

LÆRINGS- POTENTIAL I MENTOR- SAMTALER

Et kommunikationsspeciale af
Louise Bak Søndergaard
Vejleder: Poul Nørgård Dahl

Titelblad

Kandidatspeciale

Titel: **Læringspotentiale i mentorsamtaler**

Udarbejdet af: **Louise Bak Søndergaard**

Studienummer: **20143620**

Vejleder: **Poul Nørgård Dahl**

Universitet: **Aalborg Universitet**

Kandidatuddannelse: **Kommunikation**

Studieordningen fra: **September 2016**

Modul: **§ 31 Modulet "Kandidatspeciale"**

Afleveringsdato: **3. juni 2019**

Antal tegn: 190.285

Antal sider: 79,3

Summary

This master's thesis is about the learning potential in mentoring conversations, which is investigated through an analysis of interpersonal communication.

In Denmark, *workplace mentoring* is sometime used for onboarding of newly graduated social workers in municipalities, some experience a 'practice shock' (Jensen, 2015, p. 8). However, a literature review within the research field of *workplace mentoring* finds that hardly any studies are based on observations of mentoring conversations. Therefore, this master's thesis aims to contribute with insights on the learning potential in mentoring conversations.

Motivated by the above, the primary data material of this master's thesis consists of two video observed mentoring conversations: Each with a newly graduated and employed social worker as the mentee and with a more experienced social worker as mentor. Each mentoring pair are colleagues and work in the same team.

The fact that both mentors have more professional expertise combined with the fact that both mentoring programs are to end after the first three months of the mentee's employment, poses a theoretical based curiosity: According to Schein (1999; 2010) a *helper* (is this case a mentor) can help (1) by using an *expertise-based* approach, which seem appropriate in the light of both mentors' professional experience, *but* this approach can lead to dependability. Or the helper can help (2) by using a *process consultant* approach aiming to support the "*capacity for learning* so that it can in the future fix its own problems" (Schein, 1999, p. 19), but how then do the mentees benefit from their mentor's expertise?

With a focus on mentee's learning potential in a mentoring conversation, this master's thesis raises the question: "*How can the mentor by virtue of her professional experiences, knowledge, and competencies, help the mentee with her challenges, and at the same time maintain mentee's own responsibility for her own challenges?*" (translated from paragraph 1.1.1).

The primary analytical data material is supplemented with a semi-structured interview with each of the four observed social workers. To answer the problem statement, the hermeneutically inspired analysis process *DiaLoop* (Alrø, Dahl, and Schumann, 2016) is applied for analysis, as this master's thesis's philosophy of science is based on philosophical hermeneutics (Gadamer, 2007).

The analysis is based on the theory of Schein (1999; 2010), theory on single-loop-, double-loop- and deutero-learning (Argyris 2003; 2012; Argyris & Schön, 1978), theory on the balancing of expectations (Alrø & Kristiansen, 1998), and theory of potential differences in perspectives in conversations (Alrø, 1996).

Following an analysis and a discussion of the conversations, it is concluded that:

An initial balancing of expectation is important, as neither the mentee's present learning needs nor challenges – nor *details* hereabout – are given. The mentee may need help to learn a specific, professional procedure, which would be achieved by single-loop-learning and an expertise-based approach. Or the mentee may need help to examine different possible actions, where the mentor could help by nurturing double-loop-learning and by using the process consultant approach. The process of balancing expectations should end with the mentee having 'the last word', as a means of letting the mentee be responsible for defining her own challenges.

For the mentor to contribute with expertise and for the mentee to have the responsibility for her own challenges, it is important that the mentor can change between approaches during the conversation. A shift in approaches can be initiated by a disagreement on either part. Without such changes in the mentor's approach it is impossible to collectively examine a disagreement constructively – which would be a hindrance to the learning potential. For the mentee to stay in charge of her challenges, the mentor needs to end a disagreement by using the process consultant approach.

As the mentoring program is to end within three months, the mentor should focus on deutero-learning at both single- and double-loop-learning-level, for the mentee to learn *how* to handle future challenges. As metacommunication can strengthen deutero-learning, the mentor should be aware of *how* one is communicating.

Furthermore, as a colleague the mentor can help the mentee to learn how things are done in their team, and hereby reduce potential learning transfer problems. But at the same time, the mentor should be aware of the 'manualisation-trap' (Kongsgaard & Rod, 2018) since limited flexibility during the conversation can hinder a continuous responsiveness and adjustment to the mentee's wishes and opinions regarding *both* the conversation process and the content.

Forord

Tak

Indledningsvis vil jeg gerne sige tak til de seks socialrådgivere, som jeg har observeret og interviewet. Det har været så spændende se, hvordan I har mentorsamtaler. Tak for jeres tillid og jeres tid!

Også tak til både Elisabeth Huus Pedersen fra Dansk Socialrådgiverforening og Preben Meier Pedersen fra Kommunernes Landsforening for hjælp med at finde steder, hvor jeg kunne observere. Tak for jeres opbakning.

En stor tak til Poul Nørgaard Dahl for konstruktiv og inspirerende vejledning!

Og tak til familie og venner for opbakning.

Fortrolighed

Idet lyd- og videofilerne er fortrolige, er de kun tilgængelige for vejleder og censor. De transskriberede ytringer i dette speciale må ikke gengives uden tilladelse. Ved eventuel brug/gengivelse af andre dele af specialet skal der refereres hertil.

Formalia

I specialet anvendes *American Psychological Association's* referencesystem APA, 6. udgave. For at tydeliggøre referencerne er der mange steder angivet et sidetal, selvom der ikke er blevet brugt citater. I tilfælde af at der i en sætning henvises til en reference flere gange, angives hele referencen kun første gang – efterfølgende sidetal i *samme* sætning henviser tilbage til den sidst anvendte reference i sætningen. Specialet er 79,3 sider.

Rigtig god læselyst!

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Introduktion	9
1.1 Indledning	9
1.1.1 Problemformulering.....	11
1.2 Læsevejledning	12
Kapitel 2: Videnskabsteoretisk grundlag	13
2.1 Filosofisk hermeneutik.....	14
2.1.1 Menneskesyn	14
2.2 Epistemologi.....	15
2.2.1 Videnskabsideal	16
2.2.2 Kvalificeret subjektivitet	17
2.2.3 Erkendekanaler	18
2.2.4 Sandhedskriterium	18
Kapitel 3: Forskning om mentoring	19
3.1 Forskningsområder	19
3.2 Forskningstraditioner	20
3.2.1 'Positivist tradition'	20
3.2.2 'Practitioner tradition'	21
3.2.3 Observation.....	22
3.3 Nyere litteraturgennemgange	22
3.4 Forståelse af mentorbegrebet	24
3.5 Kendetegn på mentoring	25
3.5.1 Udvikling.....	25
3.5.2 Relation	26
3.5.3 Variationer i mentorordninger.....	26
3.6 Nyansatte	27
Kapitel 4: Undersøgellesdesign	29

4.1 En dialektisk udarbejdet problemformulering.....	29
4.2 Metodologisk model	30
4.3 Metodetriangulering.....	31
4.4 Observationsmetode	32
4.4.1 Passiv, deltagende observation	32
4.4.2 Undersøgers påvirkning	33
4.4.3 Fastholdelse	33
4.5 Interviewmetode	33
4.6 Pragmatisk sprogbrugsanalyse	34
Kapitel 5: Teori	36
5.1 Kendskab og tilpasning til mentee's situation	36
5.2 Samtalekontrakt.....	37
5.3 Perspektiver	39
5.4 Læringsniveauer.....	40
5.4.1 Single- og double-loop-læring.....	40
5.4.2 Læringsforståelse	41
5.4.3 Deutero-læring.....	42
5.5 Tilgange i samtalen	43
5.5.1 Læge-tilgangen.....	43
5.5.2 Ekspert-tilgangen	44
5.5.3 Proceskonsulent-tilgangen.....	44
5.5.4 Læring	45
5.5.5 Mentors faglighed	45
Kapitel 6: Empiripræsentation	47
6.1 Karakteristik af mentorordningerne	47
6.2 Empirioverblik	48
6.3 Præsentation af mentorsamtalerne	49
6.3.1 Samtale B	49
6.3.2 Samtale C	50
Kapitel 7: Analyse	51
7.1 Samtale C	51
7.1.1 Kendskab til mentee's behov.....	51
7.1.2 Mentee følger instruktioner	55
7.1.3 Uenighed om formulering.....	57

7.1.4 Mentee's indholdsperspektiv	60
7.2 Samtale B	62
7.2.1 Mentee's udfordring	62
7.2.2 Sagssparringsmodel	63
7.2.3 Konkretisering af problem	65
7.2.4 Metakommunikation som kendetegn	67
7.2.5 Mentee's videre handlinger	67
7.2.6 Fra 'imødekomme' til 'tilbyde'	69
7.2.7 Problematisk brug af model?	71
Kapitel 8: Afrunding	73
8.1 Diskussion	73
8.1.1 Læringspotentiale i uenigheder?	73
8.1.2 Mentor og mentee er kolleger	76
8.1.3 Kan mentee have ansvar for udfordringen samtidig med, at mentor bringer sin faglige ekspertise i spil?	78
8.2 Konklusion	79
8.3 Perspektivering	83
8.3.1 Kontekstens betydning: Tid til at lære?	83
Referencer	85
Bilag	93

Kapitel 1:

Introduktion

1.1 Indledning

At starte på sit første job efter endt uddannelse må være en udfordring for mange – for nok har man papirer på, at man er kvalificeret, men hvordan er det i praksis? Hvordan håndteres de nye opgaver, systemer og interaktioner? Og hvordan tager man ansvar for egne opgaver? Overgangen fra at være studerende til nyansat må ikke mindst være udfordrende for nyuddannede socialrådgivere, da socialrådgivere if. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (2019) er den ud af i alt 74 jobgrupper, der oplever mest uoverskuelighed (s. 63) og føler sig mest stressede (s. 63), og der har den næstlaveste score på spørgsmål om kollegial hjælp (“Tal og fakta om arbejdsmiljøet”, u.å.). Endvidere er socialrådgivere iblandt de fem jobgrupper, der er mest trætte efter en arbejdsdag (Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, 2019, s. 56), og hvor ”arbejdet tager mest energi fra privatlivet” (s. 22).

Socialrådgivere er således en presset jobgruppe, så hvordan indgå som ny og komme ind i jobbet på den bedst mulige måde? If. Dansk Socialrådgiverforening (DS) får mange nyuddannede netop ”et praksischok, når de starter i deres første job” (Jensen, 2015, s. 8). Kommunernes Landsforening (KL) og DS aftalte derfor under deres overenskomstforhandlinger for kommunaltansatte socialrådgivere i 2011 at adressere problematikken i projektet ’Nøglen til en god start for nyuddannede socialrådgivere i kommunerne’, som resulterede i fem fælles publikationer om introduktions- og mentorordninger for nyansatte (“Introduktions- og mentorordninger”, u.å.; Jensen, 2015, s. 8)¹.

¹ DS og KL skelner mellem introduktions- og mentorordninger, men da det ikke er tilfældet i de mentorsamtaler, som jeg undersøger, uddybes det ikke.

