes rapportering om barnas sosiale ferdigheter. Her skilte Agder, Telemark og Bodø seg ut ved at ingen av mentorene rapporterte om barn som *ikke* trengte å bedre sine sosiale ferdigheter. Alle mentorene fra disse tre lærestedene som har gitt oss svar, vurderte det altså slik at mentorbarna hadde behov for å bedre sine sosiale ferdigheter. I forhold til sosiale ferdigheter fant en altså ikke den tilsvarende utviklingen som ved norskferdigheter. Dette er overraskende hvis en tenker seg at språkferdigheter og sosiale ferdigheter følger hverandre. I våre analyser har vi samtidig sett at det ikke er fullt samsvar mellom disse to ferdighetene. Vi er ikke sikre på hvordan vi skal fortolke dette. En mulighet er kanskje at det handler om kulturelle forskjeller mellom barn og mentorer der mentorene fortolker kulturelle forskjeller som sosialt kompetansebehov. Vi har også sett at mentorene i Bergen og Telemark skilte seg ut ved at ingen rapporterte at barna var blitt mye bedre i norsk. Men her var antallet mentorer som besvarte undersøkelsen vår svært lavt, noe som tilsier varsomhet i konklusjonene.

## MINDRE BEHOV HOS BARN KAN TILSI AT ORDNINGEN IKKE LENGER «TREFFER» MÅLGRUPPEN

Går vi tilbake til Nattergalens opprinnelige formål, den gangen ordningen hadde betegnelsen «Positive rollemodeller – stimulering til utdanning av barn», var hovedmålsettingen å få flere barn med minoritetsbakgrunn til å velge høyere utdanning, herunder å forebygge frafall i videregående skole. Hvis man ser barnas læringsutbytte i lys av denne målsettingen, tilsier utviklingen knyttet til rekrutteringen av mentorbarn at man ikke nødvendigvis treffer målgruppen. Fordi en større andel av barna verken trenger bedre norskkunnskaper eller bedre sosiale ferdigheter, vil disse barna sannsynligvis ikke tilhøre høyrisikogruppen for frafall i videregående skole. Evalueringens resultater kan dermed tilsa at departementet bør gjøre et valg, enten ved å revurdere målsettingen med ordningen, eller revurdere valg av målgruppe. Det knytter seg større usikkerhet til i hvilken grad deltakelsen i Nattergalen kan bidra til at barna velger sosialfaglige utdanningsretninger senere i livet. Vår evaluering kan selvsagt ikke si noe om dette da disse mulige effektene fortsatt ligger flere år frem i tid. Intervjuene våre har likevel vist eksempler på at mentorene har snakket med barna om verdien av å ta høyere utdanning, uten nødvendigvis å ha begrenset dette til sosialfaglige studieretninger.

Ser en på andre sider ved målsettingen ved Nattergalen, som at barna skal få nye kunnskaper og erfaringer, samt et positivt forbilde i mentoren, viser både de kvantitative og kvalitative dataene at denne målsettingen nås. Dette handler om det generelle utbyttet som evalueringen har vist at barna får gjennom deltakelsen i Nattergalen. Ordningen er her uten tvil av stor betydning også for de barna som ikke nødvendigvis trenger å bedre ferdighetsnivået i norsk eller sine sosiale ferdigheter. Vi mener dette utbyttet bør tillegges stor verdi i seg selv, ikke minst i forhold til departementets vurdering av spørsmålet om videreføring av Nattergalen.

## MENTORENES UTBYTTE

Målsettingen med Nattergalen er for mentorenes del at mentorvirksomheten skal bidra til å øke kunnskapen deres om å arbeide med barn og familier med minoritetsbakgrunn. Ordningen skal også bidra til at mentorene blir flinkere til å kommunisere med barn. Om mulig ønsket man i tillegg å bidra til å øke rekrutteringen av studenter med annen etnisk bakgrunn enn norsk, med

sikte på å gi gode forbilder og på lang sikt fremme en bredere student-sammensetning.

Opplevelsen av utbyttet av en ordning henger ofte sammen med hvilke forventninger man har hatt. De aller fleste mentorene i vår undersøkelse rapporterer i spørreskjemaundersøkelsen at deres forventninger til deltakelse i Nattergalen har blitt innfridd. Vi har også sett at de fleste mentorene oppgir at forventninger om kompensasjon i form av studiepoeng, praksis eller annet i liten grad har hatt betydning for avgjørelsen om å bli mentor. Dette kan fortolkes i retning av at mange mentorer har vært motivert ut fra et ønske om å tilegne seg en erfaring som kan være nyttig og yrkesrelevant, men uten at de formelle kvalifikasjonene (studiepoeng) tillegges avgjørende vekt. Det kan også bety at mange har hatt rent altruistiske motiver for å bli mentor.

Evalueringen har vist at mentorene opplever et positivt læringsutbytte gjennom mentorvirksomheten. De kvantitative dataene viser at de aller fleste fra begge de kartlagte mentorårene, rapporterer at de gjennom mentorvirksomheten har lært noe som de vil ta med seg inn i sitt fremtidige arbeid med barn og unge.

De kvantitative dataene har også vist at et flertall av mentorene opplever å ha fått en bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn. Samtidig rapporterte mentorene lavere læringsutbytte i siste mentorår. Utdypningene mentorene kom med i spørreskjemaene viste på den annen side at mentorene hadde tilegnet seg sentrale kunnskaper om hvordan det kan oppleves å komme til et nytt land, å leve med to kulturer, hvor stor betydning språket har, og ambivalensen i forhold til å la seg integrere i annen kultur.

Vi har fremmet flere mulige forklaringer på hvorfor læringsutbyttet oppgis å være lavere siste mentorår, blant annet utviklingen i retning av å rekruttere «norskere» barn og ulike fortolkninger av hva som kvalifiserer for «bedre forståelse av barn og familier med minoritetsbakgrunn» hos mentorene i de to mentorårene. I tillegg gir enkelte koordinatorene opplysninger om noe mindre engasjerte mentorer siste år, men her varierer erfaringene mellom lærestedene. Når det gjelder hva mentorene faktisk lærer, viser de kvalitative intervjuene med mentorene at læringsutbyttet i hovedsak handler om tilegnelse av mer generell kompetanse i å kommunisere med

barn og foreldre innenfor en flerkulturell kontekst enn en mer kultur-spesifikk kompetanse.

Resultatene gir grunnlag for å drøfte hva slags forventninger det er rimelig å ha til mentorenes læringsutbytte. Vi har i kapittel 8 pekt på at å stille høye forventninger til at mentorene skal tilegne seg kunnskap om å arbeide ikke bare med barna, men også med familiene deres, er for optimistisk tatt i betraktning at ordningen i liten grad legger opp til utstrakt kontakt med mentorbarnas familier. De få foreldreintervjuene vi har gjennomført viser i tillegg at foreldrene selv ikke opplever begrenset involvering som et problem. Det er dermed et misforhold mellom målsettingen om kunnskapstilegnelse og ordningens innretning på dette punktet. Her er altså utformingen av ordningen ikke helt tilpasset målsettingene. Departementet bør derfor gjennomgå målsettingene for Nattergalen på nytt for å ta stilling til om kontakten med foreldrene skal vies større plass. Mer tid til foreldrene kan gå på bekostning av tiden med barna. Vi har sett at mentorene ønsker mer samarbeid med foreldrene, samtidig som de fleste rapporterer at foreldresamarbeidet fungerer godt. Mer foreldrekontakt kan være fordelaktig sett fra mentorenes ståsted, fordi det vil bidra til kunnskapstilegnelse som kommer dem til gode i en fremtidig yrkessituasjon. På den annen side vil mer foreldrekontakt forutsette en utvidelse av tidsrammene for mentorordningen. Det er dessuten lite i vårt begrensede materiale som tyder på at foreldrene har et tilsvarende ønske om mer kontakt. Dette bør undersøkes nærmere. Med tanke på at det noen steder har vært vanskelig å rekruttere mentorer, for eksempel blant viderekomne studenter som har lite tid til rådighet, kan en slik utvidelse være hemmende for rekrutteringen.

Dersom man ikke endrer tidsrammen for mentorene, er det viktig å se på målsettingene om deres læringsutbytte på nytt sammen med lærestedene, med sikte på å formulere mer avgrensede læringsmål for mentorenes utbytte på dette punktet. For at studentene skal lære mer, kan det være hensiktsmessig å formulere mål knyttet til studiepoeng, som i dag gjøres gjennom valg av pensum og gjennomføring av eksamen. I og med at ikke alle lærestedene gir studiepoeng, trengs det sannsynligvis også en vurdering av hvordan man ellers skal sikre at mentorenes læringsutbytte økes på dette punktet.

Den høye andelen mentorer med etnisk norsk opprinnelse begge år indikerer at Nattergalen i liten grad oppnår målsettingen om å fremme en bredere etnisk studentsammensetning. I følge prosjektleder<sup>32</sup> er dette en problemstilling departementet arbeider med i andre sammenhenger, men den har ikke stått sentralt i arbeidet med Nattergalen de siste årene. De kvalitative dataene har likevel vist at de mentorene som *har* en annen etnisk opprinnelse enn norsk, bruker og drar nytte av sine personlige erfaringer i mentorvirksomheten.

Det er også usikkert i hvor stor utstrekning Nattergalen bidrar til å gjøre mentorene flinkere til å kommunisere med barn generelt. De spørsmålene vi har stilt til mentorene, har ikke rettet seg spesifikt inn mot å måle bedring i deres ferdigheter her, utover at vi ser at mentorene har tilegnet seg generelle ferdigheter i kommunikasjon med barn og foreldre i en flerkulturell kontekst. Samtidig vet vi at vår evaluering har omfattet en høy andel barn i det eldste alderssjiktet for ordningen, altså de barna som går i 5.–7. klasse, dvs. barn i alderen 10–12 år. Dette er ikke barn som *i kraft av sin alder* vil ha spesielt vanskelig for å uttrykke seg, selv om manglende norskkunnskaper hos barna rapporteres å være en utfordring for mange mentorer. Samtidig er kommunikasjon en viktig forutsetning for at en relasjon kan etableres og utvikle seg. Både de positive resultatene knyttet til relasjonen mellom barn og mentorer og det generelle utbyttet av ordningen for øvrig i form av gjensidig glede over samværene, gir indikasjoner på at kommunikasjonen mellom barn og mentorer har fungert tilfredsstillende.

## 9.7 Evalueringens resultater tilsier at Nattergalen bør videreføres

De fleste av de overordnede betraktningene og resultatene som er anført i dette kapitlet handler om å ta vare på en ordning som fungerer godt. Dette bringer oss til spørsmålet som evalueringen skal gi departementet grunnlag for å besvare, nemlig spørsmålet om videreføring. *Gjennomgangen ovenfor viser at evalueringens resultater gir et klart og entydig forskningsmessig grunnlag for at Nattergalen bør videreføres.* Fordi erfaringene er så gode, og for å gjøre

---

<sup>32</sup> Opplysning fra prosjektleder mottatt pr. e-post 4. november 2011.

ordningen mer robust, mener vi også at ordningen bør utvides slik at den kommer flere grupper til gode.

Samtidig viser resultatene at i denne prosessen er det av svært stor betydning å se strukturen rundt ordningen, herunder organiseringen i sammenheng med det faglige innholdet. Det kan også være hensiktsmessig å legge inn forskningsbaserte evalueringer (såkalte programevalueringer) som en del av arbeidet med og utviklingen av Nattergalen. Programevalueringer fremheves som viktige i den internasjonale forskningslitteraturen om mentorordninger (jf. Coyne et. al., 2005). Det vil også være av stor betydning å kunne belyse ordningens langtidseffekter gjennom en oppfølgingsstudie, for eksempel etter fem år og ti år. Dette er særlig viktig fordi oppfølgingsundersøkelser av mentorprogrammer har vist svake resultater når det gjelder langtidseffekter av programmene (jf. en litteraturgjennomgang gjennomført av Blinn-Pike 2007).

# 10 anbefalinger

## 10.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer vi våre anbefalinger på bakgrunn av evalueringens resultater og diskusjonene i forrige kapittel. Anbefalingene er ordnet etter hvem i den organisatoriske strukturen de retter seg mot. På bakgrunn av evalueringens resultater mener vi at Nattergalen er en ordning som fungerer svært godt, og som det er viktig å ta vare på og videreutvikle. Dette er utgangspunktet for anbefalingene slik de fremstilles nedenfor.

## 10.2 Anbefalinger til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet

### BEHOV FOR RASK AVKLARING AV SPØRSMÅLET OM VIDEREFØRING

Det haster med å få en politisk beslutning om videreføring av Nattergalen. Evalueringen har vist at ordningen fungerer godt, samtidig som den har vist tegn på at mentorordningen risikerer å forvitne blant annet fordi spørsmålet om videre finansiering ikke er avklart. En rask beslutning om videreføring er derfor en grunnleggende forutsetning for å forebygge at en ordning som kommer mange barn og mentorer til gode, opphører.

### NATTERGALEN BØR GJØRES TIL EN PERMANENT ORDNING

Vår klare anbefaling er at Nattergalen videreføres. En beslutning om videreføring må etter vår oppfatning innebære at Nattergalen blir en varig ordning, og ikke bare en forlengelse som et nytt prøveprosjekt. Forskningslitteraturen understreker betydningen av klare og tydelige rammer for at mentorordninger skal fungere godt. Å gjøre ordningen permanent vil dermed være en nødvendig betingelse.

En eventuell forlengelse som prøveprosjekt ville innebære en forsterket risiko for forvitring fordi det fortsatt vil herske usikkerhet knyttet til ordningens mer langsiktige eksistens. Dette vil igjen forhindre en sterkere forankring ved lærestedene. Resultatene av evalueringen er entydig positive,



noe som innebærer at det er forskningsmessig grunnlag for en slik beslutning. Nattergalen bør videreutvikles innenfor langsiktige og forutsigelige rammer.

#### BEHOV FOR EN BEDRE ADMINISTRATIV OG FAGLIG FORANKRING

Evalueringen har vist behov for en bredere forankring på departements- og/eller direktoratsnivå som i større grad gjenspeiler *barnesiden* i mentorordningen. Vi har sett at Nattergalen fremstår som svakt forankret i barneskolene, og at dette ikke står i forhold til at barneskolenes deltakelse er helt avgjørende for at Nattergalen skal fungere bra over tid. Man kan ikke i lengden forutsette at lærere og kontaktpersoner beholder engasjementet og viljen til å delta uten noen form for kompensasjon eller strukturell tilrettelegging.

Spørsmålet om kompensasjon impliserer fort et spørsmål om hvorvidt aktiviteten tilhører vedkommende myndighets ansvarsområde. Kontaktpersonene har også i intervjuene gitt uttrykk for at de ville legge mer vekt på Nattergalarbeidet dersom de fikk satt av arbeidstid. Vi mener derfor at en bredere forankring på departements-/direktoratsnivå ville styrke Nattergalen også fordi det ville gi ordningen en bredere faglig forankring. En bred forankring er viktig, og bør derfor inngå som et sentralt element i planlegging av videreføring og eventuelle utvidelser av Nattergalens virksomhetsområde.

#### BEHOV FOR VIDERE STATLIG FINANSIERING, I ALLE FALL I EN OVERGANGSFASE

Avklaring av finansieringsspørsmålet er en del av beslutningen om videreføring. Ut fra evalueringen er det ikke gitt at ordningen skal fullfinansieres fra statlig hold. Men for å unngå at ordningen faller bort, er det pr. i dag behov for å videreføre den statlige finansieringen i alle fall i en overgangsperiode. Arbeidet med å sikre videre finansiering av Nattergalen, enten i regi av høyskoler/universitet eller gjennom kommunen eller andre bidragsytere, har ikke gitt de nødvendige resultater. Dette taler for at BLD, i samarbeid med relevante aktører, bør utrede og vurdere andre måter å sikre langvarig finansiell støtte for Nattergalen. Relevante aktører her vil være de involverte lærestedene, Kommunenes Sentralforbund og andre departement og eventuelt direktorat. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er her

sentrale. Koordinatorene kan gjerne være representert i dette arbeidet, for å formidle sine erfaringer, men ansvaret for finansieringen bør legges på et høyere beslutningsnivå, tilsvarende styringsgruppen for prøveprosjektet.

#### BEHOV FOR NY GJENNOMGANG AV NATTERGALENS INNHOLD OG MÅLSETTINGER

I forrige kapittel reiste vi spørsmålet om hva Nattergalen skal være og hvem Nattergalen skal være et tilbud for. Det er behov for at BLD tar en ny gjennomgang av Nattergalens målsettinger og i den sammenheng tar stilling til om nye grupper skal omfattes av ordningen. For eksempel trengs en avklaring av om ordningen fortsatt bare skal omfatte barn med minoritetsbakgrunn, og om barna skal få delta i mentorordningen i mer enn ett år. Det er videre nødvendig å ta stilling til spørsmålet om hva slags behov barna skal ha, herunder hvor store utfordringer barna skal ha i livene sine for å kvalifisere til deltakelse i Nattergalen.

Departementets vurderinger vil også få konsekvenser for Nattergalens målsettinger. Derfor anbefaler vi at det fokuseres på:

- at det blir større samsvar mellom hvilke mål man setter opp, og hvordan ordningen for øvrig er lagt opp. Vi tenker her særlig på at målsettingen om flerkulturell læring ut fra kontakt med barnas familier i for liten grad samsvarer med dagens utforming av ordningen.
- at ordningens målsettinger justeres, slik at de gjenspeiler nye målgrupper av barn og mentorer hvis målgruppene utvides.

Når disse vurderingene er gjort, bør departementet videre vurdere å tilpasse Nattergalens verktøykasse slik at det blir samsvar mellom den og de eventuelle endringer som blir gjort. Dette er viktig for å sikre både rask implementering av eventuelle endringer, og at Nattergalen fortsetter å utvikle seg innenfor klare og tydelige rammer.