Mentorordningen lægger op til samtaler mellem en erfaren socialrådgiver og en nyansat socialrådgiver, som hhv. mentor og mentee (Dansk Socialrådgiverforening & Kommunernes Landsforening, 2015a, s. 5). Mentorsamtalerne kan derfor ses som en form for hjælpesamtaler, da hjælpesamtaler er kendetegnet ved at være: "en professionel samtale, hvor en fagperson hjælper en patient, klient, pårørende eller kollega med at få afklaret en situation eller løst et problem" (Alrø & Kristiansen, 2006, s. 202), hvorfor rollefordelingen mellem hjælper og den, der bliver hjulpet, er asymmetrisk (s. 247).

Der er dermed en indbygget asymmetri i selve mentorsamtalen, men mentor og mentee kan samtidig være en del af samme organisation, team og endda vertikalt set være på samme organisatoriske niveau² og dermed være kolleger. Hvis dette er tilfældet, har mentor formelt set hverken hierarkisk magt, sanktionerings- eller belønningsmuligheder over for mentee. Når mentoring mellem kolleger bliver brugt i en *onboarding* proces, er den væsentlige forskel mellem mentor og mentee, at mentor har mere erfaring (dog i forskellig udstrækning).

Hvis man sammenligner med andre hjælperoller – fx coach, supervisor og facilitator – har hjælperen ikke nødvendigvis samme faglighed eller kendskab til fagligheden for den, de hjælper, hvorfor jeg antager, at deres ekspertise må ligge i den procesmæssige del af at facilitere en samtale. En mentor, der er kollega til mentee, har derimod et fagligt kendskab, men ikke nødvendigvis en processuel viden om hjælpesamtaler. Derfor finder jeg det interessant at se, *hvordan* en mentor i en mentorsamtale støtter en mentee i at komme ind i jobbet: På hvilken måde, i hvilket omfang og med hvilket indhold byder mentor ind med sine faglige erfaringer, viden og kompetencer, uden at mentee bliver 'afhængig' af mentoring? For mentorrelationen ser ikke ud til at være tænkt som en vedvarende relation hos DS og KL (2015b), da de skriver om en afslutning på mentorordning: "De er ikke længere mentor og mentee, men ligeværdige kolleger på arbejdspladsen" (s. 15).

Balancen mellem at bidrage og selvstændiggøre får mig til at inddrage Edgar H. Schein (1999, 2010), som inden for organisationskonsultation beskriver tre forskellige "modes of operating" (Schein, 1999, s. 5)³: *ekspert*, *læge* og *proceskonsulent*⁴. *Eksperten* kommer med råd og vejledning (Schein, 2010, s. 90), *lægen* giver en diagnose og en behandling (Schein, 1999, s. 12; Schein, 2010, s. 93), og *PC* har fokus på, at den, der får hjælp, selv 'ejer' sin udfordring og sin løsning (Schein, 1999, s. 9, s. 20; Schein, 2010, s. 99). Hvis konsulenten har en ekspert- og/eller lægetilgang, vil den, der får hjælp ofte være og forblive afhængig af konsulenten (Schein, 2010, s. 92, s. 94, s. 97). Herimod bygger *PC*-tilgangen bl.a. på en antagelse om, at hvis en konsulent: "teaches the client to diagnose and remedy situations himself, problems will be solved more permanently and the client will have learned the

² Jf. afsnit 3.5.3 kan mentor også være fra en anden organisation.

³ Teorien uddybes i afsnit 5.5.

⁴ Inspireret af Schein (1999) forkortes den *PC*.

skills necessary to solve new problems as they arise" (s. 16), hvorfor *PC* har fokus på, at modtageren skal 'lære-at-lære' (Schein, 1999, s. 9-10, s. 18-19) og dermed blive selvstændig.

If. Schein (1999) kan en konsulent kun agere efter én tilgang ad gangen, men kan skifte undervejs (s. 22). Inspireret af Scheins opdeling, hvordan håndterer en mentor så, at vedkommende har en faglig 'ekspertviden', som kan lægge op til at agere som *ekspert* eller *læge*. For mentor skal samtidig støtte mentee i at tage ansvar for egne udfordringer og til på sigt at kunne indgå på jobbet på lige fod med mentor *uden* mentorsamtaler, og mentor dermed med fordel kan agere som *PC* i dette henseende.

I lighed med Scheins konsulentroller er der i flere tekster inden for mentoring fokus på, at mentor kan indtage forskellige roller (se afsnit 5.2). Mentorsamtalen bliver også beskrevet som en individuel samtale, hvor mentor skal tilpasse sig mentee (se afsnit 5.2). Men på hvilken baggrund kan mentor vurdere hvilken tilgang, der er mest givende for mentee? Og hvordan navigerer mentor mellem de forskellige muligheder og udnytter potentialet i sine særlige kontekstuelle og fagspecifikke erfaringer, viden og kompetencer og samtidig støtter mentee i hendes⁵ egen udvikling? Udover, at mentor kan agere på mange måder i samtalen, kan indholdet også variere – fra mentee's personlige udfordringer til mere tekniske spørgsmål om systemer, lovgivning og procedurer.

På baggrund af⁶ ovenstående, ønsker jeg at undersøge, hvordan mentor og mentee finder ud af, hvad den enkelte samtale skal handle om, og hvordan mentor indtræder i samtalen. Er det muligt både at bringe sin egen 'ekspertviden' og fagkompetencer i spil og bruge dem til at udfordre og støtte mentee, og samtidig fastholde hendes eget ansvar for egne problemer og løsninger?

Dette fører til følgende problemformulering:

1.1.1 Problemformulering

Med afsæt i et fokus på mentee's læring i faktisk afholdte mentorsamtaler i en tidsbegrænset mentorordning:

Når nu mentor i en mentorsamtale skal hjælpe en ny kollega (mentee), som er ansat i en lignende/samme stilling som mentor selv: Hvordan kan mentor i kraft af sine fagspecifikke erfaringer, viden og kompetencer hjælpe mentee med hendes udfordringer og *samtidig* fastholde mentee's eget ansvar for hendes udfordringer? Hvordan kan mentor søge at tilpasse sin hjælp til mentee's situation? Og hvad ser i praksis ud til at styrke og udfordre mentorsamtalens læringspotentiale for mentee?

⁵ Da de observerede mentee'er alle er kvinder, følger jeg dette.

⁶ Forkortes herefter: pba.

Hermed placerer specialet sig inden for fagområdet *interpersonel organisationskommunikation* (bilag 1).

1.2 Læsevejledning

Specialet består af otte kapitler, som jf. afsnit 4.2 er udarbejdet løbende. Projektets lineære opbygning er dermed et formidlingsmæssigt hensyn. Pba. dette kapitel vil jeg i kapitel 2 give en indføring i mit videnskabsteoretiske ståsted. Dette har bl.a. betydning for min placering inden for mentorforskning, som jeg netop laver en litteraturgennemgang af i kapitel 3. I løbet af litteraturgennemgangen vil jeg argumentere for at indsamle min empiri vha. observation og interview, da jeg herved kan belyse *mentoring*⁷ fra en samtaleanalytisk vinkel – en vinkel, som jeg stort set ikke finder i den nuværende forskning. Undersøgelsesmetoderne vil jeg sammen med resten af mit undersøgelsesdesign uddybe i kapitel 4. Dernæst vil jeg i kapitel 5 introducere de teorier, som jeg vil anvende til min analyse af de observerede mentorsamtaler, som jeg præsenterer i kapitel 6. Kapitel 7 indeholder min analyse, hvorefter jeg i mit sidste kapitel vil diskutere udvalgte elementer fra teori og analyse for sluttelig at besvare min problemformulering og lave en kort perspektivering.

Jeg vil løbende henvise til min empiri: tre observerede mentorsamtaler (A, B, og C) og et interview med hver af de tre mentorer og tre mentee'er. Lyd-/videoptagelser af empirien er vedlagt (se oversigt på bilag 2). Jeg refererer til tidspunkter i de fortrolige optagelser af mentorsamtalerne med 'Samtale X, n,mm:ss' – hvor n'et angiver filnummeret (jf. afsnit 6.2). Ved henvisninger til interviews skrives 'Mentee' eller 'Mentor' i stedet for 'Samtale'.

⁷ Det engelske ord *mentoring* bruges i mangel af et dansk ord (à la *supervision*).

Kapitel 2:

Videnskabsteoretisk grundlag

I dette kapitel vil jeg beskrive min videnskabsteoretiske tilgang, som jeg anser for at være specialets metodologiske fundament, da antagelserne bl.a. har betydning for, hvordan jeg forstår min egen rolle som undersøger, hvordan jeg behandler empirien, samt hvad vurderingskriterierne for de analytiske fortolkninger er. Dermed tilsigter jeg i kapitlet at synliggøre bagvedlæggende antagelser ift. det videnskabelige arbejde i specialet, hvorved jeg tilstræber transparens for at imødekomme, at "det sagte spejler det usagte" (Jørgensen, 2007, s. xxvii).

Da jeg antager, at man med andre videnskabsteoretiske antagelser ville kunne komme til andre tolkninger, har transparensen til formål at styrke læserens mulighed for at følge og undersøge specialets resultaters konsistens og troværdighed – hvorfor *transparens* minder om, hvad Kvale og Brinkmann (2009) benævner *reliabilitet* (s. 271). Gadamer (2007) anviser, at "det gælder om at være bevidst om sin forudindtagethed" (s. 256), hvorfor selve udarbejdelsesprocessen af kapitlet har det formål, at jeg bliver mere bevidst om mine egne antagelser.

Idet mit videnskabsteoretiske tilgang netop er Gadamers filosofiske hermeneutik, kan kapitlets væsentlighed dermed begrundes i hermeneutikken, som jeg indledningsvis vil uddybe.

2.1 Filosofisk hermeneutik

Den hermeneutiske tradition har flere forskellige retninger, som på forskellig vis forholder sig til *fortolkning*, som *hermeneutik* betyder (Højberg, 2013, s. 291). En central filosof inden for filosofisk hermeneutik er Hans-Georg Gadamer (Højberg, 2013, s. 290). Gadamer adskiller sig fra andre hermeneutikere ved bl.a. at antage, at forståelse er et alment menneskeligt vilkår, hvorfor den filosofiske hermeneutik er mere ontologisk end epistemologisk rettet: Den behandler menneskets erkendelsesvilkår og -betingelser frem for metoder til at opnå erkendelse (Gadamer, 2007, s. 279, s. 281), som er tilfældet i metodisk hermeneutik (Højberg, 2013, s. 293).

Som det senere uddybes, betoner Gadamer betydningen af éns eget perspektiv i forståelsesprocesser, hvorfor fortolkninger af Gadamers egne tekster i sekundærlitteratur også vil være præget af fortolkerens perspektiv. Fx skriver Gadamer (2007), at det i fortolkning er afgørende "at holde blikket fæstnet på sagen" (s. 254), hvor *sagen* kan forstås på flere måder: (1) fra Hansens (2014) filosofiske og eksistentielistiske fænomenologiske perspektiv som fænomener og livsytringer, som man kan lytte til (fx s. 84), (2) fra Alrø, Dahl og Schumanns (2016) kommunikationsperspektiv og samtalefokus som "det, der rent faktisk og iagttageligt udtrykkes" (s. 166), som man kan søge af afdække meningen bag (s. 144), (3) fra Højbergs (2013) samfundsvidenskabelige perspektiv som det, der samtales om – selve genstandsfeltet (s. 309-310), og (4) fra Pahuus' (2014) humanvidenskabelige perspektiv som et udsagn, en appel eller noget indre, som fx personlighed (s. 238-239). Da jeg ikke er inspireret af eksistentielistisk fænomenologi, fravælger jeg at bruge Hansen (2014).

2.1.1 Menneskesyn

Inspireret af Gadamer ser jeg mennesker som konstant fortolkende – når man søger at forstå det, der sker omkring én, 'oversætter' man automatisk det sette, hørte eller følte uden for sig selv til tanker og følelser. Forståelse og fortolkning er dermed et "ontologisk grundvilkår" (Alrø et al., 2016, s. 161), hvorfor Gadamer *ontologiserer* forståelsesbegrebet (Billund, 2016, s. 64). Endvidere antager Gadamer (2007), at det, mennesker siger, skriver og gør, er meningsfyldt ud fra deres eget perspektiv, hvorfor man skal møde andre med en "anticipation af mening" (s. 279) og med en antagelse om, at de (eller deres overlevering) er sandfærdige (s. 278, s. 280, s. 283). I dette menneskesyn må mennesker derfor forstås med afsæt i tillid og åbenhed.

Bag åbenheden til andre mennesker ligger en antagelse om, at mennesker er forskellige (Gadamer, 2007, s. 290), hvorfor også nysgerrighed er væsentlig i interpersonelle interaktioner. Forskelligheden kan bl.a. forklares med, at mennesker har forskellige historier, som påvirker deres perspektiv på verden. Dermed hverken forstår eller kommunikerer mennesker forudsætningsløst, idet "historien altid

vil yde indflydelse på en nutidig forståelse” (Billund, 2016, s. 65) – kaldet *det virkningshistoriske princip* (Gadamer, 2007, s. 286). Jeg antager derfor, at mentor og mentee’s gensidige forståelse vil være præget af hver deres historie, som også inkluderer tidligere interaktioner mellem dem.

Menneskers forskellighed bevirker, at man har forskellige *horisonter*, som Gadamer (2007) metaforisk benævner det menneskelige forståelsesvilkår og -udsyn (s. 288). Horisonten er på en gang et begrænset synsfelt (Gadamer, 2007, s. 288), der er bestemmende for forståelsesmuligheder, og samtidig er den dynamisk: ”horisonterne forskyder sig for den, der bevæger sig” (Gadamer, 2007, s. 290). Dermed står éns horisont i et dialektisk forhold med éns forståelse – horisonten både påvirker og påvirkes af forståelsen.

Forståelseshorisonten udgøres af fordomme og forforståelser (Højberg, 2013, s. 301-302), hvor sidstnævnte omhandler, at der altid ligger tidligere forståelser til grund for nye (s. 301). Fordomme er domme gjort på forhånd (Jørgensen, 2007, s. xviii) og består blandt af grundlæggende antagelser som fx menneskesyn. Gadamer (2007) beskriver fordommene som ”forståelsesbetingelser” (s. 264). If. Gadamer (2007) skal man søge at erkende sine fordomme, da ubevidste fordomme er bestemmende og hæmmende for forståelsen (s. 257-259), hvorfor han skelner imellem produktive fordomme, der er en forståelsesforudsætning, og fordomme, der hindrer forståelse (s. 281). Samtidig med, at man skal lære ”at forstå sig selv bedre” (Gadamer, 2007, s. 287), skal man også anerkende erkendelsens begrænsning: At man ”aldrig vil have fuldstændig viden om sig selv” (s. 287).

Som følge af den begrænsede erkendelse af éns fordomme, kan man ikke fuldstændigt objektivt forstå andre (eller deres overleveringer), da forståelsen altid vil være lidt sløret af ”uigennemskuede fordomme” (Gadamer, 2007, s. 257). Dette betinger en ydmyghed i mødet med andre, for det er muligt, ”at en overleveret tekst ved bedre end det, vores egne formeninger gør krav på” (Gadamer, 2007, s. 280). Ydmygheden og åbenheden skal dog hverken være selvudslettende eller selvforglemmende, da man også selv skal forholde sig til sagen og godt kan komme til forståelse af en andens syn på en sag uden af være enig (Gadamer, 2007, s. 289). Uanset enighed kan man tale om, at forståelse er en proces, hvor der sker en *horisontsammensmeltning* mellem forståelseshorisonter (Gadamer, 2007, s. 291-292).

If. interpersonel kommunikation antager jeg derfor, at forskellige holdninger og uenighed er forventeligt, hvilket inspireret af Deetz (1996) kan betegnes som et mere *dissensus*- end konsensuspræget kommunikationssyn (Søndergaard, 2018, s. 170).

2.2 Epistemologi

Selvom Gadamer primært behandler almen menneskelige forståelsesbetingelser, kan hans tilgang også inspirere til principper i videnskabelige erkendelsesprocesser. Som Alrø et al. (2016) bemærker,

går metodisk inspiration fra Gadamer dog muligvis imod hans egne tanker, da forståelse og fortolkning if. Gadamer "sker uden om den metodiske bevidsthed" (Alrø et al., 2016, s. 163), hvorfor hans tilgang ikke er "en forståelsesmetode" (Gadamer, 2007, s. 1). Jeg vil dog alligevel inddrage Gadamer i dette afsnit om epistemologi, da de ontologiske erkendelsesvilkår nødvendigvis også må gælde for specialestuderende.

Jeg finder erkendelsesvilkårene særlige aktuelle inden for humanvidenskab, da genstandsfeltet er menneskeskabt og derfor underlagt det virkningshistoriske princip. If. Gadamer (2007), søger man inden for naturvidenskab en almen gyldig naturerkendelse, mens "det er meningsløst at tale om en fuldendt historieerkendelse" (s. 271), hvorfor erkendelse inden for humanvidenskab ikke har det samme ideal. Det er i stedet "forståelse af det meningsfulde" (Pahuus, 2014, s. 252), der er hermeneutikeres fokus, hvorfor forskningsfremskridt if. Gadamer mere omhandler "et højere refleksionsniveau" (s. 272) ift. en given problemstilling end en udvidelse af et genstandsfelt – altså en *dybere* forståelse (Collin & Køppe, 2014, s. 31) frem for en *bredere*. Dette leder videre til specialets videnskabsideal.

2.2.1 Videnskabsideal

Epistemologiske antagelser omhandler ikke kun *hvordan*, man opnår viden, men også *hvad* man tilstræber.

Kruuse (2007) opererer med to videnskabsidealer: et nomotetisk og et hermeneutisk. Forskere med et nomotetisk ideal er forklarings- og kausalitetssøgende (s. 18), mens man med det hermeneutiske søger at forstå 'sager' og menneskers handlinger (s. 19), kommunikation eller overleveringer – eller hvad Collin og Køppe (2014) kalder "meningsfulde fænomener" (s. 43). Pahuus (2014) afviser netop i sit kapitel om hermeneutik, at hermeneutiske forskere søger kausale forklaringer på menneskelige handlinger, og han fremhæver, at man i stedet søger at forstå eller fortolke menneskelige handlinger (s. 255), hvilket jeg netop også ønsker grundet specialets problemformulering: at forstå og fortolke, hvordan mentor hjælper mentee i en mentorsamtale.

De to videnskabsidealer minder om, hvad netop Collin og Køppe (2014) betegner som (1) en nomotetisk og (2) en idiografisk synsvinkel (s. 35), hvor forskere er (1) begrebs-, lov- og teori*producerende* og (2) *-anvendende* (s. 36, s. 38) samt hhv. beskæftiger sig med (1) det generelle og (2) det individuelle (s. 18). If. Collin og Køppe (2014) er de to synsvinkler dog idealtypiske (s. 37), hvorfor forskere ikke anlægger dem i 'rene' former. Et eksempel herpå ses hos Billund (2016), som i sin ph.d.-afhandling anvender den idiografisk funderede analysemetode *DiaLoop* (Alrø et al., 2016, s. 174; Billund, 2016, s. 103) og *samtidig* lægger an til udvikling nye begreber – fx *processuel lydhørhed* (Billund, 2016, s. 214). Kristiansen og Bloch-Poulsen (1997) afviser hel en dikotomi mellem det nomotetiske

og idiografiske, da studier af *det særlige*, kan give generel viden, hvad de benævner "*det specifikkes generalitet*" (s. 51).

Grundet min filosofisk hermeneutiske inspiration samt det konkrete genstandsfelt, anlægger jeg i dette speciale et overvejende idiografisk videnskabsideal⁸: Jeg søger bl.a. at forstå samtaler og tilstræber ikke at udvikle teori, men at anvende, hvilket dispositionelt kommer til udtryk ved, at jeg redegør for mit teoretiske fundament inden analysen, da jeg her anvender teorierne. I relation til 'det specifikkes generalitet' søger jeg dog samtidig også (grundet problemformuleringen, afsnit 1.1.1) at komme med empirisk begrundede bud på, hvad der ser ud til at påvirke mentorsamtalers læringspotentiale, hvilket kan pege frem mod mulige, generelle opmærksomhedspunkter for mentorer.

2.2.2 Kvalificeret subjektivitet

Da jeg som specialestuderende søger at forstå menneskelig interaktion, er min egen horisont med mine forforståelser og fordomme dermed hermeneutisk set et vilkår for undersøgelsen. Dette medfører en subjektivitet i mine fortolkningen, som jf. afsnit 2.1.1 ikke kan elimineres (Alrø et al., 2016, s. 161), men som må kvalificeres "gennem et refleksivt forhold til sig selv" (Billund & Alrø, 2017, s. 69). Dette tilstræber jeg, som nævnt, netop i udarbejdelsesprocessen af dette kapitel, og endvidere jeg vil anvende en metodologisk model, som adskiller forskellige erkendekanaler (jf. afsnit 2.2.3 og 4.2). Herved søger jeg at mindske ureflekteret subjektivitet (Alrø et al., 2016, s. 193) og undgå "upåagtet vanetænkning" (Gadamer, 2007, s. 254) samt at tilstræbe, at fortolkningerne siger mere om 'sagen' end om mig (Jørgensen, 2007, s. xxi). For mens man inden for nogle naturvidenskabelige discipliner kan anvende kalibrerede måleredskaber til databearbejdning, forudsætter den forståelses-søgende og idiografiske synsvinkel, at jeg 'bruger mig selv' i forståelsesprocessen.

At jeg selv 'er i spil' i forståelsesprocessen gør også, at min forståelse bliver udviklet undervejs, idet processen er dynamisk, som det også illustreres i *den hermeneutiske cirkel*. Gadamer (2007) lægger i sin udlægning af cirklen vægt på dialektikken mellem 'overleveringen' og fortolkeren – et forhold som han kalder "et ontologisk strukturmoment ved forståelsen" (s. 279). Dialektikken forklarer Gadamer (2007) med, at 'tekster' (i bred forstand) stiller spørgsmål, som fortolkeren må besvare, hvilket igen påvirker tekstens spørgsmål (s. 351, s. 358)⁹. Endvidere betragter Gadamer (2007) samspillet mellem del og helhed i forståelsen af en 'sag' som en hermeneutisk regel (s. 277), og med inspiration fra Heidegger beskriver han forholdet mellem forståelse og fortolkning, som en "meningsbevægelse" (s. 255), som også kan tolkes som endnu en version af den hermeneutiske cirkel (Pahuus, 2014, s. 240).