#### Å SIKRE EN KONTROLLERT VIDEREUTVIKLING UNDER SENTRAL STYRING

Det er viktig å ta vare på de konstruktive tendensene man nå ser i noen av høgskoleregionene (Oslo, Lillehammer og Østfold) til videreutvikling og delvis utvikling av nye mentorordninger. I nettverksmøtet i 2011 fikk vi også

inntrykk av at flere koordinatorene i andre regioner viste interesse for de nye modellene. Dette betyr at Nattergalen nå befinner seg i en utviklingsfase, noe som stiller departementet ovenfor følgende valg: Enten kan utviklingen skje med liten departemental finansiering og liten grad av departemental styring, eller den kan skje med større grad av departemental styring, som gjerne forutsetter en større andel av finansieringen. For å sikre at ordningen ikke fragmenteres for mye, vil vi anbefale at departementet, eller eventuelt Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, fortsetter styringen av ordningen, uten at styring blir til hinder for drøfting og utvikling av nye initiativ.

Behovet for å sikre en balanse i den videre utviklingen av Nattergalen tilsier også at prosjektlederstillingen blir svært viktig fremover. Prosjektlederstillingen bør inngå med en fast stillingsandel øremerket til prosjektet, slik at denne funksjonen skjerms fra andre oppgaver. Det er viktig at prosjektleder får tilstrekkelig tid innenfor sin stilling til å ivareta oppfølgingen av evalueringen og den eventuelle videreføringen av ordningen.

#### LEDELSEN VED HØGSKOLER/UNIVERSITET MÅ ANSVARLIGGJØRES

Ved flere av lærestedene har ikke ledelsen tatt ansvar for Nattergalen i tilstrekkelig grad. Vi anbefaler at BLD vurderer de virkemidler de har til rådighet for å sikre at Nattergalen forankres sterkere på ledelsesnivå ved lærestedene, særlig med henblikk på spørsmålet om videre finansiering. I denne sammenheng vil det være viktig å formidle til lærestedene hvilken nytte de vil ha av Nattergalen, slik at ordningen ikke bare vurderes som en utgiftspost, men også som en ressurs for lærestedet. I denne sammenheng minner vi om Lockwood, Evans og Eby (2007) som blant annet fremhever betydningen av at også nytteverdien av mentorordningene for lærestedene inkluderes i evalueringer av disse ordningene.

#### KOORDINATORENES ROLLE MÅ STYRKES

Vi har løftet frem koordinatorene som nøkkelpersoner i Nattergalen. Den sentrale posisjonen de har for at ordningen skal fungere godt, forutsetter at koordinatopp-gaven blir en fast 50 prosent stilling, med åpning for at stillingen kan deles mellom to personer. Vi anbefaler videre at de arbeidsoppgavene som omhandler det å sikre finansiering overføres fra koordinatortil ledelsesnivå ved høyskoler/universitet.

### 10.3 Anbefalinger til koordinatorene

Evalueringen gir en rekke innspill til hvordan koordinatorene kan planlegge det videre arbeidet med Nattergalen. Koordinatorene bør derfor aktivt bruke evalueringen til å gjøre Nattergalen enda bedre. Selv om hovedtilbakemeldingen fra både barn og mentorer er at ordningen fungerer svært bra, gir de mer kritiske tilbakemeldingene også viktige innspill til det videre arbeidet ved Nattergalen. Mange av disse innspillene refererer seg til koordinatorenes ansvarsområde:

- *Matchingen* mellom barn og mentorer, hvor enkelte mentorer har opplevd en «mismatch» i forhold til mentorbarnet sitt.
- Mentorene har gitt innspill på behov for å forbedre *informasjonsarbeidet* relatert til Nattergalen. Koordinatorene bør derfor være spesielt oppmerksomme på at det er behov for;
  - informasjon *i forkant* av mentorvirksomheten, og hvor de blant annet har etterlyst bedre informasjon om barn og familier med flerkulturell bakgrunn.
  - bedre informasjon til *foreldrene* om hva Nattergalen innebærer.
- Mentorene har også gitt en rekke innspill knyttet til aktivitetene;
  - Flere har etterlyst flere fellesaktiviteter. Dette tilsier at koordinatorene gjør en vurdering av hvor mange fellesaktiviteter som den enkelte koordinator praktiserer i dag, opp mot en vurdering av fordeler og ulemper ved fellesaktiviteter versus individuelle aktiviteter.
  - Mentorene har også etterlyst bedre oversikt over aktivitetstilbudet, med forslag om idébank, idkort for mentorene i forbindelse med bruk av aktivitetstilbud, og hvordan man kan bruke fellesaktiviteter til å planlegge fremtidige aktiviteter, også individuelle. Sistnevnte gjøres allerede ved noen læresteder. Dette handler også om å finne frem til rimelige aktivitetstilbud da vi har sett at mange av barna tilhører familier med lav inntekt.

## 10.4 Anbefalinger om videre forskning

Denne evalueringen ble lagt opp med et forskningsdesign som gjør det mulig å gjøre en oppfølging etter fem år. Selv om vi har justert designet noe i forhold til det opprinnelige, er det mulig å gjøre en slik oppfølging med de samme instrumentene som ble brukt i denne evalueringen, dog med unntak av skalaen for selvopplevd sosial kompetanse som viste seg å ikke fungere så bra. Vi mener det er viktig å undersøke om de positive effektene vi har sett opprettholdes over tid. Den internasjonale forskningen om mentorordninger etterlyser flere slike oppfølgingsstudier, samtidig som flere slike undersøkelser har påvist at effektene ikke vedvarer over tid (jf. Keller 2007).

Evalueringen har også vist noe svakere læringsutbytte av mentorordningen for noen undergrupper mentorbarn (blant annet for eldre barn og for gutter i noe større grad enn for jenter). Vi mener det vil ha verdi å gå dypere inn i hva disse forskjellene handler om, noe som forutsetter en selvstendig studie med et kvalitativt design. Utover å si noe om Nattergalen, vil denne kunnskapen også gi verdifull innsikt knyttet til det flerkulturelle arbeidet på barnevernsfeltet og på andre fagfelt der barn og unge med minoritetsbakgrunn er blant målgruppene.

# Summary

## Introduction

NOVA has completed an evaluation of the mentor project "Nattergalen"<sup>33</sup>, commissioned by the Ministry of Children, Equality and Inclusion (BLD). This was a three-year project initiated in 2008, involving eight university colleges/universities in Norway. Nattergalen includes children aged 8-12 years with minority backgrounds, with social work students as mentors for one child during one school year. The day to day administration of the project is taken care of by coordinators at each university college/university.

The main objectives of Nattergalen are:

- To increase cultural sensitivity among child welfare workers through giving them better knowledge about children, young people and families with minority backgrounds.
- To encourage children and young people with minority backgrounds to complete their Upper Secondary School exams and go on to higher education.

The evaluation is based on data collected through documentary analyses, interviews, observation, and questionnaires. We have described the experiences of the mentors and children, and analyzed in what ways they have profited by participating. In addition we have assessed whether the project has been organized and implemented in accordance with Nattergalen's objectives. The Ministry for Children, Equality and Inclusion will decide whether Nattergalen is to be continued as a Ministry-supported project after the trial period is over, and results from the evaluation will be used in this decision-making process.

The main conclusion is that mentors and children alike profit by their participation in Nattergalen. Our results justify a clear recommendation to

---

<sup>33</sup> Nightingale.

make Nattergalen permanent. At the same time Nattergalen presently shows some signs of falling apart, which is, amongst other things, related to the insecurity associated with further funding. In order to ensure the sustainability of Nattergalen, there is, thus, a need to clarify quickly questions related to whether the project is to be continued, funding and there is also a need for revitalization.

## Characteristics of children and mentors

The *typical mentor child* participating in the evaluation was a pupil in class five to seven, and who had come to Norway from an Asian or African country. The proportion of boys and girls was about similar. The *typical mentor* was a woman aged 20-24 years, Norwegian of origin, in the first year of her social work studies.

## Nattergalen fulfils a series of known success criteria for mentoring programmes

### LOW ATTRITION

Just above 400 children and 400 mentors have participated in Nattergalen during the three years of the trial project. The attrition has been low, just above three percent on the part of the mentors and four per cent on the part of the children. Low attrition is a clear indicator of good functioning. In addition low attrition is the result of efforts made by the coordinators as well as by contact persons at the primary schools participating in Nattergalen.

### STRUCTURE AND FLEXIBILITY

International research about mentoring programmes underlines the significance of a clear structure in order to ensure optimal functioning. Nattergalen is manualized, and the manual gives instructions for the work to be done. The evaluation has shown that the manual is used by the professional actors participating in the project. The manual was also instrumental in ensuring the implementation of Nattergalen within a relatively short time frame and ensuring a fairly uniform practice across the eight sites. On the other hand the manual has not been an impediment to

local adaptations and use of experience-based knowledge. In these ways Nattergalen successfully combines the need for structure as well as flexibility.

#### TEACHING, SUPERVISING, AND COACHING THE MENTORS

Evaluations of mentoring programmes in other countries show that teaching, supervising and coaching the mentors is fundamental to ensure good results. At the same time situations may arise that can challenge the mentors however well the relationship between mentor and child usually functions.

The manual describes procedures for teaching, supervising and coaching the mentors which were largely followed by the coordinators, while at the same time adapting to perceived needs of the mentors. The coordinators have been available to the mentors to a large degree. In addition they seem to have reflected thoroughly on the contents of the supervision, thus taking care of the goals of Nattergalen as well as individual needs on the part of the mentors. Most mentors were satisfied with what they learned.

#### RECRUITMENT AND MATCHING

That both parties will profit by participating in mentoring programmes presupposes successful recruitment and matching of children and mentors. The evaluation shows some variation between sites with regard to how easy or difficult the recruitment process was during the three years of the trial project. One aspect present across sites is that first-year students are easier to recruit as mentors than more advanced students. The manual describes clear procedures for the recruitment and matching process. Two issues have shown themselves to be challenging with regard to the recruitment of children, first the question of whether a child can be offered a second mentoring year. Second, there was the issue of how large challenges that may be present in the children's lives before they become ineligible for participation.

#### DURATION OF THE PROGRAMME FOR THE INDIVIDUAL CHILD

Nattergalen presupposes that the children participate for one school year. However, the evaluation shows that the eight sites have differed slightly at this point. Some sites have offered some of the children a second year as well. We have argued that children who want to continue for another year should



be allowed to do so, for instance if the schools have trouble recruiting a sufficient amount of new children each year, but not if this results in the exclusion of new, eligible children. If this change of practice is sanctioned, it should be described in the manual.

## **Nattergalen incorporates political goals of integration as well as social policy objectives**

Nattergalen incorporates political goals of integration as well as social policy objectives. The evaluation has shown that both types of objectives are reached. First, Nattergalen has contributed to giving the children experiences with local activities. This has been a great pleasure to the children, and their siblings and parents have profited as well. Through meeting with their mentor the children have both had a grown-up person all to themselves, and had occasion to meet with other mentors and mentor children, as well as the mentors' friends and family.

The manual states that the children who are to participate in Nattergalen shall need a mentor, but not have needs of an extent that makes it difficult for them to be able to sustain contact with their mentor during a whole school year. The evaluation indicates that the children who participated during the third year had fewer challenges in their lives than those participating the preceding year. Thus there has been a development towards including children with fewer needs whether this is seen from an integration or a social policy perspective. The better the children function socially, and the better they achieve in school, and the less they need to learn Norwegian or social skills, the more Nattergalen will reach children who function reasonably well at the outset. This should initiate a more fundamental discussion of who Nattergalen is supposed to serve. The Ministry of Children, Equality and Inclusion needs to make a decision about this issue.

## **Reaching a wider array of groups through Nattergalen creates a need for adaptation of Nattergalen's objectives**

At least two of the sites are in the process of developing mentoring programmes that are partly new. In addition Nattergalen is about to be included in the ordinary practice for all students at a third site. Widening the concept

to new groups of mentors and children will make Nattergalen more robust owing to increased possibilities of recruitment. However, the prevailing need to increase cultural sensitivity among child welfare workers is an argument for retaining children with minority backgrounds as a central target group.

If new groups of mentors and mentees are to be included, the objectives of Nattergalen have to be modified accordingly. There is, further, a need to adapt existing objectives better to the programme as it is today. Participation in Nattergalen is supposed to give students better knowledge about children, young people and families with minority backgrounds. However, seeing the children 2-3 hours per week limits the mentors' possibilities of establishing a very comprehensive contact with the rest of the family as well. Thus, we find this goal too ambitious.

## **A need to strengthen the ties between Nattergalen and governing bodies at several levels**

The evaluation has shown that mainly, Nattergalen is organised and administered according to its intentions. However, there is room for improvement at some points.

### **NATTERGALEN NEEDS TO BE GOVERNED AT STATE LEVEL, AND TO BE GIVEN HIGH PRIORITY THERE**

As a three year trial project Nattergalen was initiated and funded by the Ministry of Children, Equality and Inclusion, and the Ministry has retained overarching project leadership. The interviews with the eight coordinators seem to indicate that this task has not received sufficient attention in the Ministry particularly towards the end of the project period. The role of project director is extremely important, and ensures a clear and unambiguous structuring of the activities. The evaluation shows that the Ministry's project director has indeed been important to the coordinators when they have needed advice about specific problems or clarification of issues connected with funding and budgets. In addition the coordinators argued that having a Ministry-based project director contributes to giving Nattergalen increased legitimacy. Thus, the results imply that the role of project director of Nattergalen should be prioritized higher by the Ministry.

#### ADMINISTRATORS AT UNIVERSITY COLLEGES/UNIVERSITIES NEED TO TAKE INCREASED RESPONSIBILITY

There is a need to strengthen the ties between Nattergalen and the university colleges/universities which implement the programme, with regard to organization as well as professional content. Our study has shown that the coordinators have had limited success with regard to this. Nor have the sites shown great willingness to contribute with continued funding of Nattergalen. We have argued that the responsibility for integrating Nattergalen and securing continued funding should be placed at the leadership level, as this is where such tasks usually lie. The responsibility of the coordinators should be limited to day-to-day administration. On this basis we see a need for dividing responsibility differently between coordinators and administrators at the sites, thus making the administrative level more responsible than is the case today.

Nattergalen might still become better integrated in the relevant study plans. During the trial project Nattergalen has been included, but mostly as an optional extra and not as part of the study plans. The programme will become more robust if it is integrated as part of the study plans, a development which seems to have started at some of the sites. This can indicate a change.

#### THE ORGANIZATIONAL POSITION OF THE PRIMARY SCHOOLS NEEDS TO BE STRENGTHENED

The organizational position of the primary schools which participate in Nattergalen needs to be strengthened as well. The contact persons at the schools do not receive any kind of compensation for their work, neither financial nor otherwise. Thus their work with the programme is based on voluntary work and personal engagement, which is not sustainable in the long run. It is, thus, necessary to ensure that the primary schools get some kind of compensation. In addition it is necessary to strengthen the structure of the programme in relation to the primary schools, preferably through the allocation of time as well. The political responsibility for primary education is located in the Ministry of Education and Research and the Directorate of Education. These are not involved in Nattergalen so far. Thus the participating primary schools do not have sufficient support within their own ministry or directorate. To strengthen the position of the primary schools it is,

thus, important that the Ministry of Education and Research and perhaps the Directorate of Education are included in the work with Nattergalen at this level.

In addition some challenges exist in relation to how Nattergalen is funded. These need to be solved. Primary schools are a municipal responsibility, and the financial responsibilities for primary education thus lies with the municipalities. The evaluation has shown that some of the university colleges/universities do not feel responsible for funding the parts of the programme which involve the municipalities. Some suggestions are discussed in the report. However, the question must be resolved through collaboration between relevant ministries and directorates.

### **Coordinators have a key function**

The function of coordinator lies at the heart of Nattergalen. Thus, sustaining this function should be highly prioritized in the future. The mentors are highly inspired by their coordinator. As well the coordinators are responsible for collaboration with the primary schools and the Ministry of Children, Equality and Inclusion. To retain motivation and engagement the function of coordinator should perhaps be organized as a fixed position of some years' duration. We have also suggested that the position could take up 50 per cent time, with secure funding, which may be shared by two persons in order to make it less vulnerable.

### **A decision to continue Nattergalen with State funding must be made quickly**

On the one hand Nattergalen now seems on the way to becoming well established among the coordinators as well as the participating primary schools. On the other hand Nattergalen shows some signs of falling apart, which we to a large extent attribute to lack of clarification with regard to future State funding. This has influenced the activities in several ways. For instance Bergen University College reports that Nattergalen is not active in the school year of 2011-2012 because the question of funding has not been decided on. The coordinators at two other university colleges have left

Nattergalen and taken up other positions. At one site the municipality has signalled a willingness to contribute with part funding, but this presupposes part funding from the university college. On its part, the university college involved is waiting for a decision about further State funding from the Ministry of Children, Equality and Inclusion. Thus a rapid clarification on the part of the Ministry is necessary, as regards whether Nattergalen will be sustained as a State initiative and how the programme is to be funded. At the same time we point out that the university colleges/universities have responsibilities on their part as well with regard to future funding. This was stated explicitly by the Ministry when Nattergalen was implemented.

The signs we have observed that Nattergalen may be falling apart at some sites indicate a need for revitalization if a decision is made to sustain the programme. Coordinators and contact persons at the primary schools should be given the possibility of participating in international networks of mentors. Recognition, and stable and predictable structures for those working with Nattergalen will have great significance as well.