⁸ Det idiografiske videnskabsideal kan også anlægges inden for fx fænomenologisk og socialkonstruktivistisk videnskabsteori.

⁹ Afhængigt af ontologi, kan spørgsmålene ses som en undren, der opstår i fortolkeren (Alrø et al., 2016, s. 185), eller som *livsfænomener*, der taler (Hansen, 2014, s. 86) – min forståelse læner sig op ad førstnævnte.

2.2.3 Erkendekanaler

Idet jeg selv er aktiv i forståelsesprocesserne, er det også relevant, *hvordan* jeg kommer til erkendelse om 'sagen' – nærmere bestemt: hvilke *erkendekanaler* jeg benytter. Inspireret af Kristiansen og Bloch-Poulsen (1997) ser jeg iagttagelse (ydre sansning), oplevelse (indre sansning), refleksion og intuition som erkendekanaler (s. 5, s. 19, s. 48). Iagttagelser er som udgangspunkt neutrale, da de er observerbare, mens de indre sansninger er subjektive, idet man 'lytter indad' (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997, s. 19). I Kristiansen og Bloch-Poulsens (1997) terminologi forstår jeg *refleksion* som en bevidst, kognitiv erkendekanal. Denne kognitive vinkel tolker jeg også, at Gadamer (2007) lægger vægt på, idet han fx beskriver horisont ift. "den tænkende bevidsthed" (s. 288), og idet hans refleksionsbegreb er kognitivt funderet (Billund, 2016, s. 66). Endelig er den intuitive erkendekanal kendetegnet ved irrationelle 'indfald' (Alrø et al., 2016, s. 61, s. 183), som ikke er sanselige forankrede (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997, s. 20).

If. Kristiansen og Bloch-Poulsen (1997) er de fire erkendekanaler ligestillede (s. 5, s. 48). Mens jeg ser oplevelse og intuition som vigtige opmærksomhedspunkter ift. at kvalificere min subjektivitet og være nysgerrighedsskabende, ser jeg iagttagelser og refleksion som de mest væsentlige erkendekanaler ift. at bearbejde empirien analytisk samt at besvare min problemformulering på baggrund heraf. Dermed ligestiller jeg ikke erkendekanalernes betydning for mine fortolkninger.

2.2.4 Sandhedskriterium

Rigtigheden af fortolkninger kan vurderes ud fra forskellige kriterier – bl.a. et *pragmatisk*, hvor sandhed afgøres ift. nytte, anvendelighed og funktionalitet (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997, s. 30, s. 56), og et *relativistisk* sandhedskriterium, hvor sandhed er individuel og relativ (s. s. 56, s. 60). Endelige præsenterer Kristiansen og Bloch-Poulsen (1997) også sandhedskriteriet: "den p.t. mest sammenhængende fortolkning" (s. 88), som jeg ønsker at benytte i dette speciale. Dette tilvalg skyldes, at jeg finder, at kriteriet harmonerer med min inspiration fra Gadamer, da 'p.t.' antyder, at fortolkningen ikke er endelig (Jørgensen, 2007, s. xxiii), men processuel, idet forståelsen "bestandigt bliver revideret" (Gadamer, 2007, s. 254). Endvidere henviser 'sammenhængende' til konsistens mellem del- og helhedstolkning, som anvist i den hermeneutiske regel (Gadamer, 2007, s. 277; Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997, s. 87-88).

Kristiansen og Bloch-Poulsen (1997) beskriver endvidere fortolkninger inden for det sidstnævnte sandhedskriterium som 'teoretisk sande' (s. 80), da fortolkningerne skal være teoretisk begrundet inden for et tilvalgt teoretisk perspektiv, hvorfor sandhedskriteriet også kaldes *perspektivistisk* (s. 41). Perspektivet er jf. Gadamer (2007) afgørende for éns fortolkninger, hvorfor jeg vil tilstræbe at gøre mit teoretisk perspektiv transparent i kapitel 5.

Kapitel 3:

Forskning om mentoring

Da specialet omhandler mentorsamtaler, vil jeg i dette kapitel introducere forskning om mentoring. Først redegøres kort for tre forskellige praksisområder, som der forskes i. Dernæst præsenteres to overordnede forskningstraditioner, som overvejende har hver deres videnskabsideal (jf. afsnit 2.2.1), hvorfor jeg med afsæt kapitel 2 forholder mig til traditionerne.

Endvidere uddybes to centrale emner i mentorforskning: *udvikling* og *relation*, og der redegøres for forskellige mentorordninger. Afslutningsvist behandles forskning om nyansatte.

I løbet af kapitlet vil jeg med afsæt i den eksisterende forskning og de forrige kapitler begrunde, hvorfor jeg finder anvendelse observations- og interviewmetode (afsnit 4.4-4.5) relevant.

Kapitels litteratur er fundet vha. både u- og strukturerede søgninger (bl.a. pba. referencer) på Aalborg Universitets Bibliotek (www.aub.dk), Google Scholar og databasen *ProQuest*.

3.1 Forskningsområder

Mentorbegrebet går helt tilbage til Homer (se bilag 3) og i dag bliver det brugt i daglig tale. Det kan if. Eby, Rhodes og Allen (2007) være medskabende for dels en interesse for mentoring og dels en forvirring af begrebets brug (s. 7-8). Dette kan være en del af forklaringen på, at der if. Allen og Eby (2007a) findes tre forskningsområder inden for mentoring: *youth*, *student-faculty* og *workplace*. Eby et al. (2007) finder, at områderne er forholdsvis uafhængige, hvorfor kapitlerne i antologien *The*

Blackwell Handbook of Mentoring (2007b), der er redigeret af Allen og Eby, er opdelt i disse tre områder.

For at få en indføring til mentoring har jeg netop søgt på 'handbook AND "mentoring OR mentor"' på Google Scholar, hvor Allen og Ebys (2007b) antologi kommer op som den anden mest relevante bog. Den mest relevante bog er if. Google Scholar en antologi redigeret af Ragins og Kram: *The Handbook of Mentoring at Work* (2008), som placerer inden for forskningsfeltet i organisatorisk mentoring. De næste fem bøger i søgningen omhandler de andre forskningsområder; dels uddannelse (kan dog også være ift. ansatte): Capasso og Daresh (2000), Fletcher (2000), Fletcher og Mullen (red.) (2012) og Miller (2004), og dels ungdom: DuBois og Karcher (red.) (2014) og igen Miller (2004).

Da dette speciales kontekst er mentoring på socialrådgiveres arbejdspladser, placerer det sig inden for organisatorisk mentoring, hvorfor jeg har fravalgt at anvende de sidstnævnte fem bøger pba. deres titler. I specialet vil mentorbegrebet derfor implicit henvise til organisatorisk mentoring.

3.2 Forskningstraditioner

Til introduktion af forskning om organisatorisk mentoring vil jeg benytte antologierne redigeret af Ragins og Kram (2007) og Allen og Eby (2007b). Men da over 85 % af bidragsyderne i begge antologier er tilknyttet amerikanske universiteter (Allen & Eby, 2007b, s. ix–xvi; Westlander, 2009, s. 88), og da Westlander (2009) betegner Ragins og Krams antologi som "något av en nationell manifestation" (s. 88), har jeg valgt at supplere introduktionen med en bog af de britiske forskere Garvey, Stokes og Megginson (2018)¹⁰. I en sammenligning af en tidligere udgave af sidstnævnte bog og Ragins og Krams antologi (red., 2007) peger Westlander (2009) netop på, at de to bøger repræsenterer forskellige forskningsperspektiver (s. 87) og -traditioner (s. 93). Garvey et al. (2018) laver også selv en litteraturgennemgang af 18 mentoringstudier fra 2003-2006, hvor de finder, at der er to forsknings-traditioner inden for mentoring (s. 31), som de kalder '*positivist tradition*' (s. 44) og '*practitioner studies*' (s. 35), hvor sidstnævnte if. deres litteraturgennemgang er mindre repræsenteret end den positivistiske: syv mod 11 studier inden for den positivistiske tradition (s. 31). Jeg vil i det følgende udbyde disse to traditioner.

3.2.1 'Positivist tradition'

If. Garvey et al. (2018) findes der en "widely referenced positivist tradition of mentoring research" (s. 44), som "privileges statistical significance over subjective meaning" (s. 30), hvorfor jeg antager,

¹⁰ Bogen er fundet via et valgfag (som jeg ikke selv har taget) på Copenhagen Business School (2017), hvor den er opgivet sammen med flere artikler og en bog af Poulsen og Wittrock (2012). Sidstnævnte anvendes kun i begrænset omfang grundet udgivelse på ikke BFI-godkendt forlag.

at man her anlægger et nomotetisk videnskabsideal samt søger at kvantificere mentoring vha. kvantitative metoder, fx spørgeskemaer med "checkbox responses to predetermined questions" (s. 34). Fx vælger to forskere, Romero og Lassmann (2017), i deres artikel *Benefits of Mentoring Programs for Child Welfare Workers: A Systematic Review* at afgrænse deres litteratursøgning til studier med kvantitative metoder, der måler fordele (s. 303), og Finkelstein og Poteet (2007) lægger i titlen på deres bidrag til Allen og Ebys (2007b) antologi op til, at der findes generaliserbare praksisser: *Best Practices in Workplace Formal Mentoring Programs*. De henviser bl.a. til et studie, som finder, at mentee's opfattelse af lighed med mentor "predicted their [mentee's] perceptions of relationship quality" (Finkelstein & Poteet, 2007, s. 355). I samme antologi fremhæver Scandura og Pellegrini (2007) et behov for en målestok til at *måle* mentoring, idet "a standard measure of mentoring has not emerged" (s. 85). Disse tekster antyder, at kvantitative data, standardisering, generalisering og kausalitet vægtes i den såkaldte *positivistiske mentorforsknings tradition*. Traditionen tager if. Garvey et al. (2018) udgangspunkt i Krams studier fra 1985 (s. 44) – et værk som Eby et al. (2007) beskriver som den første dybdegående undersøgelse af organisatorisk mentoring (s. 8) (se afsnit 3.4) – og fremtrædende forskere er bl.a. Allen, Ragins og Scandura (Garvey et al., 2018, s. 34).

3.2.2 'Practitioner tradition'

Udover den positivistiske studier findes der "Practitioner studies" (Garvey et al., 2018, s. 35), hvor forskere i kvalitative studier undersøger oplevelser af mentoring pba. kvalitative metoder som fx interview for at give "insider accounts" (Garvey et al., 2018, s. 35) fra involverede praktikere. Endvidere omhandler et studie inden for *practitioner studies* ofte kun én organisation (Garvey et al., 2018, s. 35), da forskere her vil "examine the implications for practice" (s. 31).

Om Garvey, Stokes og Megginsons bog skriver Westlander (2009), at "egna praktikerfarenheterna är tungt vägande i de teoretiska forskningsperspektiv som behandlas i boken" (s. 90), at de advarer imod at overse den organisatoriske kontekst (s. 91), og at de anviser, at man i forskning skal starte med at undersøge, hvordan "coachning och mentorskap konkret bedrivs, ett "medforskande" är nödvändigt" (s. 93). Garvey et al. (2018) anser det for væsentligt at inddrage praktikere og forholde sig til konteksten i mentorstudier, hvorfor jeg tolker, at de selv ligger nærmere *practitioner* end den *positivistiske tradition* inden for mentorforskning.

Pba. ovenstående antager jeg, at forskere inden for *practitioner traditionen* (Garvey et al., 2018, s. 31) overvejende anlægger et idiografisk videnskabsideal, idet man her vil undersøge, hvordan mentoring *faktisk* foregår og opleves, og ikke har fokus på at generalisere bredt eller standardisere, men forholder sig til den konkrete kontekst. Dermed er denne tradition i bedre overensstemmelse med specialets videnskabsideal (afsnit 2.2.1) og erkendelsesinteresse, da jeg jf. problemformuleringen ønsker at få et indblik i en *konkret praksis* og at komme til en bedre forståelse af, hvordan man i

praksis håndterer at være mentor. Derfor finder jeg, at det kunne være relevant at observere samtaler for at få et indblik i selve interaktionen mellem mentor og mentee. Men af de syv *practitioner studies*, som Garvey et al. (2018) finder i deres litteraturgennemgang, anvender ingen observationsmetoden, hvilket får mig til at overveje om *oplevelsen* af mentoring har forrang for den *egentlige, observerbare praksis*.

3.2.3 Observation

I alt bruger kun to af de 18 studier (svarende til 11 %) i Garvey et al.'s (2018) litteraturgennemgang observation til empiriindsamling (s. 33), nemlig Finkelstein, Allen og Rhoton (2003) samt Allen og Eby (2003). If. Garvey et al. (2018) tilhører begge studier den positivistiske tradition (s. 31). I Finkelstein et al.'s (2003) metodeafsnit står der dog, at de indsamler deres data vha. spørgeskemaundersøgelser (s. 258), hvilket også er tilfældet i Allen og Eby's (2003) metodeafsnit (s. 475). Det undrer mig derfor, at Garvey et al. (2018) angiver, at de to artikler har "Data from observation" (s. 33). Selv peger Garvey et al. (2018) på, at *the positivist tradition* i mentorforskning kunne udvikles ved "looking inside the black box and exploring the nature of the mentoring interaction" (s. 45). Jeg tolker, at *the black box* netop er mentorsamtaler. Ved at kvantificere målinger af mentee og mentors *oplevelser* af mentorprogrammer kan forskere søge at forklare årsagssammenhænge med statistiske metoder som fx "multiple regression analysis" (Garvey et al., 2018, s. 34), men de kan ikke vise, hvad der *faktisk sker* i den enkelte interaktion, hvilket observationer netop giver mulighed for.

Da der blandt de syv *practitioner studies* ikke er angivet nogen brug af observationsmetode (Garvey et al., 2018, s. 33), finder jeg antydninger af, at der inden for mentorforskning er en mangel på studier med samtaleobservationer på tværs af forskningstraditioner. Dette peger på et behov og en relevans for nærværende speciale, idet man i samtaleobservationer kan *iagttage samtalen* og herved få indblik i, *hvad* der sker i en egentlig mentorsamtale. Jeg finder derfor, at observationer kan supplere data som *oplevelser* af samtaler, idet individuelle oplevelser jf. hermeneutikken ikke er neutrale, men er underlagt éns forståelseshorisont.

3.3 Nyere litteraturgennemgange

Da artiklerne i Garvey et al.'s (2018) litteraturgennemgang er mere end ti år gamle, og at Romero og Lassmanns (2017) kun omhandler kvantitative studier, har jeg søgt på nyere litteraturgennemgange (år 2014 og frem) fra fagfællebedømte tidsskrifter på databasen ProQuest. Søgningen er lavet i håb om at få et nyere overblik over både forskningsperspektiver, mentorforståelser samt finde relevante, nyere studier – særligt på området for organisatorisk mentoring og herunder på det socialrådgiverfaglige område. En krydssøgning d. 26/3-19 på både "literature review" OR "literature reviews" OR

"systematic reviews" OR "systematic review" og 'mentor OR mentoring OR mentors OR "mentoring programs" OR mentee OR mentorship' i både emne og abstrakt gav efter eksklusion af emner inden for undervisning¹¹ 26 resultater. Efter læsning af alle abstrakter sorterede jeg ni artikler fra, da de ikke primært handlede om mentoring (Gunawan, Aunguroch, & Fisher, 2018; Labrague & McEnroe-Petitte, 2018; Leboea, Adu, & Adu, 2015; Lester, Lawrence, & Ward, 2017; Pezaro, Clyne, & Fulton, 2017; Wiguna, Budhiman, Humris-Pleyte, & Prasetyo, 2016), dog omhandlede tre af de ni nyansatte (Conway, 2015; Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Pasila, Elo, & Kääriäinen, 2017), hvorfor jeg vil vende tilbage til dem i afsnit 3.6. Yderligere syv artikler blev sorteret fra, da de ikke omhandlede mentoring i en organisatorisk kontekst, men ungdomsmentoring (Abrams, Mizel, Nguyen, & Shlonsky, 2014; Cisse, Esses, & Reid, 2018; Maslow, 2016; Petosa & Smith, 2014) og særlige grupper af voksne (Bainbridge, Tsey, McCalman, & Towle, 2014; Morris, Fletcher-Smith, & Radford, 2017; Theo et al., 2018). To blev valgt fra pga. fokus på studerende (Goodrich, 2018; North, Kennedy, & Wray, 2019) og én for at omhandle et specifikt ikke-vestligt land (Ofili, 2018). Af de tilbageværende litteraturgennemgange viste det sig, at en artikel ikke var tilgængelig (Neal, 2015), og en anden viste sig efter nærmere læsning at omhandle mentoring af studerende (Moran & Banks, 2016), hvorfor disse artikler også blev fravalgt.

Blandt de resterende fem artikler har Banerjee-Batist, Reio og Roccas (2019) artikel karakter af at være en mere generel litteraturgennemgang. De tager dog udgangspunkt i Krams mentorfunktioner (se afsnit 3.4) og undersøger kausalitet mellem på den ene side sociokulturelle faktorer og individuelle forskelle og på den anden side funktionelle mentorrelationer (Banerjee-Batist et al., 2019, s. 115). Derfor antager jeg, at de tager udgangspunkt i den positivistiske mentorforskningstradition, og dermed ikke giver et overblik over *hele* forskningsområdet, hvorfor artiklen fravælges. Det kan dog tilføjes, at de finder 67 relevante studier i deres litteraturgennemgang (Banerjee-Batist et al., 2019, s. 119), hvorfra de konkluderer, at der er en "dominance of quantitative studies among the empirical research articles found in this review" (s. 141) – fx er der kun ét kvalitativt¹², men 27 kvantitative studier, der omhandler individuelle forskelle i mentoring (s. 141).

De fire sidste artikler fra min litteratursøgning omhandler relativt specifikke områder: organisatorisk, udstationeret personale (*expatriates*) (Hansen & Rasmussen, 2016), produktionsvirksomheder (Bjursell & Sädbom, 2018), effekt af mentorprogrammer for nyansatte sygeplejersker (Zhang, Qian, Wu, Wen, & Zhang, 2016) samt ledelse og mentoring af sygeplejeforskere (Hafsteinsdóttir, van der Zwaag, & Schuurmans, 2017), hvorfor de hverken giver et generelt overblik over mentorforskning

¹¹ Emneeksklusion: "nursing education" OR "college students" OR "medical education" OR "higher education" OR "students" OR "graduate students" OR "health education" OR "after school programs" OR "college programs". Dermed er der risiko for, at litteraturgennemgange om mentoring af *ansatte* i undervisningssektoren også er ekskluderet, hvorfor det aktuelle billede af litteraturgennemgange om organisatorisk mentoring muligvis ikke er fuldstændigt.

¹² De uddyber ikke hvilke(n) kvalitative metoder, der er anvendt i studiet.

eller omhandler den samme organisatoriske kontekst som dette speciale (socialrådgivere). Det bemærkes, at Hafsteinsdóttir et al. (2017) i deres litteraturgennemgang finder 15 relevante studier, hvoraf ti anvender kvantitative metoder, og ingen af de resterende anvender observationsmetode (s. 25-27), hvilket synes at bekræfte Garvey et al.'s (2018) fund af relativt få observationsstudier. Den kvantitative tendens afspejles i Zhang et al.'s (2016) holdning, idet de finder det problematisk, hvis samplestørrelser er på under 30 (s. 142).

Dermed har jeg i min litteratursøgning hverken fundet nogle generelle litteraturgennemgange af mentorforskningsstilgange på tværs af forskningstraditioner, inden for *practitioner studies* (el.lign.) eller inden for det socialfaglige område, hvorfor de sidste fire artikler kun anvendes i begrænset omfang. Derfor vil jeg i de kommende afsnit primært benytte mig af de anvendte kilder fra afsnit 3.1 og 3.2.

Litteratursøgningen bekræfter samtidig, at der ofte anvendes kvantitative metoder, og at observationsmetoder ikke ser ud til at blive anvendt ofte inden for organisatorisk mentorforskning, hvilket bekræfter dette speciales relevans.

3.4 Forståelse af mentorbegrebet

Grundet de forskellige forskningstraditioner er der også forskel på formålet med at afklare forståelsen af mentorbegrebet. Inden for den positivistiske tradition antager jeg, at en operationalisering af mentorbegrebet er nødvendigt for kvantitativt at kunne måle mentoring. Scandura og Pellegrini (2007) behandler netop "the Mentoring Construct" (s. 72), hvor de ligesom Eleanor, Justice Sandra, Ragins og Kram (2008) tager afsæt i Krams opdeling af *mentorfunktioner*, der er forskellige måder, hvorpå mentor kan bidrage til mentee's udvikling (Scandura & Pellegrini, 2007, s. 72). Funktionerne, som implicit definerer mentoring, er opdelt i to hovedkategorier: *karrierefunktioner*, som fx er at støtte mentee's avancering i organisationen, og *psykosociale funktioner*, som omhandler støtte i udvikling af mentee's "professional and personal growth, identity, self-worth, and self-efficacy" (Eleanor et al., 2008, s. 5). Mentorer kan tilstræbe at bruge begge funktioner eller blot en af dem (Eleanor et al., 2008, s. 6). Inden for den positivistiske tradition menes typen af mentors funktion(er) at kunne forudsige mentee's udbytte (Eleanor et al., 2008, s. 5). Det diskuteres dog, hvorvidt *role modeling* er en selvstændig, tredje funktion (Scandura & Pellegrini, 2007, s. 72), hvilket har betydning for, hvordan funktionerne skal måles (s. 82). Ift. at måle forskellige aspekter ved mentoring skriver Finkelstein et al. (2003) fx: "Quality of the mentoring relationship was measured with five items" (s. 260), og dermed antager de, at kvaliteten af relationen kan måles med fem spørgeskemaspørgsmål.

Inden for *practitioner studies* afviser Garvey et al. (2018) derimod at definere mentorbegrebet: "there can be no 'one best way' in mentoring and coaching and therefore no one definition" (s. 20),

idet definitionen er kontekstafhængig (s. 19). Derfor peger de i stedet på forskellige dimensioner, man kan beskrive mentoring med (Garvey et al., 2018, s. 19). Hermed anlægger Garvey et al. (2018) en deskriptiv tilgang til mentoring, hvilket bl.a. betyder, at de ikke klart differentierer mellem coaching og mentoring.