## **Experiences and effects on the part of children and mentors**

### **BEING TOGETHER BRINGS GREAT PLEASURE TO BOTH CHILDREN AND MENTORS**

The evaluation shows that being together has brought great pleasure to both children and mentors. Mentor and mentee pairs participate in a broad spectrum of activities as well. Almost all mentors answering their survey enjoyed being together with their mentee, and felt that the children enjoyed being with them as well. The interviews show that where the children were concerned, these activities were an independent and important part of the mentor year. To a large degree the children were involved in deciding on which activities they and their mentors were to engage in. At the same time scant economic resources in the mentees' families may limit the possibilities of utilizing all offers of activities, as well as the possibilities of keeping up particularly attractive activities afterwards. Thus it is important to take costs into consideration when planning the activities during the mentoring year. However, the total amount of cancellations was low. This demonstrates how

the programme ensures stability and good continuity for individual mentor-mentee pairs.

#### A GOOD RELATIONSHIP DEVELOPED BETWEEN THE CHILDREN AND THEIR MENTORS

Well-being, joy and low conflict levels are central in descriptions of how children can profit from participating in mentoring programmes, and are highlighted as important indicators for evaluating these programmes. Almost without exception the relationship that developed between children and their mentors in Nattergalen was described as very good, and hardly ever characterized by conflict.

The "Mentoring Alliance Scale" elicits descriptions of the quality and the closeness of the relationship between children and their mentors. Examples are whether the child likes being with his or her mentor, or would rather have done something else, or whether the child talks to his or her mentor about how they feel or problems they might have. According to our analyses the mentors overall judged the quality of the relationship to be very good, and the closeness of the relationship to be good as well. Analyses of the children's responses all over show that these feelings were reciprocated by them.

At the same time this very positive picture becomes somewhat nuanced, as the older children and boys profited a little less by their own accounts. These differences are statistically significant, but represent but small nuances in a generally positive picture. However, these results serve as a reminder to pay a little more attention to how the activities proposed are tailored to the mentees' age and gender. In addition the results concerning the closeness in the relationship, which were a little less positive than those concerning the quality of the relationship, can lead to reflection on what reasonable expectations of this relationship are. It is not self-evident that the mentors must feel obliged to discuss the mentees' problems with them unless the mentees themselves initiate such discussions, or it becomes obvious that something is wrong.

## THE CHILDREN REALLY LIKED GOING TO SCHOOL, AND EXPERIENCED SOME IMPROVEMENT IN IMPORTANT SKILLS

The questionnaires filled in by the children demonstrated a high degree of school well-being. This pertains to general well-being at school as well as maths and Norwegian. The majority of the coordinators as well as the contact persons at the primary schools have stated that Nattergalen helps improve the language and social skills of the children. To what extent improvement takes place will, however, depend on the individual child's needs, situation and skills at the outset. The survey data indicate that children who needed to improve their Norwegian and their social skills did so, at least to a certain extent, from the point of view of the mentors. However, improved skills in one of these areas does not necessarily lead to improved skills in the other area. Results also show variation between the mentor years, as a smaller proportion of the children participating during the final year needed better Norwegian or social skills at the outset. Also, there are indicators of a change in recruitment practices across sites, as children not needing to improve their Norwegian were present at all sites during the third and last year, but not during the second year. This pattern was not repeated when it came to the need to learn better social skills.

Actually our results are more positive than what is usually found in effect studies of mentoring programmes in other countries. We think that the differences may be connected with methodological challenges associated with these effect studies, and different methodological approaches in the studies.

### **The mentors' expectations were fulfilled**

A large majority of the mentors we included in our survey had their expectations to being a mentor fulfilled. The few who did not think so were, for instance, dissatisfied with how they were matched with their mentee, since they had wanted a closer relationship with him or her, or they found that the language barriers made communication a bit too difficult. All the same those who were less satisfied than average still assessed their contact with their mentee as good.

## THE MENTORS INCREASED THEIR KNOWLEDGE THROUGH THE PROGRAMME

A great majority of the mentors replied that they had learnt things from the mentoring activities which they would utilize in future work with children and young people. In addition the mentors think that their understanding of children and families with minority backgrounds has been a bit or significantly increased through the mentoring activities. However, there were clear differences between the project years. While the majority of the mentors reported an increased understanding in 2010, the same pertained to be slightly less than half in 2011. One quite evident explanation is that this is related to the differences between the children these two years. During the final year the children may have been better integrated in Norwegian society, thus decreasing the significance of learning from the minority backgrounds of children and families. At the same time comments from the mentors in the survey as well data from the interviews shows that the mentors did gain valuable knowledge about relating to children and families with minority backgrounds. However, the interviews indicate that this may be more about general communication with children and parents in a multicultural context, than increased multicultural competence in the guise of knowledge about actual cultural and communicative differences.

## There is a need to continue with a well-functioning programme

The evaluation gives a clear and unambiguous foundation for recommending that Nattergalen continues. Since the experiences are so positive, and to make the programme more robust, Nattergalen should be extended in order to reach other target groups as well. The structure surrounding the programme is very important. Not in the least it is important to see organization in relation to the content of the programme. It might also be advantageous to include program evaluations as part of the further development of Nattergalen.



## Reccommendations for continued use of Nattergalen

- It is necessary make a quick decision about the future of Nattergalen
- Nattergalen should be made permanent
- Nattergalen should have a broader and more robust administrative base at State level (ministry/directorate)
- State funding is still necessary, at least in a transition phase.
- It is necessary to revise the objectives and content of Nattergalen.
- Further development of Nattergalen should be controlled and directed by the State.
- It is necessary for the administrators at university colleges/universities to take more responsibility for Nattergalen.
- The function of the coordinators must be strenghtened.
- The coordinators should use this evaluation as the basis for further improvement of Nattergalen.

## Recommendations for further research

- There is a need for a follow-up study in for instance five years to document whether the positive results continue among children and mentors.
- There is a need for more knowledge about differences in results for different groups of children, for instance according to gender, age, and ethnicity. Other relevant variables can be how long the children have been in Norway, language challenges and family background.

# Litteratur

Abbot, D.A., W.H. Meredith, R. Self-Kelly & M.E. Davis (1997): «The influence of a Big Brothers program on the adjustment of boys in single-parents families». *Journal of Psychology*, 131, pp. 143–156. I: Blinn-Pike, Lynn (2007) «The Benefits Associated with Youth Mentoring Relationships.» *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. (T.D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Alexander, A. (2005): The PIMLICONNECTION. Evaluating 30 years' success of the Pimlico Connection.

<http://www3.imperial.ac.uk/pls/portallive/docs/1/7261923.PDF>

Backe-Hansen, E., E. Bakketeig, H. Gautun og A. Grønningsæther (2011): *Siste utvei – institusjonsplassering?* NOVA-rapport 21/2011. Oslo: NOVA.

Backe-Hansen, E.: "Barn" (Sist oppdatert: 01. september 2009). De nasjonale forskningsetiske komiteer. [Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>. [Lastet 12.september 2011].

Bakketeig, E., E. Backe-Hansen og M. L. Seeberg (2010): *Evaluering av Nattergalen*. Arbeidsdokument nr. 1, levert Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 15. mars 2010. Oslo: NOVA.

Bakketeig, E., E. Backe-Hansen og A. Solberg (2010): *Evaluering av Nattergalen*. Arbeidsdokument nr. 2, levert Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 1. november 2010. Oslo: NOVA.

*Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. En panelstudie 2000–2009* (2010). M. Sandbæk og A. W. Pedersen (red.). NOVA-rapport nr. 10/10. Oslo: NOVA.

Blinn-Pike, L. (2007): «The Benefits Associated with Youth Mentoring Relationships.» I: *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. (T. D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Bogat, A.G. & B. Liang (2005): «Gender in Mentoring Relationships.» I: *Handbook of Youth Mentoring*. (D. L. DuBois & M. J. Karcher. (eds.)). Thousand Oaks: Sage Publications.

Bogen, H. & M. Nadim (2009): *Et flerkulturelt ettervern? Ungdom med innvandrerbakgrunn i barnevernets ettervern*. Fafo-rapport 2009:5. Oslo: Fafo.

Butts, M.M., J.R. Durley & L.T. Eby (2007): «Reflections on the Theoretical Approaches and Methodological Issues in Mentoring Relationships.» I: *The*

- Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach.* (T. D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Byrne, B. M. (2001): *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Cavell, T. A., Elledge, L. C., Malcolm, K. T., Faith, M. A., & Hughes, J. N. (2009): «Relationship quality and the mentoring of aggressive, high-risk children.» I: *Journal of Clinical and Counseling Psychology*, 38(2), 185–198.
- Colley, Helen (2003): *Mentoring for Social Inclusion. A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships.* London: RoutledgeFalmer.
- Coyne, S. M., J. L. Duffy & A. Wandersman (2005): «Mentoring for Results. Accountability at the Individual Program, Community, and Policy Levels.» I: *Handbook of Youth Mentoring.* (D. L. DuBois & M. J. Karcher. (eds.)). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002): «Effectiveness of mentoring programs for Youth: A meta-analytic review.» I: *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–197.
- Eisenberg, T., B. Fresko og M. Carmeli (1983): «A Follow-Up Study of Disadvantaged Children Two Years after Being Tutored.» I: *Journal of Educational Research*, 76:5 pp. 302–306.
- Eisenberg, T., Fresko, B. & Carmeli, M. (1981): «An assessment of cognitive changes in socially disadvantaged children as a result of a one-to-one tutoring programme.» I: *Journal of Educational Research*, 74, 311–314.
- Final report: Transnational Cooperation projects final report. Selection 2006. *Forskningsskunnskap om ettervern.* E. Bakketeig og E. Backe-Hansen (red.). NOVA-rapport nr. 17/08. Oslo: NOVA.
- Forskningsprosjekt «Nattergalen». Kvalifikasjonsgrunnlag. Konkurransen med forhandling etter forutgående kunngjøring. Sak 2008/00066. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Fresko, B. & Wertheim, C. (2003): «Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth.» I: *Global perspectives on mentoring. Transforming contexts, communities, and cultures.* I F. C. Kochan & J. T. Pascarella (eds). Greenwich, CT.: Information Age Publishing, 23–38.
- Fresko, B. & A. Carmeli (1990): «PERACH: A nationwide student tutorial programme.» I: *Explorations in peer tutoring.* (S. Goodlad & B. Hirst (eds.)). Oxford: Blackwell Education. 73–81.

- Fresko, B., & Chen, M. (1989): "Ethnic similarity, tutor expertise, and tutor satisfaction in cross-age tutoring". I: *American Educational Research Journal*, 26, 122–140.
- Fresko, B. og T. Eisenberg (1985): "The Effect of Two Years of Tutoring on Mathematics and Reading Achievement. I: *Journal of Experimental Education*. 53:4, 193–201.
- Goodlad, S.(1998): "Students as tutors and mentors."I: *Mentoring and tutoring by students*. (S. Goodlad (ed.)). London: Routledge, Taylor & Francis Group, 1–18.
- Goodlad, S.(1995): "Introduction.» I: *Students as tutors and mentors*. S. Goodlad (ed.). London: Karen Page Limited, 1–12.
- Graham, J. W. (2009): "Missing data analysis: Making it work in the real world". I: *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576.
- Hansen, Thomas (2010): «Selvoppfattet kompetanse og følelse av kontroll.» I: *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier*. (M. Sandbæk & A. W. Pedersen red.) NOVA-rapport 10/10. Oslo: NOVA.
- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children. I: *Child development*. 53, 87–97.
- Herrera, C., T. J. Kauh, S. M. Cooney, J. B: Grossman & J. McMaken (2008): *High School Students as Mentors. Findings from the Big brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study*. Philadelphia: Public Private Ventures.
- Holm-Hansen, J., T.Haaland & T. Myrvold (2007): *Flerkulturelt barnevern: en kunnskapsoversikt*. Oslo: NIBR.
- Jeličić, H., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009): "Use of missing data in longitudinal studies: The persistence of bad practices in developmental psychology.» I: *Developmental Psychology*, 45(4), 1195–1199.
- Jucovy, L. (2002): *Measuring the Quality of Mentor-Youth Relationships. A tool for mentoring programs*. Philadelphia: Public Private Ventures.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003): *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Keller, T.E. (2007): "Youth Mentoring: Theoretical and Methodological Issues.» I: *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. (T. D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Keller, T.E. (2005): "The Stages and Development of Mentoring Relationships.» I: *Handbook of Youth Mentoring*. (D. L. DuBois & M. J. Karcher. (eds.)). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Lazerton, D. B., H. L. Foster, S. I. Brown & J. W. Hummel (1988): «The Effectiveness of Cross-Age Tutoring with Truant, Junior High School Students with Learning Disabilities.» I: *Journal of learning disabilities*. Austin, Tex.: online s. 253–255.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- Lockwood, A.L., S.C. Evans & L.T. Eby (2007):”Reflections on the Benefits of Mentoring.» I: *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. (T. D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Lødding, B. (2009): *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortfall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsungdommer i videregående opplæring*. Rapport 13/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Lönroth, C. S. (2007a): *Näktergalen – En knuff framåt*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Lönroth, C. S. (2007b): *The Nightingale scheme – A song for the heart*. Malmö: Malmö Universitet, Lärarutbildningen, training report no. 2/2007.
- Manual for Nattergalen 2008–2009. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Miller, A. (2007): «Best Practices for Formal Youth Mentoring.» I: *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. (T. D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Moshuus, G., E. Backe-Hansen, I.-H. Kristiansen & H. Suseg (2010): *Verdighetsforvaltning i liv på grensen*. NOVA-rapport 16/10. Oslo: NOVA.
- Ogden, T. (2005): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10–13 åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter, rapport nr. 3/1995.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T., & Backe-Hansen, E. (1998): *10-åringer i Norden: kompetanse, risiko og oppvekstmiljø*. Vol. 1998:003. København: Nordisk Ministerråd.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport nr. 3/1995. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Prop. 1 S (2011–2012) Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak). For budsjettåret 2012. Oslo: Det kongelige Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Reich, L. R. (2001): *Mentorsprosjektet Näktergalen. Möten mellan skolbarn och högskolestudenter*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Seeberg, M. L. (2007): *Velferdsstaten møter verden: arbeidsplasser i endring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Shiner, M., Young, T., Newburn, T. & Groben, S. (2004): *Mentoring disaffected young people. An evaluation of Mentoring Plus*. London: London School of Economics.
- Sipe, C.L. (2005): "Toward a Typology of Mentoring". I: *Handbook of Youth Mentoring*. (D. L. DuBois & M. J. Karcher. (eds.)). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sipe, C.L. (1996): *Mentoring: A synthesis of PIPV's research: 1988–1995*. Philadelphia: Public Private Ventures.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: TANO.
- Smith, A. (2002): "Does mentoring really work? A meta-analysis of mentoring programs for at – risk youth. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University I: Blinn-Pike, Lynn (2007)"The Benefits Associated with Youth Mentoring Relationships.» *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. (T. D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Starks, F.I: (2002): Mentoring at-risk youth: An intervention for academic achievement. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University. I: Blinn-Pike, Lynn (2007) «The Benefits Associated with Youth Mentoring Relationships.» *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. (T. D. Allen and L. T. Eby eds.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Tierney, J. P. & Grossman, J. B.(with N. L. Resch) (2000). *Making a difference. An impact study of Big Brothers Big Sisters*. Public/Private Ventures. (Reissue of the 1995 publication). Tilgjengelig på:  
[http://www.ppv.org/ppv/publications.asp?section\\_id=22](http://www.ppv.org/ppv/publications.asp?section_id=22)
- Weinberger, S. G. (2005): "Developing a Mentoring Program.» I: *Handbook of Youth Mentoring*. (D. L. DuBois & M. J. Karcher. (eds.)). Thousand Oaks: Sage Publications.

#### ÅRSRAPPORTER

- Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Oslo og Akershus 2010–2011.
- Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Oslo 2009–2010.
- Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Oslo 2008–2009.
- Halvårsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Oslo, november 2008.

Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Bergen 2010–2011.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Bergen 2009 – 2010.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Bergen 2008–2009.  
Halvårsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Bergen, november 2008.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Lillehammer 2010–2011.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Lillehammer 2009–2010.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Lillehammer 2008–2009.  
Halvårsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Lillehammer, november 2008.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag 2010–2011.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag 2009–2010.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag 2008–2009.  
Halvårsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag november 2008.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Telemark 2010–2011.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Telemark 2009–2010.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Telemark 2008–2009.  
Halvårsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Telemark november 2008.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Østfold 2010–2011.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Østfold 2009–2010.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Østfold 2008–2009.  
Halvårsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Østfold november 2008.  
Årsrapport for Nattergalen ved Universitetet i Agder 2010–2011.  
Årsrapport for Nattergalen ved Universitetet i Agder 2009–2010.  
Årsrapport for Nattergalen ved Universitetet i Agder 2008–2009.  
Halvårsrapport for Nattergalen ved Universitetet i Agder november 2008.  
Årsrapport for Nattergalen ved Universitetet i Nordland 2010–2011.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Bodø 2009–2010.  
Årsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Bodø 2008–2009  
Halvårsrapport for Nattergalen ved Høgskolen i Bodø, november 2008.

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barn og foreldre

---

## **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT: HVORDAN GÅR DET MED NATTERGALEN?**

Takk for deltakelse i den første delen av forskningsprosjektet ”Evaluering av Nattergalen”. Hensikten er å finne ut hvordan det går med Nattergalen - hva som fungerer bra, og hva som kanskje bør forandres. Den andre delen av prosjektet består av samtaler med noen få utvalgte deltakere i Nattergalen, og derfor henvender vi oss nå til deg.

### **Hva innebærer deltakelse for deg og ditt barn?**

Samtaledelen av prosjektet gjennomføres av meg – Marie Louise Seeberg. Jeg vil bli med barn og mentor ut og delta i aktivitetene, og samtidig snakke med dem om deres erfaringer. Underveis vil jeg skrive ned mest mulig av det jeg får vite gjennom samtalen med barn og mentor. Dette skriftlige materialet vil være grunnlag for min del av forskningsrapporten. For å vite hva foreldrene synes om hvordan Nattergalen fungerer for deres barn, vil jeg også be om å få snakke med noen foreldre. Disse samtalene vil enten bli tatt opp (hvis foreldrene tillater lydopptak) eller jeg vil ta notater. I tillegg vil jeg gjennomføre samtaler i grupper med noen mentorer. Her vil vi ikke snakke om hvert enkelt barn, men om mentorenes erfaringer med Nattergalen.

### **Samtykke**

Det er helt frivillig for deltakere i Nattergalen å delta i forskningsprosjektet. For at barn skal delta, må foreldrene gi tillatelse (samtykke). De som deltar i forskningsprosjektet, kan trekke seg når som helst underveis uten å oppgi noen grunn, og likevel fortsette i Nattergalen. Det er altså helt greit om dere ikke vil være med, og det får i så fall ingen konsekvenser for dere. Hvis dere ønsker å få vite mer om hva vi vil snakke med barn og mentor om, før dere svarer på om barnet får være med, så er det bare å kontakte oss. Hvis dere ombestemmer dere underveis og ikke vil fortsette å delta i forskningsprosjektet, vil innsamlede opplysninger om dere bli anonymisert. All informasjon om barn og foreldre blir anonymisert for at andre ikke skal kjenne dem igjen i forskningsrapporten.

### **Oppbevaring av informasjon**

Innsamlede opplysninger fra intervjuene vil oppbevares konfidensielt (trygt) på NOVA. Prosjektet vil avsluttes ved utgangen av 2011. Opplysningene fra samtalene vil da anonymiseres og lydopptak slettes. Vi minner om at



opplysningene fra spørreskjemaundersøkelsene (den første delen av forskningsprosjektet) oppbevares fram til 31.12.2017. Deretter vil også disse opplysningene anonymiseres.

Forskningsprosjektet er bestilt av Barne- og Likestillingsdepartementet, som også står bak Nattergalen. Forskningsprosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Spørsmål om prosjektet kan rettes til forsker Marie Louise Seeberg, [mse@nova.no](mailto:mse@nova.no), tlf. 22 54 13 63 eller prosjektleder Elisiv Bakketeig ([elisiv.bakketeig@nova.no](mailto:elisiv.bakketeig@nova.no)), tlf 22 54 13 61.

Mer informasjon om forskningsinstituttet NOVA kan du også få fra oss, eller på [www.nova.no](http://www.nova.no)

-----

**SAMTYKKE:**

Vi/jeg har lest informasjonsskrivet og er kjent med innholdet. Vi/jeg samtykker til at vårt/mitt barn kan være med på dette:

Barnets navn: \_\_\_\_\_

Underskrift foreldre/foresatte:

\_\_\_\_\_

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre – spørreskjema

---

### TIL FORELDRE MED BARN SOM SKAL DELTA I NATTERGALEN

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt – evaluering av Nattergalen

Deres sønn/datter skal være med i Nattergalen dette skoleåret. Nattergalen er et prøveprosjekt over tre år, som skal evalueres underveis. Vi som skal evaluere prosjektet kommer fra NOVA i Oslo og heter Elisiv Bakketeig, Elisabeth Backe-Hansen og Marie Louise Seeberg. Vi ønsker å finne ut hva dere og barnet deres synes om å være med, og hva barnet deres lærer. Det er meningen at Nattergalen skal fortsette i årene framover, og da er det viktig å lære mest mulig om hvordan opplegget virker og hva som kan forbedres. Noen spørsmål vi søker svar på er:

- Har deltakerne – barn og mentorer – utbytte av å delta i Nattergalen, i tilfelle hvordan?
- Hva har deltakernes alder, kjønn og etniske bakgrunn å si for deres utbytte av Nattergalen?
- Hva gjør barn og mentorer sammen innenfor rammene av Nattergalen, hvilke aktiviteter velger de, gjør de ting sammen med andre og i tilfelle hvem, og hvordan kommer de fram til at akkurat dette skal være innholdet i Nattergalen for dem?
- På hvilke måter samarbeider mentorene med foreldrene til barna som deltar i Nattergalen?

#### Hva innebærer deltakelse for deg og ditt barn?

For å finne ut hva barnet deres lærer av å være med på Nattergalen, vil vi gjerne at han/hun fyller ut et spørreskjema på forhånd slik at vi kan se hvordan det går over tid. Spørreskjemaet handler om hva han/hun tenker om seg selv og hvordan han/hun trives på skolen.

Vi vil gjerne også kontakte dere igjen når det er slutt på Nattergalen og spørre om de samme tingene en gang til, og dessuten spørre barnet deres om hva han/hun syntes om å være med. Noen vil også bli kontaktet ett år etter at de er ferdige med Nattergalen, for å finne ut hvordan barnet trives på skolen og hva barnet syntes om seg selv da det deltok i Nattergalen.

For å se om deltakelse i Nattergalen har noe å si for barnas kunnskaper i norsk, vil vi be kontaktlærerne om å fylle ut et skjema med opplysninger om dette, før og etter deltakelse i Nattergalen. Vi ber også om tillatelse til at mentorene kan fortelle

oss om hvordan de synes barnas utbytte av Nattergalen har vært. All informasjon om barn og foreldre blir anonymisert slik at det ikke er mulig å kjenne dem igjen i forskningsrapporten.

### **Samtykke til deltakelse**

Vi håper flest mulig av foreldrene sier ja. Det er helt frivillig å være med og du/dere kan når som helst trekke tilbake samtykke uten at det får noen konsekvenser for dere eller barnet. De innsamlede opplysningene vil da bli anonymisert. Om dere ikke vil være med på evalueringen, er barnet deres fortsatt med i Nattergalen. Hvis dere ønsker å få se spørreskjemaet før dere svarer på om barnet får være med, så er det bare å kontakte oss.

Noen få av deltakerne i spørreundersøkelsen vil også bli spurt om å snakke med en av oss på slutten av det året de er med i Nattergalen, slik at vi kan få lære mer om hvordan det er å være med. Disse vil motta en egen henvendelse om dette. Hvis dere vil vite mer og kanskje har lyst å være med på dette, kan dere også selv gjerne ta kontakt med oss.

### **Oppbevaring av informasjon**

Innsamlede opplysninger fra spørreskjemaet relatert til barna oppbevares konfidensielt (trygt) på NOVA til evalueringen av Nattergalen er avsluttet, senest ved utgangen av 2011. Etter 2011 og fram til utgangen av 2017 vil opplysningene fra spørreskjemaene oppbevares ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste slik at forskere fra NOVA eller andre forskere på oppdrag fra Barne- og likestillingsdepartementet kan få tilgang til opplysningene etter søknad til rette instanser. Etter 31.12.2017 vil alle opplysninger anonymiseres.

Hvis det er noe dere lurer på, kan dere ringe eller sende mail til prosjektleder: Elisiv Bakketeig. Hun har telefonnummer 22541361 og mailadresse [elb@nova.no](mailto:elb@nova.no).

Vennlig hilsen

Elisabeth Backe-Hansen

Prosjektmedarbeider, tlf. 22541307, mailadresse [ebh@nova.no](mailto:ebh@nova.no)

### **Samtykkedel**

Vi/jeg har lest informasjonsskrivet og er gjort kjent med innholdet. Vi samtykker til at vårt/mitt barn kan være med

Navn: \_\_\_\_\_

Barnets navn: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 3: Infoskriv til lærere

---



Oslo, desember 2010

### Til kontaktlærere/kontaktpersoner på Nattergalskolene!

Vi er nå i gang med å samle inn data om barna som deltar i Nattergalen det tredje året. Som i fjor, gjelder datainnsamlingen bare nye barn. Barn som deltar i år og som også deltok i fjor, skal altså ikke være med. Igjen er det svært viktig for evalueringen å få inn så mange svar som mulig, så vi håper dere kan være behjelpelige.

Også i år stiller vi barna spørsmål om skoletrivsel og sosial kompetanse både nå og til våren, mens vi supplerer med spørsmål om deres forhold til mentoren sin til våren. I instruksjonen til barna er vi ekstra nøye med å påpeke at hvis det er noen spørsmål de ikke synes det er greit å svare på, kan de hoppe over dem og gå videre. Dette fordi vi har fått noen tilbakemeldinger om at noen av barna reagerte på enkelte spørsmål. Disse tilbakemeldingene har også ført til at vi har tatt ut nesten halvparten av spørsmålene om sosial kompetanse. Vi tror dette vil gjøre det enklere for barna.

Det er viktig å understreke for barna at det ikke finnes riktige eller gale svar på spørsmålene vi stiller, men at vi er opptatt av hva de tenker og hva som er riktig for dem. Det er også veldig fint om enten kontaktlærer eller klasselærer kan være tilgjengelig for barna og hjelpe dem hvis det er noe de lurer på. Det er dessverre ikke mulig å foregripe alle problemer i slike undersøkelser, selv om vi bruker spørsmål som er prøvd ut med norske skolebarn i en årrekke.

Vi har vedlagt spørreskjemaer til elevene, konvolutter de kan legge besvarelsene i og en frankert svarkonvolutt dere kan bruke når skjemaene skal returneres til NOVA.

Hvis det er noe dere lurer på er det også fint må dere bare kontakte undertegnede (mail: [ebh@nova.no](mailto:ebh@nova.no), telefon arbeid 22541307, mobil 92446421).

**NB! Frist for gjennomføring: Innen 12. januar 2011**

Lykke til!

Hilsen

Elisabeth Backe-Hansen



Oslo, mai 2011

## Til kontaktlærere/kontaktpersoner på Natteergalskolene!

Vi er nå i gang med den siste datainnsamlingen blant barna som har deltatt i Natteergalen. I fjor høst fikk vi til sammen inn samtykke fra foresatte til 88 barn, mens 62 av dem fylte ut sine skjemaer. Når vi nå samler inn data for andre gang i år håper vi at så mange som mulig av de 88 barna fyller ut skjemaene sine – også de som ikke gjorde det i fjor høst. Hvert eneste svar teller mye, så vi håper dere kan være behjelpelige!

I denne omgangen stiller vi de samme spørsmålene som vi stilte i fjor høst, supplert med spørsmål om deres forhold til mentoren sin. Blir resultatene som i fjor, kommer vi til å få mange positive beskrivelser om barnas opplevelse av å ha en mentor! Parallelt sender vi ut et spørreskjema til mentorene, og vi håper de er like positive på sin side som mentorene var i fjor.

I instruksjonen til barna er vi ekstra nøye med å påpeke at hvis det er noen spørsmål de ikke synes det er greit å svare på, kan de hoppe over dem og gå videre. Dette fordi vi har fått noen tilbakemeldinger om at noen av barna reagerte på enkelte spørsmål. Disse tilbakemeldingene har også ført til at vi har tatt ut nesten halvparten av spørsmålene om sosial kompetanse. Vi tror dette vil gjøre det enklere for barna.

Det er viktig å understreke for barna at det ikke finnes riktige eller gale svar på spørsmålene vi stiller, men at vi er opptatt av hva de tenker og hva som er riktig for dem. Det er også veldig fint om enten kontaktlærer eller klasselærer kan være tilgjengelig for barna og hjelpe dem hvis det er noe de lurer på. Det er dessverre ikke mulig å foregripe alle problemer i slike undersøkelser, selv om vi bruker spørsmål som er prøvd ut med norske skolebarn i en årrekke.

Vi har vedlagt spørreskjemaer til elevene, konvolutter de kan legge besvarelsene i og en frankert svarkonvolutt dere kan bruke når skjemaene skal returneres til NOVA.

Hvis det er noe dere lurer på er det også fint må dere bare kontakte undertegnede (mail: [ebh@nova.no](mailto:ebh@nova.no), telefon arbeid 22541307, mobil 92446421).

**NB! Frist for gjennomføring: 15. juni 2011**

Lykke til!

Hilsen

Elisabeth Backe-Hansen

### **Til deg som var med i Nattergalen i forrige skoleår**

Mange av dere som var med i Nattergalen i fjor blir nå spurt litt om dere selv og om hva dere syntes om å være med på Nattergalen. Noen av dere er med i Nattergalen i år også, men vi ber dere tenke på hvordan det var i fjor. Dette er for å hjelpe til med å finne ut hvordan det er å være med i Nattergalen, hva som er bra, og om noe kunne vært annerledes. Dine foresatte har sagt ja til at du kan svare på disse spørsmålene. Når du er ferdig med å svare på spørsmålene, kan du legge arkene i konvolutten, lime den igjen og gi den til læreren din.

Hvis det er noen spørsmål du ikke forstår, eller som du synes er vanskelige å svare på, må du spørre læreren din om hjelp. Det er viktig å huske på at det ikke er riktige eller gale svar på spørsmålene, du skal fortelle om hvordan *du* synes det er. Ingen andre enn vi som spør deg kommer til å få vite hva akkurat du har svart.

Vi som spør jobber på et sted som heter NOVA, og vi skal undersøke hvordan det er å være med i Nattergalen både for dere og mentorene deres.

Vi gleder oss til å lese hva dere skriver!

Hilsen

Elisabeth Backe-Hansen

Hva heter du? .....

Hvilken skole går du på? .....

Hvilken klasse går du i? .....

Hvilket land kommer du fra? .....



## **Først lurer vi på hvordan du synes det var å være sammen med mentoren din i fjor**

Nå skal jeg lese en setning om hvordan kan ha vært når du var sammen med mentoren din: **Jeg lekte med mentoren min når vi var sammen.** Vil du si at dette var:

Ikke likt deg? Litt likt deg? Ganske likt deg? Veldig likt deg?

På neste side kommer resten av spørsmålene. Det er ingen riktige eller gale svar, du skal bare krysse av på det du synes er riktig for deg.

Hvis du synes det som står nedenfor ikke er likt deg, kan du krysse av på stort NEI. Er det litt likt deg, kan du krysse av på lite nei. Er det ganske likt deg, kan du krysse av på lite ja. Og er det veldig likt deg, kan du krysse av på stort JA.

	Ikke likt meg	Litt likt meg	Ganske likt meg	Veldig likt meg
Jeg gledet meg til å møte mentoren min	NEI	nei	ja	JA
Jeg fortalte mentoren min om ting jeg reagerte på	NEI	nei	ja	JA
Når jeg var sammen med mentoren min, ville jeg at vi skulle slutte fort å være sammen	NEI	nei	ja	JA
Når jeg traff mentoren min, snakket jeg om ting som plaget meg				
Jeg likte å være sammen med mentoren min	NEI	nei	ja	JA
Når jeg traff mentoren min, lot jeg være å snakke om ting som plaget meg	NEI	nei	ja	JA
Jeg likte mentoren min	NEI	nei	ja	JA
Når mentoren min spurte om jeg hadde problemer, snakket jeg om dem	NEI	nei	ja	JA
Jeg ville helst gjøre andre ting enn å treffe mentoren min	NEI	nei	ja	JA
Jeg følte at mentoren min var på parti med meg og prøvde å hjelpe meg	NEI	nei	ja	JA
Jeg snakket med mentoren min om det jeg følte	NEI	nei	ja	JA
Jeg skulle ønske at mentoren min hadde latt meg være i fred	NEI	nei	ja	JA



## Hva jeg synes om å gå på skolen

Så vil vi spørre deg litt om hva du synes om å gå på skolen. Det er ingen riktige eller gale svar, du skal krysse av på det som passer best for deg!

### Hvor godt liker du skolearbeidet?

Ikke i det hele tatt\_\_\_ Ikke særlig godt\_\_\_ Nokså godt\_\_\_ Godt\_\_\_ Svært godt\_\_\_

### Gjør du leksene dine?

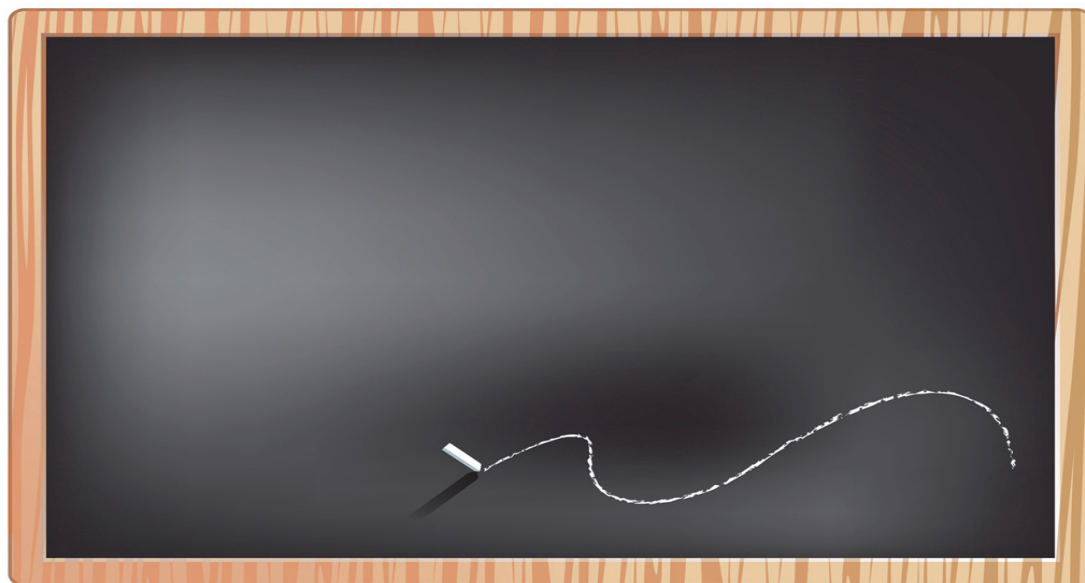
Ikke i noen fag\_\_\_ I svært få fag\_\_\_ I noen fag\_\_\_ I mange fag\_\_\_ I alle eller de fleste fag\_\_\_

### Følger du med og hører etter når lærerne snakker?

Ikke i noen fag\_\_\_ I svært få fag\_\_\_ I noen fag\_\_\_ I mange fag\_\_\_ I alle eller de fleste fag\_\_\_

### Er du interessert i å lære på skolen?

Ikke i noen fag\_\_\_ I svært få fag\_\_\_ I noen fag\_\_\_ I mange fag\_\_\_ I alle eller de fleste fag\_\_\_



## Hva jeg synes om meg selv

På neste side har vi skrevet opp noen setninger som handler om hva du synes om deg selv. Vi er interessert i **hvem du er** eller **hva slags person du er**. Husk at det ikke er riktige eller gale svar på spørsmålene. Barn er forskjellige, og kanskje vil alle som svarer på disse spørsmålene gi hver sine svar. Vi vil gjerne høre hva du tenker.