Mens jeg jf. problemformuleringen ikke ønsker at måle mentoring kvantitativt og dermed ikke er optaget af en målbar operationalisering af begrebet, har jeg valgt, at jeg i de kommende afsnit løst vil afgrænse min forståelse af mentoring samt eksplicite forskellige parametre ift. forskellige former for mentoring.

3.5 Kendetegn på mentoring

På tværs af forskningstraditioner forstår jeg mentoring som en *relation* med fokus på *udvikling*, hvorfor dette behandles i de to følgende afsnit.

3.5.1 Udvikling

På tværs af tilgange finder jeg et fælles fokus på udvikling: Garvey et al. (2018) peger på, at mentoring omhandler: "change and transition" (s. xv), Allen og Eby (2007a) skriver, at mentoring er: "a means to foster individual growth and development" (s. 3), og Eleanor et al. (2008) mener, at: "mentoring is a developmental relationship". Eleanor et al. (2008) tilføjer dog, at det særlige ved mentoring er et fokus på "career development and growth" (s. 5). Dette karrierefokus findes også hos Eby et al. (2007), der med reference til Krams mentorfunktioner skriver, at mentors: "career-related support prepares protégés for career advancement and help them to learn to navigate within the organization" (s. 17). På trods af at Eby et al. (2007) skriver, at mentoring kan have mange forskellige formål, som fx "new employee socialization" (s. 14), virker den positivistiske tradition til at rette et særligt fokus på hierarkisk advancement, hvilket underbygges af, at det meste af forskningen inden for mentoring if. Eleanor et al. (2008) "has focused on career outcomes for the protégés" (s. 7). Ordet *protégé* bruges ofte i stedet for *mentee* i amerikanske mentorprogrammer (Poulsen, 2006, s. 252) og inden for den positivistiske forskningstradition (Garvey et al., 2018, s. 34) – fx i Eleanor et al. (2008) og Eby et al. (2007). *Protégé* betyder at beskytte og forsvare ("protege — Den Danske Ordbog", u.å.), og if. Garvey et al. (2018) antyder ordet en "passive 'done-to' approach" (s. 26) og en afhængighed af mentor, og det "emphasizes the sponsorship form of mentoring" (s. 34).

Så mens jeg tillægger mig forståelsen af mentoring som en udviklingsrelation (også kaldet en hjælperrelation (Alrø & Kristiansen, 2006)) – her i en organisatorisk kontekst – antager jeg grundet mit idiografiske videnskabsideal, at formålet defineres af den specifikke kontekst, hvorfor det *kan* være advancement, men ikke per se er det.

3.5.2 Relation

Selvom formålet kan variere, fremstår det kendetegnende for mentoring, at forholdet mellem mentor og mentee kan beskrives som en relation, fx bruges udtrykket *mentoring relationship* på tværs af traditionerne (fx Eleanor et al., 2008, s. 7; Garvey et al., 2018, s. 26). Relationen mellem en mentor og en mentee beskrives som unik, hvorfor ingen mentorrelationer er ens (Eby et al., 2007, s. 10; Eleanor et al., 2008, s. 6). Det *unikke* kan dog antyde, at det er kompliceret at måle mentoring på tværs af mentorrelationer og søge at finde generelle årsagssammenhænge ud fra et nomotetisk videnskabsideal, som man netop tilstræber i den positivistiske tradition, hvorfor jeg også her tilvælger en inspiration fra *practitioner studies* og kvalitative metoder.

Grundet mentorrelationen kan mentor "provide individual support" (Bjursell & Sädbom, 2018, s. 456), som er tilpasset den enkelte mentee, hvilket Clutterbuck (2005) mener, er den vigtigste mentorkompetence: "the *primary responsibility of the mentor to respond to the mentee's need*" (s. 3). Og netop det, at den ene er mentee og den anden mentor, bevirker, at relationen i sit udgangspunkt er asymmetrisk, selvom mentor også kan lære noget fra mentee (Bjursell & Sädbom, 2018, s. 466; Eby et al., 2007, s. 10).

Endvidere antyder *relation* også, at mentor og mentee mødes over en længere periode – dog af varierende længde – mentoring har dermed et longitudinalt aspekt (Bokeno & Gantt, 2000, s. 246). Dermed vil interaktionen i de observerede samtaler også være påvirket af mentor og mentee forudgående interaktioner jf. det *virkningshistoriske princip* (afsnit 2.1.1). Derfor ønsker jeg at foretage interviews med både mentor og mentee, så jeg kan spørge ind til relationen, hvilket forhåbentligt kan hjælpe mig til at forstå deres interaktion bedre.

3.5.3 Variationer i mentorordninger

Mens det udviklingsmæssige formål (jf. *practitioner studies*) skal forstås ift. den specifikke kontekst, er der generelle parametre omkring forholdene for mentorrelationen, som kan bruges til at karakterisere den specifikke mentorrelation – her kaldet *mentorordning* for ikke at forveksle det med relationen i specifik mentorsamtale.

Oprindeligt var mentorordninger en: "face-to-face, single, dyadic, hierarchical relation" (Scandura & Pellegrini, 2007, s. 72), men den kan i dag også foregå via internettet, kaldet *e-mentoring* (Scandura & Pellegrini, 2007, s. 78) eller *e-mentorship* (Bjursell & Sädbom, 2018, s. 467), sammen med andre mentee'er: *team mentoring* (Scandura & Pellegrini, 2007, s. 78), og en mentee kan have flere mentorer, som betegnes *multiple mentoring* (s. 77). Endeligt kan mentor også være på samme hierarkiske organisatoriske niveau (*peer mentoring* (Scandura & Pellegrini, 2007, s. 78); peer-mentoring (Hafsteinsdóttir et al., 2017, s. 31) *peer-to-peer mentoring* (Bjursell & Sädbom, 2018, s. 463)) eller være fra en anden organisation (Eby et al., 2007, s. 16). Hvis mentor er fra et højere (vertikalt) hierarkisk

niveau i samme organisation som mentee, skelnes der mellem, om mentor er *in-line* eller *off-line* ift. mentee'ens placering i organisationshierarkiet (Poulsen, 2013, s. 257).

Endvidere er der også forskel på, om en mentorordning er af formel eller uformel karakter. Inspireret af Eby et al. (2007) omhandler formalitet to aspekter: *relationship initiation* og *relationship structure* (s. 13). Førstnævnte omhandler, hvorvidt der er andre end mentor og mentee involveret i "encouraging, facilitating, or matching" (Eby et al., 2007, s. 13) – hvis en organisation fx tildeler en mentee en mentor, er der fx tale om *formel initiering*, mens hvis initiativet til mentoring sker mere selvstændigt og spontant er det *uformel* mentoring (Hansen & Rasmussen, 2016, s. 178).

Relationsstrukturen er formel, hvis der er fastsatte mål, parametre og længde for mentorordningen, der afgør, hvor ofte og over hvor lang tid ordningen forløber, mens en uformel relationsstruktur er mere spontan og udefineret (Eby et al., 2007, s. 13–14). Jeg formoder derfor, at organisatoriske mentorprogrammer har en vis grad af både formel relationsinitiering og -struktur, hvorfor jeg også antager, at mentorordningen er begrænset til lønnet arbejdstid, mens en hel frivillig og spontan, uformel ordning formodentligt foregår uden for arbejdstiden.

Variationer i mentorordninger underbygger mit ønske om at interviewe deltagerne, da jeg her kan få viden om netop deres mentorordning.

3.6 Nyansatte

I min litteratursøgning fandt jeg, som nævnt, tre artikler, som primært omhandler nyansatte (Conway, 2015; Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Pasila et al., 2017), og en om mentoring af nyansatte (Zhang et al., 2016) (jf. afsnit 3.3). Da jeg netop ønsker at undersøge mentoring af nyansatte, vil jeg redegøre for disse fire.

Conways (2015) omhandler "first-year music educators" (s. 65). Hun har kun i mindre grad fokus på mentoring (s. 69), hvorfor jeg ikke finder hendes artikel relevant ift. dette speciale.

Dias-Lacy og Guirguis' (2017) undersøger udfordringer for nyuddannede lærere pba. én skolelærers "diary entries" (s. 268). Hermed er artiklen nærmere "qualitative research" (Dias-Lacy & Guirguis, 2017, s. 268) end en litteraturgennemgang. Jeg vil dog alligevel kort inddrage den, da de som en del af deres artikel laver en litteraturgennemgang, hvor de påpeger, at fordelene ved mentorprogrammer for nyansatte lærere bl.a. er "higher retention rates; considerable professional development" (Dias-Lacy & Guirguis, 2017, s. 266), og at et mentorprogram el.lign. kan "increase teacher effectiveness" (s. 270) for nye lærere. I deres egen undersøgelse finder de, at læreren havde et stort behov for støtte (Dias-Lacy & Guirguis, 2017, s. 269), og at hun bl.a. fik det gennem "guidance from another teacher" (s. 270). Men da Dias-Lacy og Guirguis (2017) ikke *observerede interaktionerne*, kan

jeg ikke vide, *hvordan* hjælpen blev givet. Deres undersøgelse peger mod et behov for og organisatoriske fordele ved mentoring af nye lærere, men de kan ikke konkretisere, *hvad* der ser ud til at være hjælpsomt, idet de ikke har observationer.

Pasila et al. (2017) laver i deres artikel en litteraturgennemgang af kvalitative undersøgelser (s. 19) af nyuddannede sygeplejerskers "orientation experiences" (s. 17). Hermed har de fokus på oplevelserne af introduktionsperioden. Af de 13 artikler, som de udvælger, anvender kun Al Awaisi, Cooke og Prymachuk (2015) observation til empiriindsamling (Pasila et al., 2017, s. 21). Deres observationer består dog i at lave feltnoter mhp. en bedre forståelse af sygeplejerskers oplevelser (Al Awaisi et al., 2015, s. 1727), hvorfor fokuset tilsyneladende er herpå og ikke på en analyse af selve interaktionen mellem nyansatte og andre. Pasila et al. (2017) skriver pba. deres litteraturgennemgang, at introduktionsprogrammer har en afgørende betydning for nye sygeplejerskers oplevelser af overgang fra studerende til ansat (s. 26), og at nye sygeplejersker "suggest that orientation be individualised" (s. 17). Dermed henviser Pasila et al. (2017) heller ikke til studier, der har lyd- eller videoobserverede samtaler med nyansatte.

Zhang et al. (2016), der fokuserer på "implementation and evaluating the effectiveness for mentoring programs" (s. 137) ift. nyansatte sygeplejersker, ser heller ikke ud til at referere til studier med fokus på observation af *selve interaktionerne*, da de vægter evalueringer af hele *mentorordningen*. If. Zhang et al. (2016) kan mentorordninger overordnet medvirke til, at "the turnover rate can be decreased" (s. 136) og til at styrke sygeplejekompetencer (s. 136).

Dermed peger studier om både nyansatte lærere og sygeplejerske på, at mentorordninger el.lign. medvirker til, at den nyansatte bliver i sit job og får hjælp til at udvikle sig fagligt. Men *hvordan* hjælpen bliver givet i *selve interaktionen*, har artiklerne ikke fokus på. Det har til gengæld dette speciale. Specialet ønsker således at bidrage med nye vinkler til forskning om mentoring af nyansatte.

Kapitel 4:

Undersøgelsesdesign

Efter at have redegjort for mit fokus (kapitel 1), min videnskabsteoretiske tilgang (kapitel 2) samt forskningen på mentorområdet (kapitel 3), vil dette kapitel behandle, *hvordan* jeg vil tilstræbe af besvare problemformuleringen på en videnskabsteoretisk konsistent måde.

Pba. hermeneutik redegør jeg først for mit syn på udarbejdelsen af problemformuleringen, hvilket leder op til valget af DiaLoop, som en grundlæggende tilgang analyseprocessen. Dernæst uddybes de metoder, som er valgt til hhv. primær og sekundær empiriindsamling: observation og interview. Afslutningsvist redegøres for teorivalg til næranalyse af kommunikationen i mentorsamtalerne.

4.1 En dialektisk udarbejdet problemformulering

Inspireret af den hermeneutiske spiral ser jeg min forståelsesproces som cirkulær, hvilket også medfører en kontinuerlig formuleringsproces ift. min problemformulering. If. Bryman (2016) starter kvalitative undersøgelser ofte med en generel problemformulering (s. 441). Undervejs, som man får indsamlet empiri og får kendskab til teorier, udvikler problemformuleringen løbende hermed, hvorfor den if. Alrø et al. (2016) ”konstant må genovervejes og justeres” (s. 78): Min problemformulering spiller ind på, hvordan jeg fortolker både teori og empiri, men disse dele spiller ligeledes ind på min

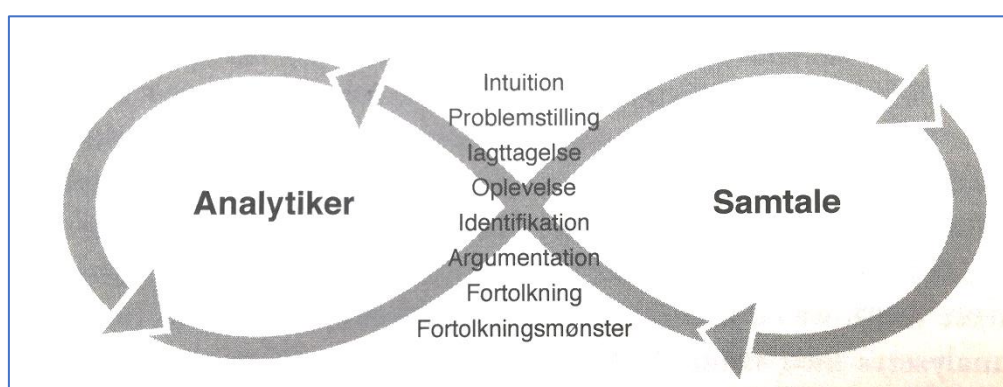
forståelse og udvikling af problemformuleringen. Dermed er min problemformulering udviklet i en dialektisk, iterativ proces, hvor den på en gang påvirker og påvirkes af mine fortolkninger.

Samtidig har mine grundlæggende antagelser, hvor af nogle er ekspliceret i kapitel 2, betydning for både til- og fravalg af videnskabsteori, problemformulering, empiriindsamlingsmetode og teori. Fx formoder jeg ontologisk set hverken, at man kan gå forudsætningsløse ind i interaktioner, som tilhængere af radikal socialkonstruktivisme kan mene (Rasborg, 2013, s. 420), eller at man ikke kan ændre sig og blive påvirket af sine omgivelser (biologisk determinisme (Bertelsen, 2015, s. 17), hvorfor jeg trækker på en hermeneutisk videnskabsteori med dens virkningshistoriske princip og dynamiske forståelseshorisont. Derfor omhandler min problemformulering ikke, hvordan mentor og mentee konstruerer deres virkelighed, eller hvordan deres kommunikation relaterer sig til faste personlighedstræk (fx operationaliseret med NEO-PI-R (Bertelsen, 2015, s. 24)).

Så selvom min problemformulering er udarbejdet løbende og i samspil med empiri og teori, er den ufravigeligt påvirket af mine ontologiske antagelser.

4.2 Metodologisk model

Til at forbinde det videnskabsteoretiske, det teoretiske og det empiriske plan (illustreret med meta-modellen fra Alrø et al. (2016, s. 175)) har jeg valgt at anvende den hermeneutisk funderende *Dia-Loop-tilgang* (figur 1), som er udviklet af Alrø et al. (2016). Tilgangen er netop udviklet til samtaleanalyse, og den er baseret på et idiografisk videnskabsideal og et perspektivistisk sandhedskriterium (Alrø et al., 2016, s. 161), hvorfor jeg finder tilgangen foreneligt med både mit genstandsfelt og mit videnskabsteoretiske fundament.



Figur 1. (Alrø et al., 2016, s. 54)

Som modellen angiver er forståelsesprocessen dialektisk og tager udgangspunkt i en analytiker, som ønsker at komme til forståelse af en samtale. Selve processen i analysen består af otte elementer, som analytikeren "bevæger sig flyende og dynamisk mellem" (Alrø et al., 2016, s. 54), hvorfor både min undersøgelses- og udarbejdelsesproces har været iterativ. Grundet pladshensyn vil jeg ikke gå i

dybden med de otte elementer, men blot bemærke, at *intuition*, *oplevelse* og *iagttagelse* er erkendekanaler (jf. afsnit 2.2.3). *Problemstilling* omhandler analysens fokus, som ”bør tage udgangspunkt i et teoretisk problem” (Alrø et al., 2016, s. 77). I dette speciale er problemstillingen netop begrundet i Scheins (1999; 2010) forskellige tilgange sammenholdt med det konkrete forhold i mentorsamtaler: en faglige ekspert (mentor) og en nyansat (mentee) med ansvar for egne udfordringer (jf. afsnit 1.1 og 5.5). I *identifikation* er der fokus på samtalers ”tekstnære niveau” (Alrø et al., 2016, s. 107), hvilket jeg uddyber i afsnit 4.6. *Argumentation* er ”mellemberegninger” (Alrø et al., 2016, s. 126) fra iagttagelser og oplevelser til konsistente og sammenhængende *fortolkninger* (s. 129, s. 138) (jf. afsnit 2.2.4), som netop er DiaLoops næste element: analysens resultater (s. 140). Endeligt er *fortolkningsmønstre* ”særlige karaktertræk” (Alrø et al., 2016, s. 60), som kobles til udvalgte teoretiske perspektiver (s. 148). I dette speciale er det endelige teorivalg taget *efter* empiriindsamlingen.

På bilag 4 illustreres, hvordan intuition og iagttagelse har dannet afsæt for at undersøge og analysere dele fra mentorsamtalerne. Selvom alle elementerne i DiaLoop er af betydning i min analyseproces, har jeg fravalgt at fokusere på oplevelser og intuition i min analysepræsentation (kapitel 7), da sandhedskriteriet er funderet på teoretiske fortolkninger (jf. afsnit 2.2.4).

4.3 Metodetriangulering

Da jeg ønsker at undersøge *faktiske, afholdte mentorsamtaler*, som ikke er konstruerede, er *observationsmetoden* tilvalgt til empiriindsamling, da jeg herved kan *iagttage*, hvad der sker i samtaler på det observerbare *manifeste niveau* (Alrø et al., 2016, s. 19). For at kunne fastholde observationen optages mentorsamtalen. Samtidig ønsker jeg jf. min problemformulering at fokusere på læring. Læreprocesser kan ikke ”ikke umiddelbart iagttages” (jf. Alrø & Kristiansen, 1998, s. 28), men en samtaleanalyse af observationer kan føre frem til en fortolkning af hvilken læring, der finder sted på samtalels *latente niveau*, som er det ”ikke direkte iagttagelige” (Alrø et al., 2016, s. 19). Jeg ønsker at supplere observationerne med interviews, så jeg kan spørge ind til det latente niveau samt konteksten. Interviewene er sekundær empiri¹³, og dermed ikke mit primære fokus i analysen, hvorfor jeg ikke næranalyserer fx formuleringer i interviews. Dermed anvender jeg to kvalitative metoder i min empiriindsamling, hvorfor der er tale om metodetriangulering. Det skal tilføjes, at da jeg i begge metoder ikke indsamler skriftlig empiri, er de citerede dele i specialet transskriberede, hvilket medfører en subjektivitet i ’oversættelsen’ til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Min transskriptionsguide er vedlagt på bilag 5.

¹³ Differentieringen mellem primær og sekundær empiri afspejles anslagsmæssigt.

Endvidere har jeg overvejet at lave en dokumentanalyse af materialerne fra DS og KL (jf. afsnit 1.1), men da ingen af de observerede mentorer har kendskab til materialet (jf. kapitel 6), har jeg fravalgt at anvende det.

Grundet mit idiografiske videnskabsideal har valgt kun at observere tre samtaler for at undersøge de enkelte samtaler nærmere. Jeg har fravalgt kun at observere én samtale, da jeg antager, at mentor-samtaler kan være meget forskellige.

4.4 Observationsmetode

Observationsmetoden, der har sine rødder i antropologien (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 23), anvendes i dag i mange forskellige varianter, hvorfor jeg i dette afsnit vil konkretisere min observationstilgang. Valget af tilgang står i et dialektisk forhold til specialets problemformulering – det både påvirkes af den foreløbige problemformulering og får betydning for, hvilken problemformulering jeg kan besvare.

If. Kristiansen og Krogstrup (2015) er en af forskellene på observationstilgange, hvorvidt observationen sker i naturlige eller kunstige omgivelser (fx et opstillet eksperiment) (s. 46). Da jeg ønsker at undersøge autentiske mentorsamtaler i igangværende mentorordninger, finder jeg det fordelagtigt, at omgivelserne er naturlige. Endvidere ønsker jeg at observere i en lukket, organisatorisk kontekst, hvilket modsat en offentlig kontekst kræver, at jeg har en særlig tilladelse til at være til stede (Bryman, 2016, s. 427-428). Af hensyn til både praktiske og etiske hensyn finder jeg det nødvendigt, at de observerede ved, at jeg observerer (*overt role* (Bryman, 2016, s. 425)), da jeg ikke mener, at det vil være muligt at observere som skjult observatør (*covert role* (Bryman, 2016, s. 425)), og finder det etisk problematisk at observere en mentorsamtale uden et underskrevet, informeret og frivilligt samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 299). Jeg har derfor udarbejdet en samtykkeerklæring (bilag 6), som mentorer og mentee'er alle underskrev forinden optagelse.

4.4.1 Passiv, deltagende observation

Udover overvejelser og valg vedrørende kontekst og 'hemmelighed' adskiller observationstilgange sig også på graden af *observatørdeltagelse*. For både Kristiansen og Krogstrup (2015) og Bryman (2016) betinger *deltagende observation*, at observatøren i forskellige omfang deltager i de observerede praksisser, mens man med tilgangen 'observation uden deltagelse' agerer som publikum (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 52), og med tilgangen 'non-participating observer with interaction' ikke deltager i aktiviteter (Bryman, 2016, s. 437). Jeg vælger derfor at anvende Spradleys (1980) begreber, da han skelner mellem 'passive participation' og 'nonparticipation' (s. 59), som hhv. benævner

en lav grad af involvering som "bystander" (s. 59) og fravær af tilstedeværelse. Da jeg jf. ovenstående ønsker at undersøge en autentisk mentorsamtale, vil jeg tilstræbe at være en *passiv, deltagende observatør*, der forstyrrer mindst muligt.