Først gir vi et eksempel på hvordan spørsmålene skal besvares:

	Stemmer helt på meg	Stemmer litt på meg		Stemmer litt på meg	Stemmer helt på meg
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn vil helst leke ute	MENS Andre barn helst vil se på TV	<input type="checkbox"/>

Dette spørsmålet handler om to forskjellige barn, og vi vil gjerne vite hvem som likner mest på **deg**. Så det vi vil du skal bestemme deg for først, er om du er mest lik gutten eller jenta som helst vil leke ute, eller om du er mest lik jenta eller gutten som helst vil se på TV.

Når du har funnet ut hvem du er mest lik, skal du tenke over om beskrivelsen passer litt på deg eller helt på deg. Om den passer litt, skal du krysse av i ruten under der det står «stemmer litt på meg». Om den passer helt på deg, skal du krysse av i ruten under der det står «stemmer helt på meg». Du skal ikke sette kryss på begge sider, bare på den siden som likner mest på deg.

Dette var bare et eksempel. På de neste sidene står de spørsmålene vi vil du skal svare på.

	Stemmer helt på meg	Stemmer litt på meg				Stemmer litt på meg	Stemmer helt på meg
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er flinke på skolen	MENS	Andre barn ikke er så flinke på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn har få venner	MENS	Andre barn har mange venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er flink i idrett	MENS	Andre barn ikke er så flink i idrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er usikre på seg selv	MENS	Andre barn er sikre på seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn trives ikke på skolen fordi de ikke klarer seg så bra	MENS	Andre barn trives på skolen fordi de klarer seg bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er populær hos de andre elevene	MENS	Andre barn ikke er så populær hos de andre elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er ikke bedre i idrett enn andre	MENS	Andre barn er bedre i idrett enn andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er fornøyd med seg selv	MENS	Andre barn er ikke så fornøyd med seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er like flink som de andre i klassen	MENS	Andre barn ikke er like flink som de andre i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er ikke likt av de andre	MENS	Andre barn er likt av de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn har lett for å klare nye ting	MENS	Andre barn har ikke lett for å klare nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er misfornøyd med hvordan de er	MENS	Andre barn er fornøyd med hvordan de er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn finner ikke så lett svarene på oppgaver	MENS	Andre barn finner lett svarene på oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn gjør mange ting sammen med andre	MENS	Andre barn gjør mange ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er ikke så flinke i idrett	MENS	Andre barn er flinke i idrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stemmer helt på meg	Stemmer litt på meg				Stemmer litt på meg	Stemmer helt på meg
16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er sikre på at de gjør ting rett og riktig	MENS	Andre barn er ikke så sikre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn gjør skolearbeidet fort unna	MENS	Andre barn bruker lang tid på skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn har problemer med å få venner	MENS	Andre barn får lett venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn blir valgt først i lek	MENS	Andre barn blir valgt sist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes de er dårlige mennesker	MENS	Andre barn synes de er bra mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn glemmer fort hva de har lært seg	MENS	Andre barn husker lett hva de har lært seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er viktige for klassekameratene	MENS	Andre barn er ikke så viktige for klassekameratene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn vil helst se på når andre leker	MENS	Andre barn helst vil være med i leken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn vil helst være den de er	MENS	Andre barn helst vil være en annen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn forstår lett det de leser	MENS	Andre barn har vanskelig for å forstå det de leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er dårlig likt av de fleste	MENS	Andre barn er godt likt av de fleste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er flinke i nye leker	MENS	Andre barn er ikke så flinke i nye leker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn gjør det meste mindre bra	MENS	Andre barn gjør det meste bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Vedlegg 5: Spørreskjema til mentorene

---



N O V A

*Norsk institutt for forskning  
om oppvekst, velferd og aldring*

## **Evaluering av Nattergalen - mentorer**

Oslo, 21.6.2010

### Til årets mentorer

Nattergalen er et treåring forsøksprosjekt av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, som gjennomføres på åtte læresteder. NOVA evaluerer prosjektet på oppdrag av departementet. Vi skal blant annet gi råd om videreføring av Nattergalen.

I den anledning ber vi mentorene alle tre årene om å fylle ut et elektronisk spørreskjema. Vi håper du også vil gjøre det, og helst innen 30. juni. Det tar deg ikke mer enn 15-20 minutter. Mentorene er krumtappen i Nattergalenprosjektet, og har svært verdifulle synspunkter. Synspunktene deres kan bidra til utvikling av ordningen underveis, dessuten betyr de verdifulle innspill til den avsluttende evalueringen.

Vi har fått mailadressen din fra koordinatoren på ditt lærested, men den er skjult for oss når skjemaet besvares. Vi vil derfor ikke få vite hva akkurat du har svart. I formidlingen av resultatene vil det heller ikke være mulig å gjenkjenne hvem som har svart hva. Evalueringen er tilrådd av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Har du noen spørsmål, ta gjerne kontakt med Elisabeth Backe-Hansen på mobil 92446421 eller epost: [elisabeth.backe-hansen@nova.no](mailto:elisabeth.backe-hansen@nova.no).

**På forhånd mange takk for hjelpen!**

Hilsen

Elisabeth Backe-Hansen, Elisiv Bakketeig og Marie-Louise Seeberg

Din identitet vil holdes skjult  
Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)



# Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Actions vil skje for følgende alternativer:

- Nei : Gå til slutten

## 1) Vil du delta i evalueringen av Nattergalen?

Ja  Nei

---

## 2) Er du mann eller kvinne?

Mann  Kvinne

---

## 3) Hvor gammel var du da du var mentor?

Velg alternativ

---

## 4) Hva er din landbakgrunn? (Flere kryss mulig)

- Nordisk (norsk/svensk/dansk)  
 Øvrig euorpeiske land  
 Nord-Amerika  
 Sør-Amerika  
 Asia  
 Afrika
- 

## 5) Hvilken skole gikk du på skoleåret 2010/2011?

Velg alternativ

---

## 6) Hvilken utdanning tok du skoleåret 2010/2011?

Velg alternativ

---

## 7) Hvor langt i utdanningsløpet var du kommet da du ble mentor?

Velg alternativ

---

## 8) Fullførte du Nattergalenprosjektet? Hvis ja: Gå videre til spørsmål 11.

Ja  Nei

---

**9) Hvis du ikke fullførte, var det fordi (flere kryss mulig)**

- Du selv ønsket å avslutte
  - Barnet ønsket å avslutte
  - Foreldrene ønsket å avslutte
- 

**10) Hvis du ikke fullførte: Skriv gjerne egne kommentarer**



---

Nå følger en del spørsmål om hvordan Nattergalen fungerte for deg og mentorbarnet ditt, og hva slags utbytte du tror barnet har hatt av å være med på Nattergalen

**11) Likte du å være sammen med mentorbarnet ditt?**

- Ja, veldig godt
  - Ja, stort sett
  - Nei, ikke alltid
  - Nei
- 

**12) Kan du gi noen eksempler på ting du og mentorbarnet har gjort sammen dette året?**

---

**13) Opplever du at mentorbarnet stort sett trivdes med samværene?**

- Ja, veldig godt
  - Ja, stort sett
  - Nei, ikke alltid
  - Nei
- 

**14) Hvis nei, ikke alltid eller nei: Hva tror du har ført til at mentorbarnet ikke har trivdes så godt?**

---

**15) Ble møter med mentorbarnet avlyst noen gang? (Hvis nei: Gå til spørsmål 18)**

- Ja  Nei
- 

**16) Hvis ja: Skjedde dette en eller flere ganger?**

- En gang  
 2-4 ganger  
 5 ganger eller mer
- 

**17) Hvis ja: Hvorfor ble møtet/møtene avlyst?**

---

**18) Var barnet med på å bestemme innholdet i aktivitetene deres?**

- Ja, stort sett  
 Ja, noen ganger  
 Sjelden  
 Aldri
- 

**19) Var barnets foreldre med på å bestemme innholdet i aktivitetene?**

- Ja, stort sett  
 Ja, noen ganger  
 Sjelden  
 Aldri
- 

**20) Deltok barnets søsken i aktivitetene noen gang?**

- Ja, stort sett  
 Ja, noen ganger  
 Sjelden

Aldri

---

**21) Hendte det at barnets venner deltok i aktivitetene?**

- Ja, stort sett  
 Ja, noen ganger  
 Sjelden  
 Aldri



**22) Opplever du at barnet ble flinkere i norsk i løpet av mentoråret?**

- Ja, veldig  
 Ja, litt  
 Nei  
 Barnet var allerede flink nok i norsk
- 

**23) Hvis ja (veldig eller litt): På hvilke måter opplever du at barnet ble flinkere?**

---

---

**24) Opplever du at barnet fikk bedre sosiale ferdigheter i løpet av perioden?**

- Ja, i stor grad  
 Ja, delvis  
 Nei  
 Barnet hadde gode nok sosiale ferdigheter på forhånd
- 

**25) Hvis ja (i stor grad eller delvis): På hvilke måter fikk barnet bedre sosiale ferdigheter**

---

---



**26) Fungerte samarbeidet med barnets foreldre?**

Ja  Nei

---

**27) Hvis nei: Hva var det som ikke fungerte?**



**28) Oppsto det konflikter en eller flere ganger i løpet av mentoråret?  
(Hvis nei: gå til spørsmål 32)**

Ja, en enkelt gang  
 Ja, flere ganger  
 Nei

---

**29) Hvis ja (en eller flere ganger): Med hvem? (Flere kryss mulig)**

Barnet  
 Foreldrene  
 Barnets søsken eller venner  
 Koordinatoren  
 Andre

---

**30) Hvis ja: Hva dreide konfliktene seg om?**



**31) Hvis ja: Ble konfliktene løst, og i tilfelle hvordan?**



Nå følger noen spørsmål om hva slags forhold du opplever at mentorbarnet ditt fikk til deg, hvis du vurderer mentoråret under ett

**32) Mentorbarnet mitt gledet seg til vi skulle være sammen**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**33) Mentorbarnet mitt ville heller gjøre andre ting enn å være sammen med meg**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
- 

**34) Mentorbarnet mitt likte å være sammen med meg**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**35) Mentorbarnet mitt viste positive følelser overfor meg**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**36) Mentorbarnet mitt så på meg som en alliert**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**37) Mentorbarnet mitt virket opptatt av at samværene våre skulle bli avsluttet**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn

- Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**38) Mentorbarnet mitt foretrakk å være for seg selv**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**39) Mentorbarnet mitt holdt problemene sine for seg selv**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**40) Når jeg spurte mentorbarnet mitt om problemer, snakket han/hun om dem**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**41) Mentorbarnet mitt tok opp ting som bekymret ham/henne**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
  - Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**42) Mentorbarnet mitt snakket om ting han/hun ble oppskaket over**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn

- Noe ulikt mitt mentorbarn
  - Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
  - Noe likt mitt mentorbarn
  - Veldig likt mitt mentorbarn
- 

**43) Mentorbarnet mitt snakket om følelser**

- Veldig ulikt mitt mentorbarn
- Noe ulikt mitt mentorbarn
- Verken likt eller ulikt mitt mentorbarn
- Noe likt mitt mentorbarn
- Veldig likt mitt mentorbarn



---

Nå går vi over til å stille noen spørsmål om organiseringen av Nattergalen

**44) Har du fått studiepoeng for å delta i Nattergalen?**

- Ja
  - Nei
- 

**45) Hvis ja: Hvor viktig har dette vært for din avgjørelse om å være mentor?**

- Ikke viktig
  - Litt viktig
  - Veldig viktig
- 

**46) Hvor viktig har lønnen som gis vært for din avgjørelse om å være mentor?**

- Ikke viktig
  - Litt viktig
  - Veldig viktig
- 

**47) Har du fått noen annen kompensasjon for å være mentor, f. eks. timer godkjent som PPU-praksis eller annen praksis?**

- Ja
  - Nei
- 

**48) Hvis ja: Hvor viktig var dette for din avgjørelse om å være mentor?**

- Svært viktig
  - Litt viktig
  - Ikke viktig
- 

**49) Hadde du forventninger til å være mentor som ikke ble innfridd?**



Nei  Ja

---

**50) Hvis ja: Hva dreide disse seg om?**

**51) Fikk du tilstrekkelig opplæring før du startet som mentor?**

- Ja  
 Delvis  
 Nei  
 Det var ikke nødvendig
- 

**52) Hvis du har svart delvis eller nei: Hva skulle du gjerne lært mer om?**

**53) Hvis du har svart delvis eller nei: Hva savnet du?**

**54) Var oppfølgingen av prosjektet god nok ved skolen mentorbarnet ditt gikk på?**

- Ja  
 Ja, delvis  
 Nei  
 Vet ikke
- 

**55) Hva kunne eventuelt vært bedre?**

---

**56) Har koordinatoren ved ditt lærested vært tilstrekkelig tilgjengelig for deg i løpet av mentoråret?**

- Ja
- Ja, delvis
- Nei
- 

**57) På hvilke måter kunne koordinatoren eventuelt vært mer tilgjengelig?**

---

**58) Har du noen synspunkter på om rollen som koordinator kunne vært utformet på andre måter?**



---

Til slutt har vi noen spørsmål om hva slags utbytte du synes du har hatt av å være mentor

**59) Hva synes du selv du har lært av å være mentor?**

---

**60) Har du fått bedre forståelse for barn og familier med minoritetsbakgrunn?**

- Ja, veldig
- Ja, litt
- Nei, ikke spesielt
-

**61) Har du lært noe du vil ta med deg inn i framtidig arbeid med barn og unge?**

Ja  Nei

---

**62) Hvis ja: Kan du si litt om hva du har lært?**

---



**63) Helt til sist: Har du noen synspunkter på om noe kunne vært gjort annerledes med Nattergalen?**

---



---

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.

## Vedlegg 6: Tabellvedlegg A: Rapport om datagrunnlaget, skalaer, skalakonstruksjon osv.

---

### DELTAKERE

#### Mentorerne

##### Mentorenes kjønn

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Missing	1	0,7	0,7	0,7
1 Mann	8	5,4	5,4	6
2 Kvinner	140	94	94	100
Total	149	100	100	

#### Barn

##### Hvilket mentorår

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 År 1	23	12,2	12,2	12,2
2 År 2	85	45	45	57,1
3 År 3	81	42,9	42,9	100
Total	189	100	100	

##### Barnas kjønn

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Missing	1	0,5	0,5	0,5
1 Gutt	95	50,3	50,3	50,8
2 Jente	93	49,2	49,2	100
Total	189	100	100	

**Lærested**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Missing	2	1,1	1,1	1,1
1 Agder	28	14,8	14,8	15,9
2 Bergen	8	4,2	4,2	20,1
3 Bodø	12	6,3	6,3	26,5
4 Oslo	29	15,3	15,3	41,8
5 Lillehammer	23	12,2	12,2	54
6 Telemark	29	15,3	15,3	69,3
7 Trondheim	21	11,1	11,1	80,4
8 Østfold	37	19,6	19,6	100
Total	189	100	100	

**Klassetrinn**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 missing	4	2,1	2,1	2,1
1 År 3-4	70	37	37	39,2
2 År 5-7	113	59,8	59,8	98,9
3 Mottaksklasse	2	1,1	1,1	100
Total	189	100	100	

**Opprinnelsesland**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0 Missing	3	1,6	1,6	1,6
1 Vest-Europa	1	0,5	0,5	2,1
2 Øst-Europa	30	15,9	15,9	18
3 Afrika	57	30,2	30,2	48,1
4 Asia bortsett fra Vietnam og China	64	33,9	33,9	82
5 Vietnam eller China	20	10,6	10,6	92,6
6 En av foreldrene var norsk	11	5,8	5,8	98,4
7 Annet	3	1,6	1,6	100
Total	189	100	100	

## Skalaer

(NOTE: Variabelnavn merket med "R" ble snudd før analysene. Se også fullstendige spørsmål i spørreskjemaene til mentorene og mentorbarna)

### Mentoring Alliance Scale – mentorene

Norsk	Engelsk
<i>Kvaliteten på relasjonen</i>	
Q32 ...gledet seg til vi skulle være sammen.	... looking forward to us to be together.
Q33R ...ville heller gjøre andre ting enn å være sammen med meg.	... would rather do other things than to be with me.
Q34 ...likte å være sammen med meg.	... liked to be with me.
Q35 ...viste positive følelser overfor meg.	... had positive feelings towards me.
Q36 ...så på meg som an alliert.	... looked at me as an ally.
Q37R ...virket opptatt av at samværene våre skulle bli avsluttet.	... seemed concerned that our being together would be terminated.
Q38R ...foretrakk å være for seg selv.	... preferring to be alone.
<i>Fortrolighet i relasjonen</i>	
Q39R ...holdt problemene sine for seg selv.	... kept his problems to himself.
Q40 Når jeg spurte mentorbarnet mitt om problemer, snakket han/hun om dem.	When I asked mentor child about the problems, he/she talked about them.
Q41 ...tok opp ting som bekymret ham/henne.	... picked up the things that concern him / her.
Q42 ...snakket om ting han/hun ble oppskaket over.	... talked about things he / she was upset over.
Q43 ...snakket om følelser.	...talked about feelings.

### Mentoring – mentorbarna

Norsk	Engelsk
<i>Kvaliteten på relasjonen</i>	
Mentor1 Jeg gledet meg til å møte mentoren min	I am happy to meet my mentor
Mentor3R Når jeg var sammen med mentoren min, ville jeg at vi skulle slutte fort å være sammen	When I was together with my mentor, I wanted us to end our contact quickly
Mentor5 Jeg likte å være sammen med mentoren min	I liked to be together with my mentor
Mentor7 Jeg likte mentoren min	I liked my mentor
Mentor9R Jeg ville helst gjøre andre ting enn å treffe mentoren min	I would rather do other things than meet my mentor
Mentor10 Jeg følte at mentoren min var på parti med meg og prøvde å hjelpe meg	I felt that my mentor was together with my and tried to help me
Mentor12R Jeg skulle ønske at mentoren min hadde latt meg være i fred	I wish my mentor had left me alone
<i>Fortrolighet i relasjonen</i>	
Mentor2 Jeg fortalte mentoren min om ting jeg reagerte på	I told my mentor things I reacted to
Mentor4 Når jeg traff mentoren min, snakket jeg om ting som plaget meg	When I met my mentor, I talked about things that bothered me
Mentor6R Når jeg traff mentoren min, lot jeg være å snakke om ting som plaget meg	When I was together with my mentor, I was not talking about things that bothered me
Mentor8 Når mentoren min spurte om jeg hadde problemer, snakket jeg om dem	When my mentor asked if I had problems, I talked about them.
Mentor11 Jeg snakket med mentoren min om det jeg følte	I talked to my mentor about what I felt

### *Skoletrivsel*

---

School1t1R	Jeg liker matte
School2t1	Jeg skulle ønske jeg slapp å gå på skolen
School3t1R	jeg liker å arbeide med norsk
School4t1	Jeg skulle gjerne slippe mattetimene
School5t1	Jeg liker alle skolefagene
School6t1R	Jeg synes norsk er kjedelig
School7t1	Jeg gleder meg til mattetimene
School8t1	Jeg ser fram til norsktimene
School9t1	Jeg liker å gå på skolen
School10t1R	Jeg skulle gjerne slippe norsktimene
School11t1R	Jeg synes matte er kjedelig
School12t1R	Skolen er kjedelig

---

### *Skoletrivsel – delskalaer*

#### *Matte*

---

School1t1R	Jeg liker matte
School4t1	Jeg skulle gjerne slippe mattetimene
School7t1	Jeg gleder meg til mattetimene
School11t1R	Jeg synes matte er kjedelig

---

#### *Norsk*

---

School3t1R	Jeg liker å arbeide med norsk
School6t1R	Jeg synes norsk er kjedelig
School8t1	Jeg gleder meg til norsktimene
School10t1R	Jeg skulle gjerne slippe norsktimene

---

#### *Skoletrivsel generelt*

---

School2t1	Jeg skulle ønske jeg ikke trengte å gå på skolen
School5t1	Jeg liker alle skolefagene
School9t1	Jeg liker å gå på skolen
School12t1R	Skolen er kjedelig

---

### *Sosial kompetanse (se eksakte formuleringer i spørreskjemaet)*

---

Soscomp1t1R	...flinke på skolen
Soscomp2t1	...har venner
Soscomp3t1R	...flinke i idrett
Soscomp4t1	...sikre på seg selv
Soscomp5t1R	...like flinke som andre i klassen
Soscomp6t1R	...ha lett for å klare nye ting
Soscomp7t1R	...gjør mange ting sammen med andre
Soscomp8t1R	...fornøyd med seg selv
Soscomp9t1R	...gjør skolearbeidet fort unna
Soscomp10t1	...ikke så flinke i idrett
Soscomp11t1	...får lett venner
Soscomp12t1R	...vil helst være den de er
Soscomp13t1	...husker lett hva de har lært
Soscomp14t1R	...er viktig for klassekameratene
Soscomp15t1R	...flinke i nye leker
Soscomp16t1R	...vil helst se på når andre leker

---

*Sosial kompetanse delskalaer (basert på Clausens analyse, s.226, NOVA-rapport nr 10/10)*

---

*Kognitiv kompetanse*

Soscomp1t1R	....flinke på skolen
Soscomp5t1R	....like flinke som andre
Soscomp9t1R	....gjør skolearbeidet fort unna
Soscomp13t1	....husker lett hva de har lært

---

*Sosial kompetanse*

Soscomp2t1	....har venner
Soscomp6t1R	....har lett for å klare nye ting
Soscomp7t1R	....gjør mange ting sammen med andre
Soscomp11t1	....får lett venner
Soscomp14t1R	....er viktig for klassekameratene

---

*Fysisk kompetanse*

Soscomp3t1R	....flinke i idrett
Soscomp10t1	....ikke så flinke i idrett
Soscomp15t1R	....flinke i nye leker
Soscomp16t1	....vil helst se på når andre leker

---

*Generell selvrespekt*

Soscomp4t1	....sikre på seg selv
Soscomp8t1R	....fornøyd med seg selv
Soscomp12t1R	....vil helst være den man er

---



## RELIABILITETSTESTING

### *Mentoring – mentorer*

Kvaliteten på relasjonen		Fortrolighet i relasjonen		Hele skalaen	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,67	7	0,89	5	0,82	12

### *Mentoring – mentorbarn*

Kvaliteten på relasjonen		Fortrolighet i relasjonen		Hele skalaen	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,77	7	0,64	5	0,66	12

### *Skoletrivsel*

T1		T2	
Faktor 2(NORSK)		Faktor 2(NORSK)	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,87	4	0,87	4
Faktor 3(SKOLETRIVSEL GENERELT)		Faktor 3(SKOLETRIVSEL GENERELT)	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,74	4	0,86	4
Faktor 1(MATTE)		Faktor 1(MATTE)	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,84	4	0,92	4

### *Sosial kompetanse*

T1		T2	
Kognitiv kompetanse		Kognitiv kompetanse	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,70	4	0,58	4
Sosial kompetanse		Sosial kompetanse	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,69	5	0,65	5
Fysisk kompetanse		Fysisk kompetanse	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,54	4	0,49	4
Generell selvrespekt		Generell selvrespekt	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,39	3	0,31	3

## BESKRIVELSE AV DELSKALAENE

Skalaens navn	Variable Label	Beskrivende statistikk				
		N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
<i>Mentorer</i>						
MentSatis	Kvaliteten på relasjonen, delskala fra mentorene	146	2,48	5,00	4,29	0,59
MentProcess	Fortrolighet i relasjonen, delskala fra mentorene	145	1,00	5,00	3,29	1,03
MentAll	Hele "Mentor Alliance Scale" fra mentorene	146	1,94	5,00	3,87	0,64
<i>Mentorbarn</i>						
MentSatis	Kvaliteten på relasjonen, delskala fra mentorene	150	1,20	4,00	3,70	0,47
MentProcess	Fortrolighet i relasjonen, delskala fra mentorene	145	1,00	4,00	2,52	0,70
MentAll	Hele "Mentor Alliance Scale" fra mentorene	148	1,73	4,00	3,22	0,43
Math1	Hvor mye man liker matte, T1	189	1,00	4,00	3,27	0,62
Math2	Hvor mye man liker matte, T2	189	1,00	4,06	3,23	0,76
Norsk1	Hvor mye man liker norsk, T1	189	1,00	4,00	3,29	0,59
Norsk2	Hvor mye man liker norsk, T2	189	1,00	4,00	3,23	0,65
SchGen1	Generell skoletrivsel, T1	189	1,00	4,00	3,27	0,53
SchGen2	Generell skoletrivsel, T2	189	1,00	4,00	3,34	0,60
SchALL1	Alle tre delskalaene kombinert, T1	189	1,17	4,00	3,29	0,47
SchALL2	Alle tre delskalaene kombinert, T2	189	1,00	4,00	3,28	0,57
MthChg12	Endringer i hvor mye barnet liker matte, T1 til T2	189	-3,00	2,00	-0,03	0,75
NrskChg12	Endringer i hvor mye barnet liker norsk, T1 til T2	189	-2,75	2,23	-0,05	0,75
ScGChg12	Endringer i generell skoletrivsel, T1 til T2	189	-2,50	1,84	0,07	0,67
ScAChg12	Endringer i skalaen totalt, T1 til T2	189	-2,42	1,61	-0,01	0,59
CogComp1	Kognitiv kompetanse, T1, Harter	189	1,50	4,00	3,00	0,50
CogComp2	Kognitiv kompetanse, T2, Harter	189	1,50	5,00	3,02	0,50
SocComp1	Sosial kompetanse, T1, Harter	189	1,40	4,00	2,96	0,55
SocComp2	Sosial kompetanse, T2, Harter	189	1,20	4,00	3,13	0,48
PhysComp1	Fysisk kompetanse, T1, Harter	189	1,50	4,05	2,81	0,68
PhysComp2	Fysisk kompetanse, T2, Harter	189	1,50	4,00	3,26	0,44
SelfRes1	Generell selvrespekt, T1, Harter	189	1,33	4,00	3,20	0,47
SelfRes2	Generell selvrespekt, T2, Harter	189	1,67	4,00	3,17	0,48
CogChg12	Endringer i kognitiv kompetanse T1 til T2	189	-1,50	2,00	0,01	0,61
SocChg12	Endringer i sosial kompetanse, T1 til T2	189	-1,76	1,53	0,16	0,62
PhysChg12	Endringer i fysisk kompetanse, T1 til T2	189	-1,50	2,25	0,45	0,74
SelfChg12	Endringer i generell selvrespekt, T1 til T2	189	-2,00	2,00	-0,02	0,60
	Valid N (listwise)	145				

## SAMMENLIKNINGER MELLOM GJENNOMSNIITT

Forskjeller i gjennomsnittsskårer mellom mentorene og mentorbarne når de vurderte relasjonen til hverandre

		Independent Samples Test					t-test for Equality of Means			
		Levene's Test for Equality of Variances						95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Omfanget av kvaliteten på relasjonen mellom mentorer og mentorbarne	Equal variances assumed	11,012	0,00	-9,48	294,00	0,00	-0,59	0,06	-0,71	-0,47
	Equal variances not assumed			-9,45	277,66	0,00	-0,59	0,06	-0,71	-0,47
Omfanget av fortrolighet i relasjonen mellom mentorer og mentorbarne	Equal variances assumed	18,177	0,00	-7,51	288,00	0,00	-0,78	0,10	-0,98	-0,57
	Equal variances not assumed			-7,51	253,76	0,00	-0,78	0,10	-0,98	-0,57
Totalskåre	Equal variances assumed	22,181	0,00	-10,32	292,00	0,00	-0,66	0,06	-0,78	-0,53
	Equal variances not assumed			-10,29	252,58	0,00	-0,66	0,06	-0,78	-0,53

(Gjennomsnittsskårer på neste side)

Gjennomsnittsskåre for "Mentoring Alliance Scale", mentorer og mentorbarn

	Mentor/ mentorbarn	Group Statistics			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Omfanget av kvaliteten på relasjonen mellom mentorer og mentorbarn	,00 Mentorbarn	150	3,70	0,47	0,04
	1,00 Mentor	146	4,29	0,59	0,05
Omfanget av fortrolighet i relasjonen mellom mentorer og mentorbarn	,00 Mentorbarn	145	2,52	0,70	0,06
	1,00 Mentor	145	3,29	1,03	0,09
Totalskåre	,00 Mentorbarn	148	3,22	0,43	0,04
	1,00 Mentor	146	3,87	0,64	0,05

**KORRELASJONER MELLOM SKALAENE**

*Mentorer*

*Korrelasjonen mellom mentorenes oppfatning av bedre norskkunnskaper og bedre sosiale ferdigheter*

		Q22	Q24
Q22 Har mentorbarnet fått bedre norskkunnskaper i løpet av året?	Pearson Correlation	1,00	
	Sig. (2-tailed)	--	
	N	80	
Q24 Har barnet fått bedre sosiale ferdigheter i løpet av året?	Pearson Correlation	,308*	1.00
	Sig. (2-tailed)	0,02	--
	N	57	94

\*. Korrelasjonen er signifikant på 0.05-nivået (2-halet).

*Korrelasjon mellom alder når man ble mentor og skårene på "Mentoring Alliance Scale"*

		1.
Omfanget av kvaliteten på relasjonen mellom mentor og mentorbarn	R	,23**
	p	0,01
	N	146
Omfanget av fortrolighet i relasjonen mellom mentor og mentorbarn	R	0,09
	p	0,31
	N	145
Totalskåre	R	,18*
	p	0,03
	N	146

\*. Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivået (2-halet).

\*\* . Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivået (2-halet).

1. Hvor gammel var du da du var mentor?

## Students

### Korrelasjoner mellom å være mentorbarn og skoletrivsels-skalaene

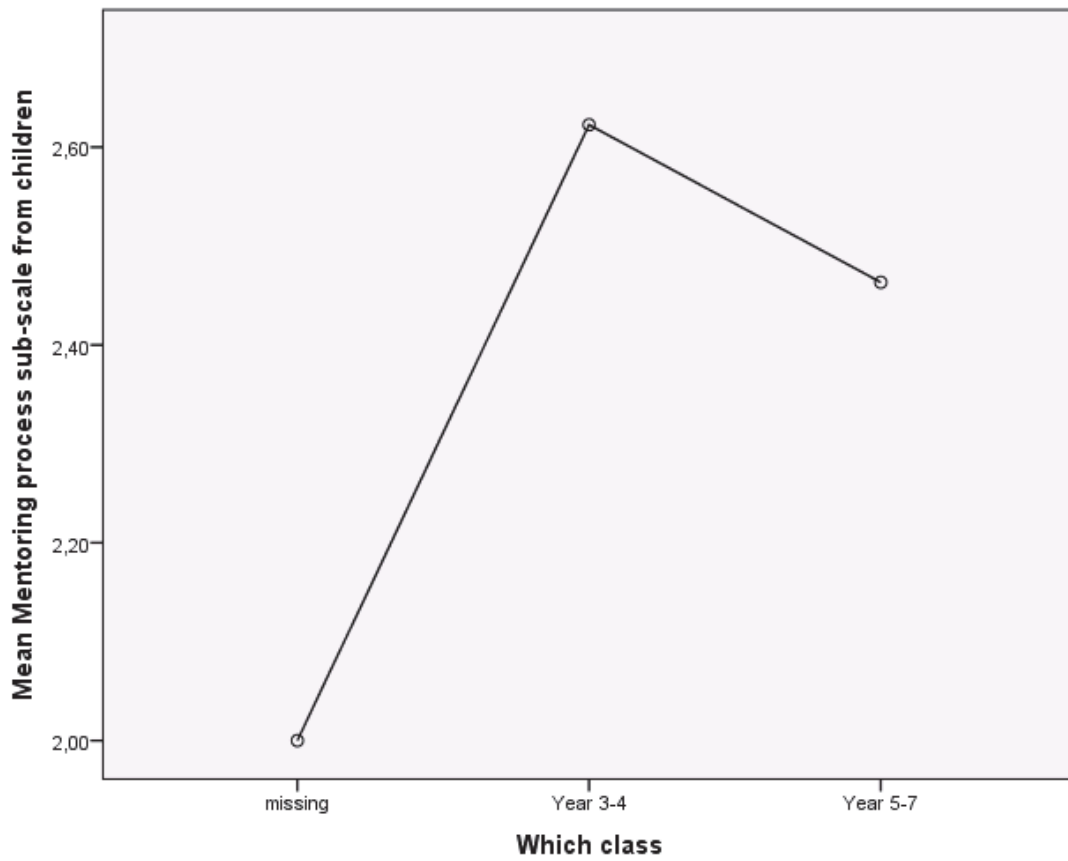
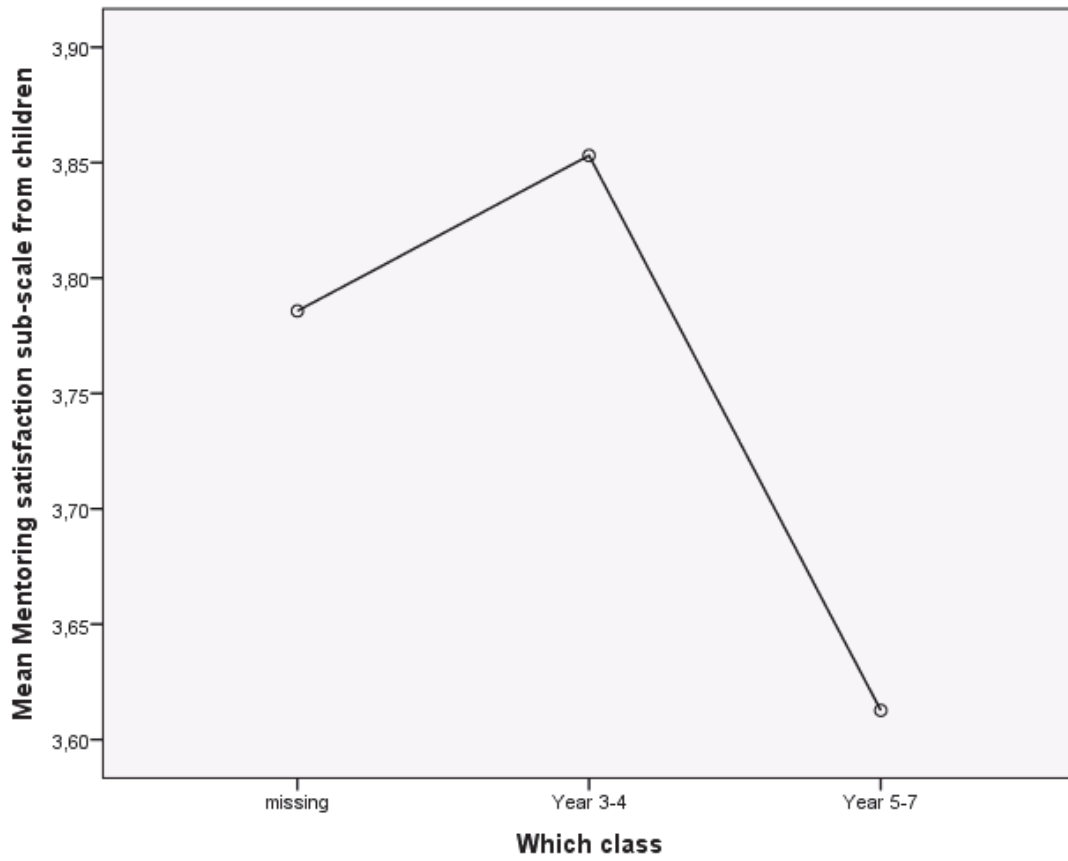
		1.	2.	3.
Hvor godt liker du matte, T2	<i>R</i>	,25**	0,1	,187*
	<i>p</i>	0,00	0,22	0,02
	<i>N</i>	150	145	148
Hvor godt liker du norsk, T2	<i>R</i>	,231**	,275**	,322**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00
	<i>N</i>	150	145	148
Hvor godt trivs du generelt på skolen, T2	<i>R</i>	,298**	,274**	,351**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00
	<i>N</i>	150	145	148
Kombinerte skårer, T2	<i>R</i>	,308**	,239**	,324**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00
	<i>N</i>	150	145	148

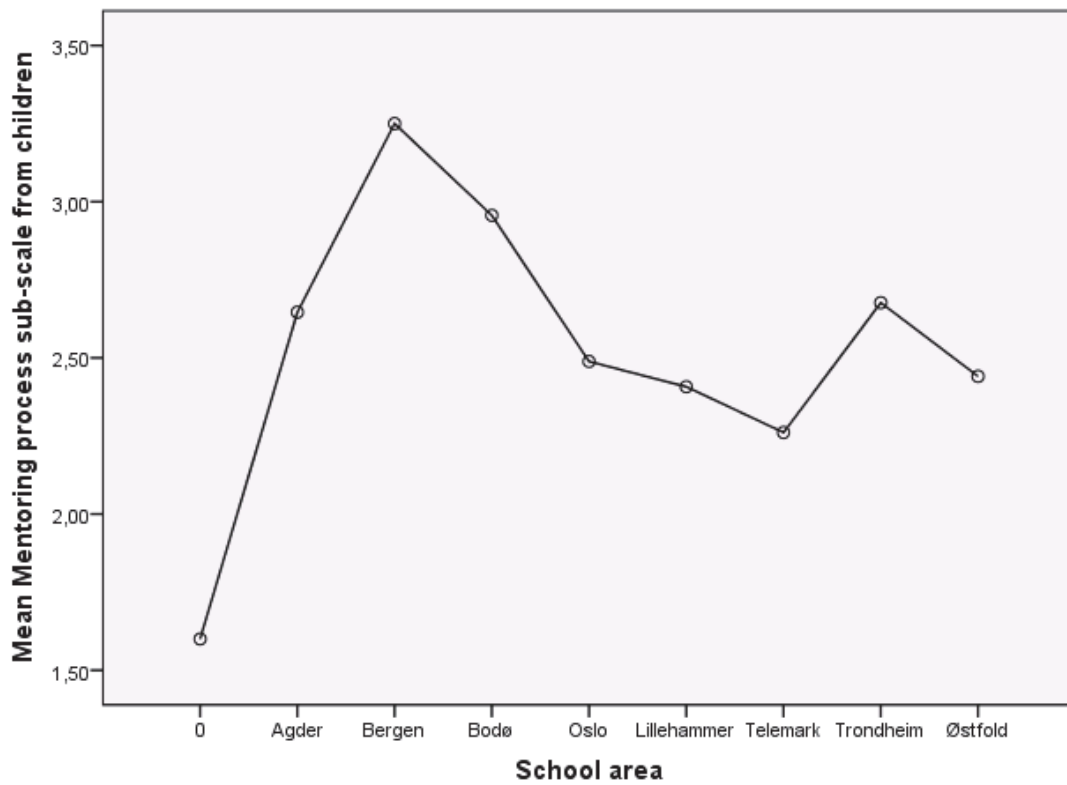
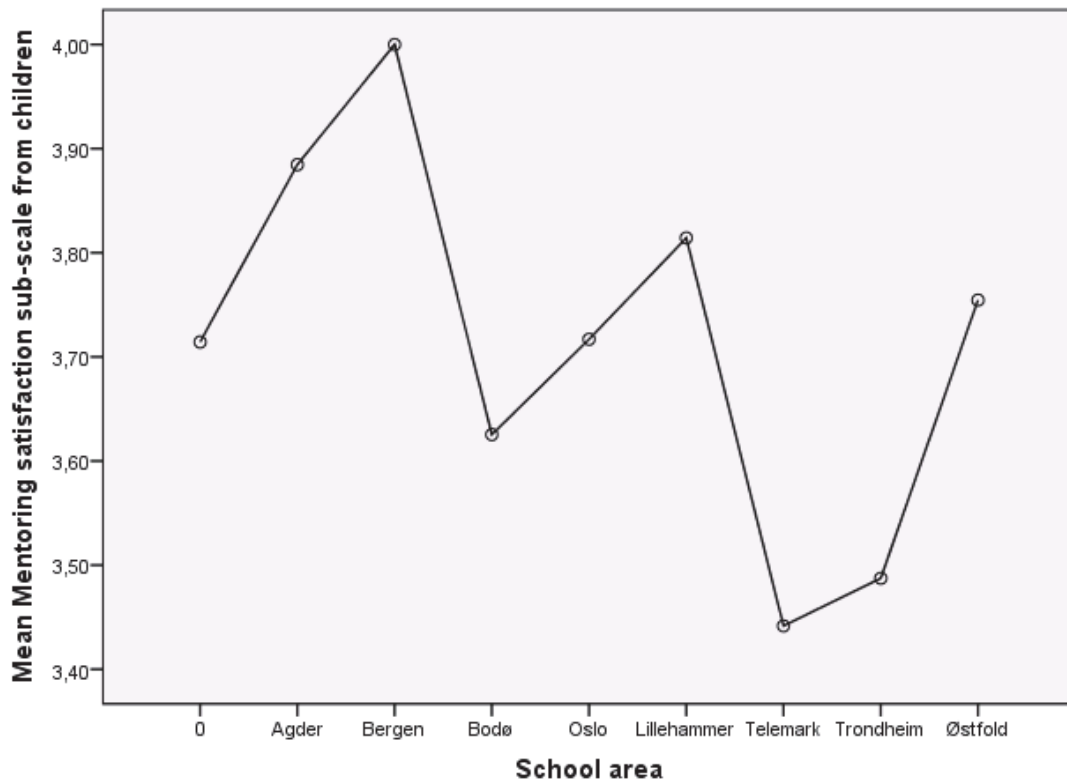
\*\* . Korrelasjonen er signifikant på 0.01 level (2-tailed).

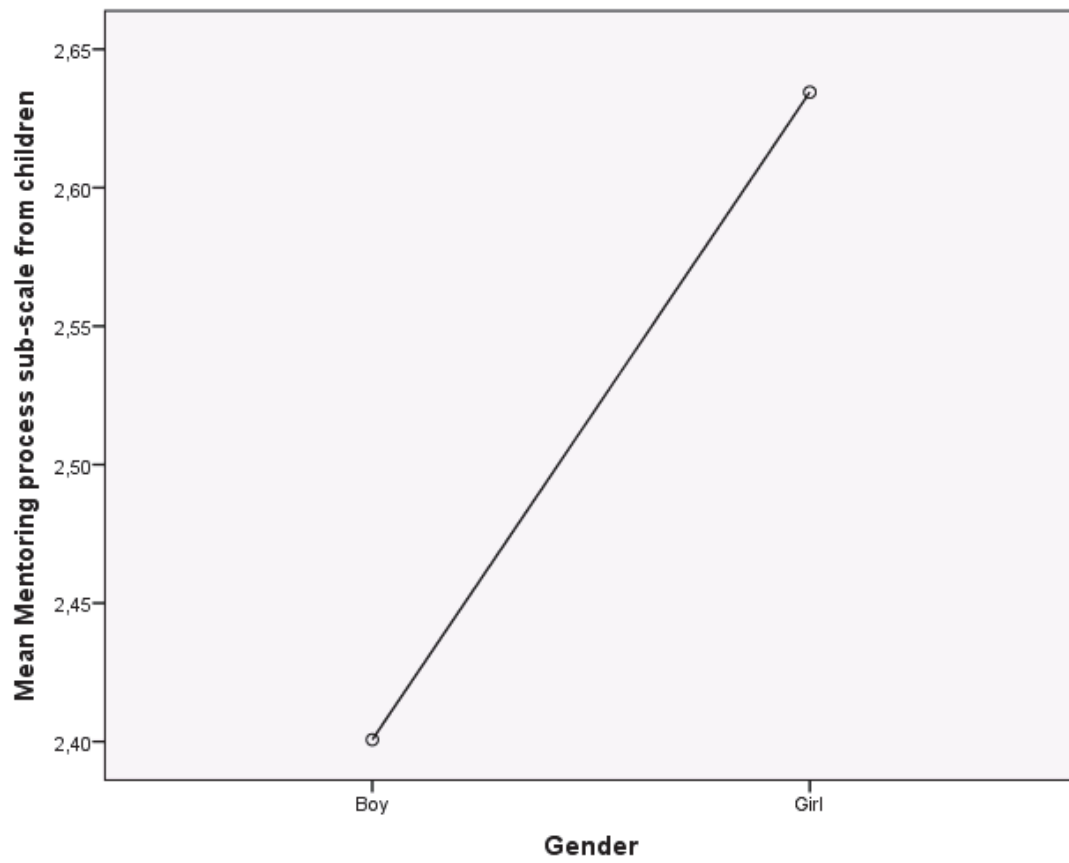
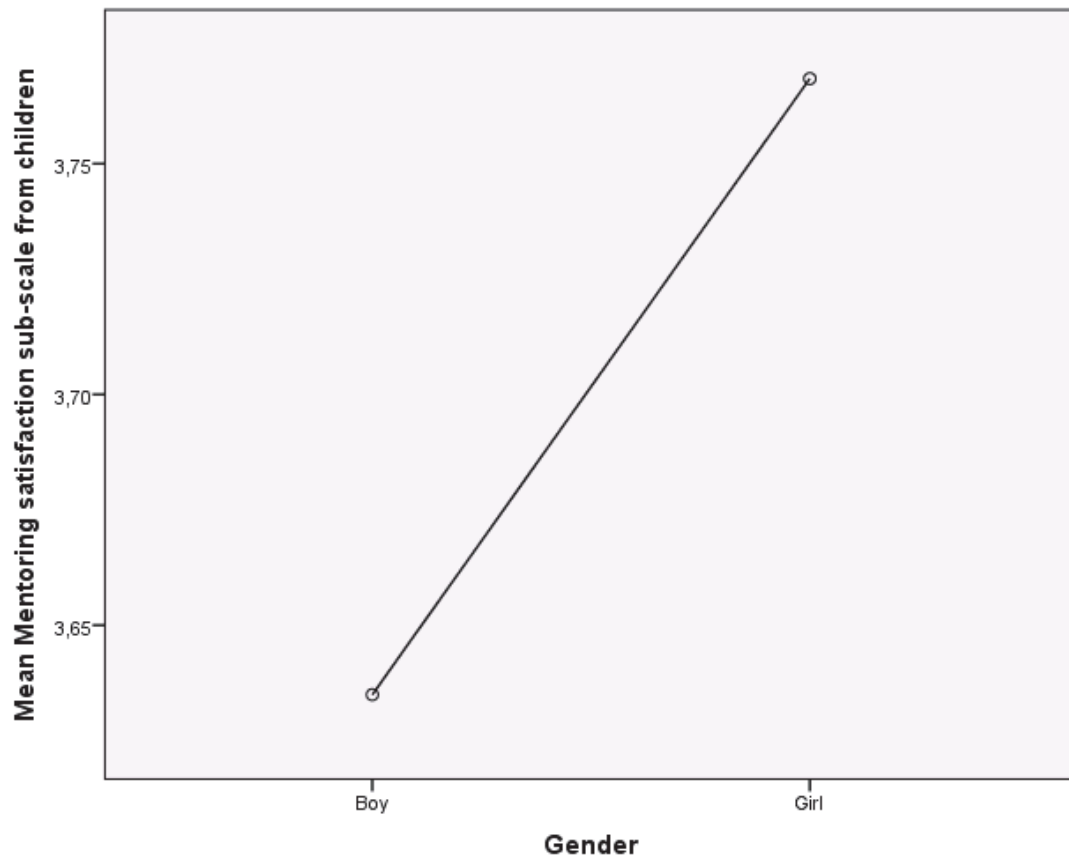
\* . Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivået (2-halet).

1. Omfanget av kvaliteten på relasjonen mellom mentor og mentorbarn
2. Omfanget av fortrolighet i relasjonen mellom mentor og mentorbarn
3. Totalskåren

## GRAPHS

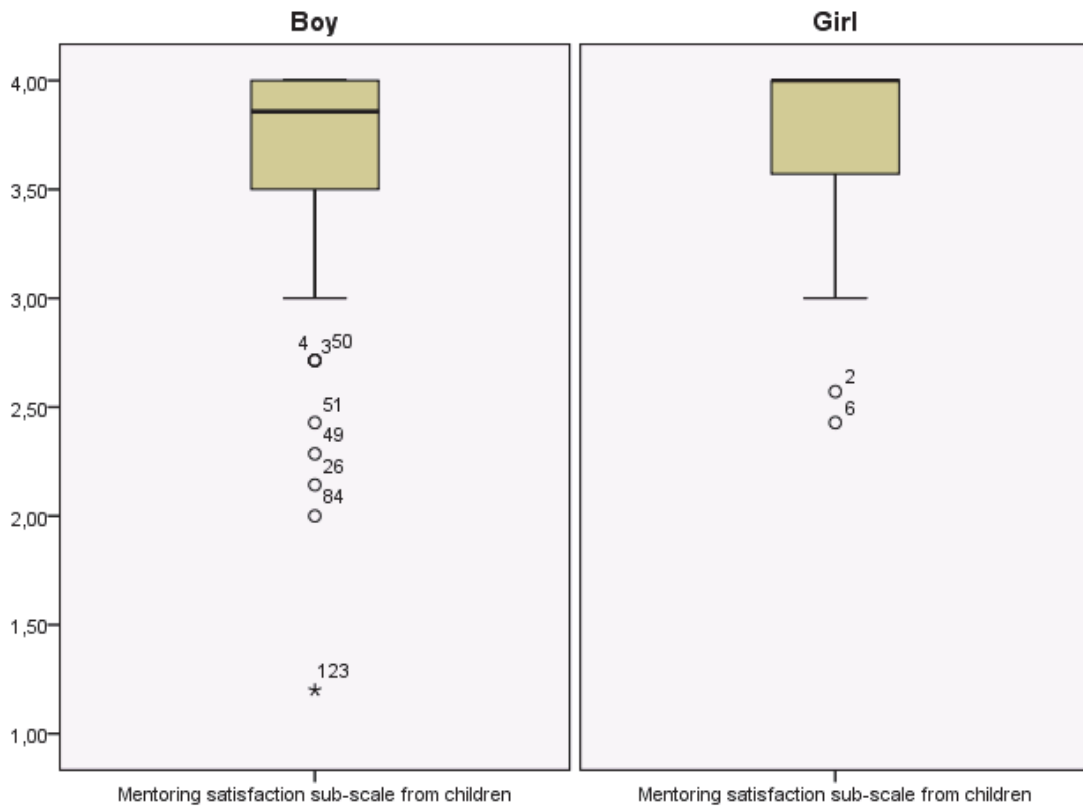




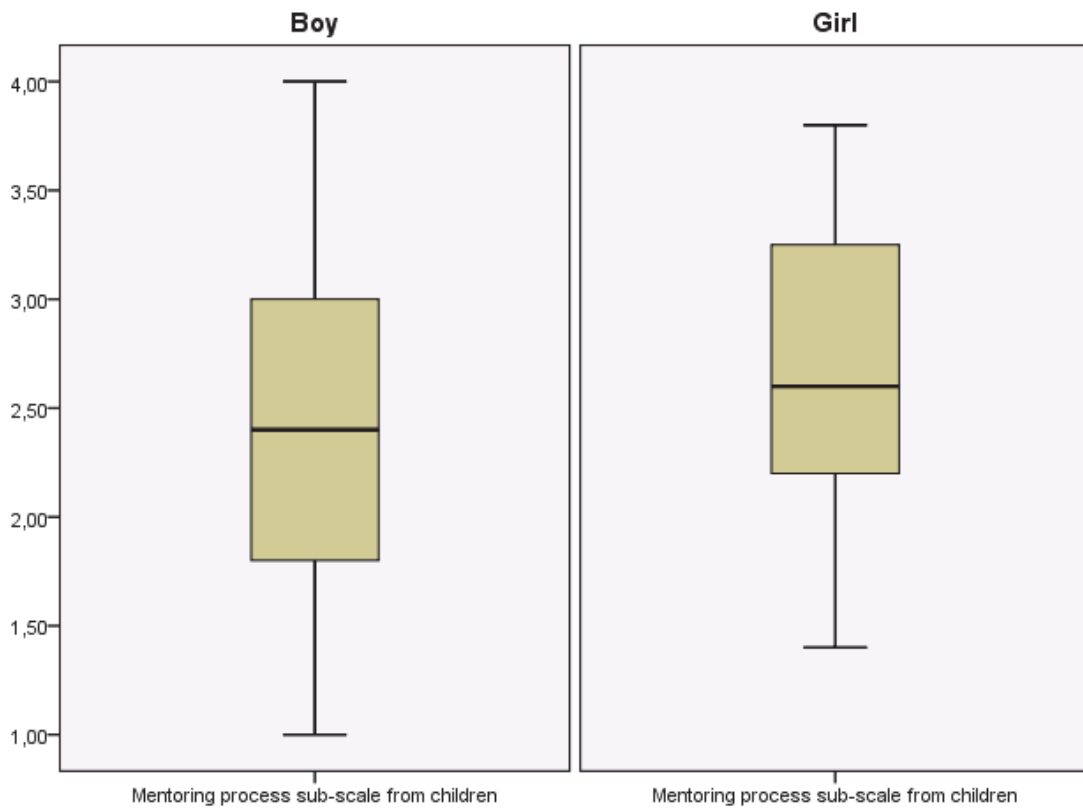


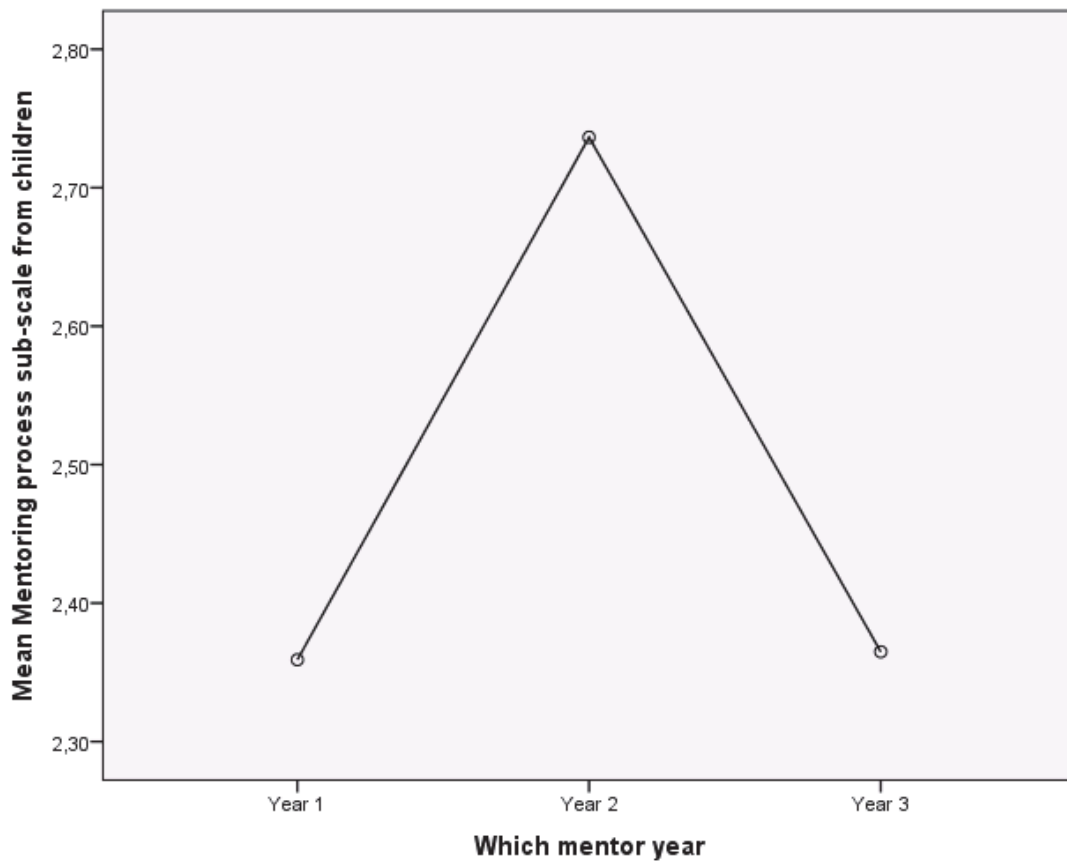
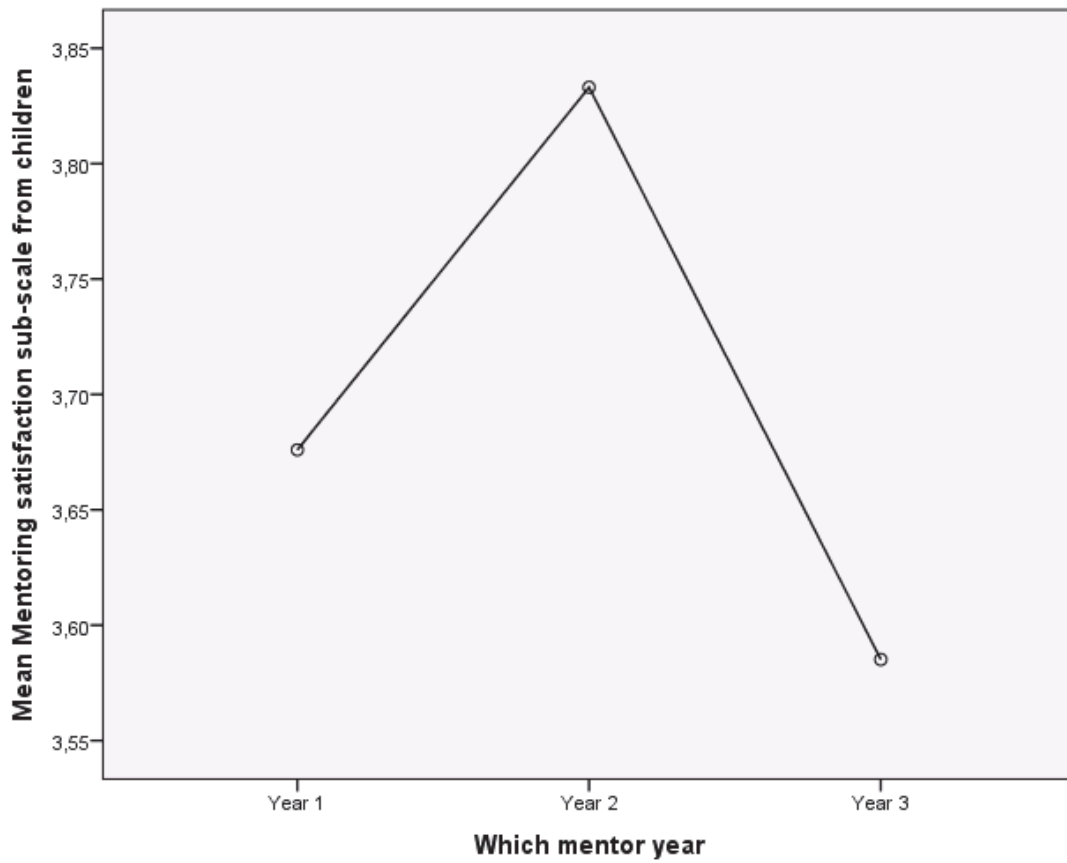


Gender



Gender







## Vedlegg 7: Tabellvedlegg B: Regresjonsanalyser

---

### To sekvensielle regresjonsmodeller:

Mentor (År 1 og År 3 – År 2 er sammenlikningsgruppa), Klassestrinn, Kjønn, Generell skoletrivsel, Asia (bortsett fra Kina og Vietnam), og Asia \* Kjønn

Mentor (År 1 og År 3 – År 2 er sammenlikningsgruppa), Klassestrinn, Kjønn, Generell skoletrivsel, Afrika, og Afrika \* Kjønn

Resultatene bygger på sammenlikninger av sekvensielle modeller fra multiple regresjonsanalyser. Den første modellen inkluderer fem kategoriske prediktorer (mentorår, klassestrinn, kjønn, asiatiske eller ikke-asiatiske mentorbarn og interaksjonen mellom å være asiatisk og kjønn), samt en kontinuerlig variabel (generell skoletrivsel). Den andre modellen er identisk med den første, bortsett fra at sammenlikningen mellom afrikanske og ikke-afrikanske barn og interaksjonen mellom å være afrikansk og kjønn erstatter Asia i den første modellen.

Resultatene fra de første, sekvensielle regresjonsanalysene viste flere statistisk signifikante sammenhenger mellom de uavhengige variablene og den avhengige variabelen, som var mentorbarnas totalskåre på “Mentoring Alliance Scale”. Mer spesifikt viste det seg at den endelige modellen, som inkluderte alle uavhengige variable som ga et signifikant bidrag, viste statistisk signifikante, lavere vurderinger på “Mentoring Alliance Scale” når mentorbarna gikk i 5.-7. klasse ( $\beta = -,19, p = ,01$ ) og var gutter ( $\beta = -,17, p = ,02$ ). Variablene asiatisk landbakgrunn og interaksjonen mellom asiatisk landbakgrunn og kjønn ble da tatt ut. Det var en positiv sammenheng mellom skoletrivsel og totalskåren på “Mentoring Alliance Scale” ( $\beta = ,19, p = ,02$ ). Imidlertid var det lavere totalskåre det første ( $\beta = -,19, p = ,02$ ) og tredje ( $\beta = -,34, p < ,01$ ) mentoråret enn det andre. Videre hadde mentorbarn med asiatisk bakgrunn lavere totalskåre på “Mentoring Alliance Scale”, men forskjellen var ikke statistisk signifikant ( $\beta = -,17, p = ,12$ ). Mønsteret gjentok seg i forhold til gutter med asiatisk bakgrunn ( $\beta = ,18, p = ,15$ ). Se forøvrig tabell 3 for å få alle resultatene.

Mentorår var den første variabelen som ble lagt inn i modellen, og ble brukt som baselinesammenlikning med de påfølgende regresjonsmodellene. Hver enkelt av variablene som deretter ble lagt inn i modellen, ga et signifikant

bidrag til den forklarte variansen, bortsett fra variablene som indikerte asiatisk bakgrunn ( $sr^2_{\text{Asiatisk, AsiatiskXKj\ddot{o}nn}} = .01$ ,  $F(2,138) = 1,31$ ,  $p = ,27$ ). Å inkludere variabelen asiatisk landbakgrunn økte derfor ikke modellens prediksjonskraft på en signifikant måte. Korrelasjonene mellom asiatisk landbakgrunn og “Mentoring Alliance Scale”, og interaksjonen mellom asiatisk landbakgrunn og kjønn, var ikke statistisk signifikante.

En alternativ sammenlikning ut fra landbakgrunn ble også forsøkt, og inkludert som modell 6 (see tabell 1,2, and 3). Barn med afrikansk landbakgrunn skåret noe høyere på “Mentoring Alliance Scale” enn de andre, men forskjellen var ikke statistisk signifikant ( $\beta = ,07$ ,  $p = ,50$ ). På den andre siden skåret gutter med afrikansk landbakgrunn lavere enn de andre, selv om heller ikke denne forskjellen var statistisk signifikant ( $\beta = -,12$ ,  $p = ,31$ ; see tabell 6 for alle resultatene). Å legge til indikatorvariabelen for mentorbarn med afrikansk landbakgrunn og interaksjonen mellom afrikansk landbakgrunn og kjønn ga heller ikke signifikant bedring i forhold til prediksjonen på grunnlag av den avhengige variabelen ( $sr^2_{\text{African, AfricanXGender}} = ,01$ ,  $F(2,138) = ,53$ ,  $p = ,59$ ). Korrelasjonene mellom afrikansk landbakgrunn og skårene på “Mentoring Alliance Scale” var ikke statistisk signifikante ( $r = ,04$ ,  $p = ,34$ ), men interaksjonen mellom afrikansk landbakgrunn og kjønn og skårene på “Mentoring Alliance Scale” var statistisk signifikante ( $r = -,17$ ,  $p = ,02$ ). Dette indikerer at gutter med afrikansk landbakgrunn var mer kritiske til relasjonen mellom dem og mentorene, når man ikke tar hensyn til mentorår, klassetrinn eller hovedeffekten for kjønn.

## RESULTATER

Tabell 1

Model Summary <sup>g</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,36 <sup>a</sup>	0,13	0,12	0,41	0,13	10,61	2	143	0,00
2	,43 <sup>b</sup>	0,18	0,16	0,39	0,05	8,83	1	142	0,00
3	,46 <sup>c</sup>	0,21	0,19	0,39	0,03	5,32	1	141	0,02
4	,49 <sup>d</sup>	0,24	0,21	0,38	0,03	5,74	1	140	0,02
5	,51 <sup>e</sup>	0,26	0,22	0,38	0,01	1,31	2	138	0,27
6	,50 <sup>f</sup>	0,25	0,21	0,38	0,01	0,53	2	138	0,59

a. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår

b. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn

c. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn

d. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel

e. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel, Asia, Asia \* Kjønn

f. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel, Afrika, Afrika \* Kjønn

g. Avhengig variabel: Skåren på "Mentoring Alliance Skåre" for mentorbarnas del

Tabell 2

ANOVA <sup>g</sup>						
Modell		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,48	2	1,74	10,61	,000 <sup>a</sup>
	Residual	23,46	143	0,16		
	Total	26,95	145			
2	Regression	4,86	3	1,62	10,41	,000 <sup>b</sup>
	Residual	22,09	142	0,16		
	Total	26,95	145			
3	Regression	5,66	4	1,42	9,37	,000 <sup>c</sup>
	Residual	21,29	141	0,15		
	Total	26,95	145			
4	Regression	6,50	5	1,30	8,90	,000 <sup>d</sup>
	Residual	20,45	140	0,15		
	Total	26,95	145			
5	Regression	6,88	7	0,98	6,76	,000 <sup>e</sup>
	Residual	20,07	138	0,15		
	Total	26,95	145			
6	Regression	6,65	7	0,95	6,47	,000 <sup>f</sup>
	Residual	20,29	138	0,15		
	Total	26,95	145			

a. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår

b. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn

c. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn

d. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel

e. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel, Asia, Asia \* Kjønn

f. Prediktorer: (Konstant), Tredje mentorår, Første mentorår, Klassestrinn, Mentorbarnets kjønn, Generell skoletrivsel, Afrika, Afrika \* Kjønn

g. Avhengig variabel: Totalskåren på "Mentoring Alliance Skåre" for mentorbarnas del

Tabell 3

Koeffisienter <sup>a</sup>		Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		95% Confidence Interval for B		
Modell		B	Std. Error	Beta	T	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	3,20	0,04		86,02	0,00	3,13	3,28
	Mye1	-0,28	0,10	-0,24	-2,83	0,01	-0,48	-0,09
	Mye3	-0,33	0,07	-0,38	-4,44	0,00	-0,47	-0,18
2	(Constant)	3,34	0,06		57,76	0,00	3,22	3,45
	Mye1	-0,26	0,10	-0,22	-2,70	0,01	-0,46	-0,07
	Mye3	-0,34	0,07	-0,39	-4,70	0,00	-0,48	-0,19
	School year	-0,20	0,07	-0,23	-2,97	0,00	-0,34	-0,07
3	(Constant)	3,41	0,07		52,48	0,00	3,28	3,54
	Mye1	-0,26	0,10	-0,22	-2,69	0,01	-0,45	-0,07
	Mye3	-0,34	0,07	-0,39	-4,85	0,00	-0,48	-0,20
	School year	-0,19	0,07	-0,22	-2,88	0,01	-0,33	-0,06
	Gender	-0,15	0,07	-0,17	-2,31	0,02	-0,28	-0,02
4	(Constant)	2,82	0,25		11,20	0,00	2,33	3,32
	Mye1	-0,23	0,10	-0,19	-2,40	0,02	-0,42	-0,04
	Mye3	-0,29	0,07	-0,34	-4,04	0,00	-0,43	-0,15
	School Year	-0,17	0,07	-0,19	-2,57	0,01	-0,30	-0,04
	Gender	-0,15	0,06	-0,17	-2,28	0,02	-0,27	-0,02
	School	0,17	0,07	0,19	2,40	0,02	0,03	0,31
5	(Constant)	2,85	0,25		11,31	0,00	2,35	3,35
	Mye1	-0,22	0,10	-0,18	-2,26	0,03	-0,40	-0,03
	Mye3	-0,28	0,07	-0,33	-3,93	0,00	-0,43	-0,14
	School Year	-0,17	0,07	-0,19	-2,47	0,02	-0,30	-0,03
	Gender	-0,20	0,08	-0,23	-2,64	0,01	-0,35	-0,05
	School	0,17	0,07	0,19	2,45	0,02	0,03	0,31
	AsiaNOTCh	-0,16	0,10	-0,17	-1,57	0,12	-0,37	0,04
	Asia * Gender	0,20	0,14	0,18	1,44	0,15	-0,08	0,47
6	(Constant)	2,81	0,25		11,07	0,00	2,31	3,31
	Mye1	-0,22	0,10	-0,19	-2,27	0,03	-0,41	-0,03
	Mye3	-0,28	0,07	-0,33	-3,86	0,00	-0,43	-0,14
	School Year	-0,16	0,07	-0,18	-2,34	0,02	-0,30	-0,03
	Gender	-0,10	0,08	-0,11	-1,24	0,22	-0,25	0,06
	School	0,17	0,07	0,18	2,30	0,02	0,02	0,31
	Africa	0,07	0,10	0,07	0,67	0,50	-0,13	0,26
	Africa * Gender	-0,14	0,14	-0,12	-1,03	0,31	-0,42	0,13

a. Avhengig variabel: Totalskåren på "Mentoring Alliance Skåre" for mentorbarne del