Selvom jeg som passiv deltagende observatør vil tilstræbe ikke at forstyrre, antager jeg dog, at min tilstedeværelse har betydning for interaktionen. 'Overt'-observationer vil aldrig være uspolerede, da de observerede ved, at de observeres. For Kristiansen og Krogstrup (2015) handler det derfor ikke om at undgå påvirkning, men at forholde sig til påvirkningens betydning (s. 10), hvilket jeg vil gøre i det følgende afsnit.

4.4.2 Undersøgers påvirkning

Da socialrådgivere arbejder med personfølsomme oplysninger, antager jeg, at min tilstedeværelse og optagelser kan skærpe deres opmærksomhed på, hvad de siger om borgerne (fx navne, jf. afsnit 7.2.1). Jeg finder det derfor afgørende at skrive i samtykkeerklæringen, at navne anonymiseres (bilag 6), samt at give dem mulighed for at stille mig spørgsmål, inden jeg tænder diktafonen. Inspireret af Løgstrup (1966) antager jeg også, at deltagernes tillid til mig er afgørende for, at min tilstedeværelse påvirker deres adfærd mindst mulig. Forstået på den måde, at man if. Løgstrup (1966) udleverer sig selv i samtaler, hvorfor man viser tillid (s. 24) og "giver noget af sit liv i den andens hånd" (s. 26). Det kan dog variere, hvor meget man 'lægger i den anden hånd' (Løgstrup, 1966, s. 27), hvorfor jeg antager, at deltagernes tillid til, at jeg vil tage vare på det, som 'de lægger i min hånd', er afgørende for, i hvilken grad de bevidst eller ubevidst 'selvcensurer' grundet min tilstedeværelse.

4.4.3 Fastholdelse

Da jeg ønsker at analysere mentor og mentee's kommunikation vil jeg fastholde samtalerne med videooptagelse – eller lydoptagelse, hvis deltagerne foretrækker det. Endvidere vil jeg skrive observationsnoter undervejs og feltnoter umiddelbart efter. Inspireret af Alrø og Kristiansens (1998) feedbackmodel jeg vil tilstræbe at adskille oplevelser, fortolkninger og iagttagelser mhp. at kvalificere min subjektivitet. Hvis jeg intuitivt fornemmer noget, vil jeg også tilstræbe at nedskrive det.

4.5 Interviewmetode

Mhp. at få indblik i mentor og mentee's oplevelser og tanker om mentorsamtalen (det latente niveau), som muligvis kan underbygge eller tilføje noget til de teoretiske fortolkninger, har jeg valgt at interviewe dem på skift umiddelbart *efter* samtalen. If. Kvale og Brinkmann (2009) kan interviews netop bruges som en "*hjælpemetode*" (s. 138). For at have en fleksibilitet i interviewet, da der kan være forskel på, hvad mentor og mentee er optaget af, og for samtidigt at sikre mig, at jeg kommer

rundt om nogle overordnede, udvalgte emner, har jeg valgt at lave *semistrukturerede* interview. Men inspiration fra Kvale og Brinkmann (2009) har jeg udarbejdet to interviewguides (s. 152) til både mentor- og menteeinterviews, som består af forskningsspørgsmål og forslag til interviewspørgsmål (bilag 7). Efter det første mentor- og menteeinterview (Samtale A) fandt jeg, at jeg manglede oplysninger om baggrunden for mentorsamtalen, hvorfor jeg brugte en revideret version til de efterfølgende (bilag 8).

Under interviewene tilstræber jeg bl.a. at stille *opfølgende spørgsmål* ved bl.a. at gentage "betydningsfulde ord" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 155) – hvad Bloch-Poulsen (2006) betegner "nøgleudtryk" (s. 86) – mhp. at få interviewpersonen til at uddybe sit svar – fx siger en mentee, at hun er "(...) meget fascineret (...)" (Mentee B, 1,13:35), hvorefter jeg spørger: "Og hvad er det, der er fascinerende ved det lige i samtalen?" (Mentee B, 1,13:49), som mentee derefter uddyber. Endvidere vil jeg undervejs i interviews søge at 'tjekke mine fortolkninger' af, hvad interviewpersonen siger, ved at stille *fortolkende spørgsmål* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 157), hvilket er af betydning for interviewets kvalitet (s. 275). Et eksempel herpå er, at efter en mentee har sagt "(...) jeg tror, det har en betydning for vores mentor-mentee forhold også, det tror jeg" (Mentee C, 1,34:36), tolker og tjekker jeg, at deksissen 'det' er: "At I har det godt sammen?" (Mentee C, 1,34:41), hvilket mentee bekræfter.

Mhp. at fastholde interviewene har jeg valgt at optage dem med en diktafon og ikke video, da jeg i analysen ikke har fokus på "det interpersonelle samspil i et interview" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201).

Etisk set har jeg løbende forholdt mig til, at hhv. mentee og mentor ikke var til stede ved modpartens interview, men i princippet kan læse specialet, hvorfor jeg skal være opmærksom på ikke at bryde den tillid, jeg er blevet vist i interviewsituationerne. For interviewpersonen kan opleve interviewet venskabelig og komme til at sige mere, end man måske ønsker bliver "allemandsviden" (Bilund, 2016, s. 85), hvilket både kan omhandle modparten, organisatoriske og sagsmæssige forhold.

4.6 Pragmatisk sprogbrugsanalyse

Til *identifikations*-elementet har jeg valgt at anvende *pragmatisk sprogbrugsanalyse* (PS), som tager afsæt i J. L. Austins og senere J. R. Searles arbejde med "sproget i brug" (Alrø et al., 2016, s. 108).

Dermed fravælger jeg at anvende fx konversationsanalyse (CA), hvor det antages, at samtaler er "se-kventielt organiseret" (Alrø et al., 2016, s. 110), og at der er "samtaleregler" (s. 111), som man gennem undersøgelser prøver at afdække¹⁴, hvorfor CA har et nomotetisk videnskabsideal (s. 110).

En af antagelserne i PS er, at sproget kan forstås som en handling (Alrø et al., 2016, s. 113; Billund, 2016, s. 100), hvorfor man bl.a. bruger begrebet *sproghandlinger*. Dermed er der ikke kun fokus på samtalers manifeste niveau, men også på det latente. Da læring ikke kan ses på det manifeste niveau (jf. afsnit 4.3), finder jeg PS relevant ift. min problemformulering.

If. Billund (2016) er PS netop "et analytisk greb, der understøtter bevægelser fra sprogets manifeste til sprogets latente niveau" (s. 100). For som Searle (1969) skriver, kan man spørge: "What shall we say the speaker is doing" (s. 22) – for en ting er, hvad man siger (det lokutionære niveau), noget andet er, hvilken intention den talende har, som er det illokutionære niveau: hvad "one may intend to produce in one's hearers" (Searle, 1971, s. 45). Endvidere fokuserer man i PS også på, hvilken effekt det sagte får: det perlokutionære niveau (Searle, 1969, s. 25).

Man studerer "sprogets specifikke kommunikative funktion" (Alrø et al., 2016, s. 113), idet sproghandlinger skal forstås ift. konteksten, sprog og den talende (s. 113).

Sproghandlinger opdeles overordnet i fem kategorier: *ekspressive*, hvor man udtrykker en følelse eller en personlig holdning, som kan diskuteres, *konstativer*: konstateringer, hvorfor det sagte fremstår som noget faktuel, *deklarativer*, som forandrer noget hos den, det omhandler (fx ved vielser), samt *direktiver*, hvor man anviser andre noget, og *kommisiver*, hvor man forpligter sig til at gøre noget (Alrø et al., 2016, s. 115).

Inspireret af Billund (2016) vil jeg ikke konsekvent angive typen af sproghandlinger i den *skriftlige* analysefremstilling (kapitel 7), da "inddragelse af begreber på det tekstnære niveau medfører en meget omfangsrig formidling" (s. 101). I nogle tilfælde vil jeg dog eksplicitere dem, da jeg fx finder en relevant kobling mellem en mentors *direktive sproghandlinger* og ekspert-tilgangen (se afsnit 7.1.2).

I nogle tilfælde vil jeg, hvor jeg finder, at det kan underbygge tolkninger, også anvende begreberne *be-* og *nedtoning*, som hhv. kan forstærke og svække en sproghandlings illokutionære kraft (Alrø et al., 2016, s. 116). Fx kan man *betone* en sproghandling med ord som *meget* og *fuldstændigt* og *nedtone* med ord som *måske* og *eventuelt*.

¹⁴ Konversationsanalytikeren Sack refereres således for at ville "beskrive lovmæssigheder i samtaler på samme måde, som man beskriver teknisk-naturvidenskabelige lovmæssigheder i en maskine" (Alrø et al., 2016, s. 177).

Kapitel 5:

Teori

Jf. det forrige kapitel skal fortolkninger underbygges teoretisk, hvilket også er i overensstemmelse med mit sandhedskriterium. Derfor redegør jeg i dette kapitel de udvalgte teorier, som udgør mit 'teoretiske perspektiv' (jf. afsnit 2.2.4). Teorierne præsenteres *før* empiripræsentationen og -analysen, men de er udvalgt undervejs i analyseprocessen (jf. afsnit 4.2), idet empiri og teori hermeneutisk set giver afsæt for at en kontinuerlig og dialektisk fortolkningsproces.

Med afsæt i mentorforskning vil jeg først redegøre for vigtigheden af, at mentor tilpasser sig mentee's situation (jf. problemformuleringen). Herefter præsenteres teorierne.

5.1 Kendskab og tilpasning til mentee's situation

"at man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der"

(Kierkegaard, 1859, s. 20)

En mentor må/skal starte 'der, hvor mentee er', hvis mentors måde at hjælpe mentee på skal være befordrende for mentee's læring. Jeg finder denne antagelse relevant ift. mentorforskning, for jf. afsnit 3.5.2 fremhæver Clutterbuck (2005) mentors evne til at "*response appropriately to the variety of needs*" (s. 3), som den vigtigste mentorkompetence. Tilpasningen kan fx være ift. mentee's ønsker til mentoringen og ift. relationens udvikling. Inden for hollandsk forskning i mentoring af 'prospective teachers' tillægges tilpasning også betydning: Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen og Bergen (2008) er enige med Williams et al., der if. Hennissen et al. (2008) mener, at "*a mentor teacher whose supervisory approach matches the prospective teachers' needs is more effective*" (s. 180),

hvor mentors tilgang fx kan være mere eller mindre direktiv – fra instruerende til samarbejdende (s. 174). Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen og Bergen (2011) antager, at graden af mentors tilpasning det er en afgørende succesfaktor i mentoring (s. 330), hvilket underbygges med, at mentorer kan have flere forskellige tilgange. Derfor fås de mest optimale læringsbetingelser if. Crasborn et al. (2011), når mentorer kan skifte imellem flere tilgange og aktivt tilvælge en passende tilgang (s. 330). De australske forskere Dempsey, Arthur-Kelly og Carty (2009) betegner mentoring af nyansatte lærere som en "individualised work-based learning model" (s. 295), og de peger på et studie, der finder, at mentorer i succesfulde¹⁵ mentorprogrammer giver "assistance tailored to the needs and challenges of the beginning teachers" (Conderman & Stephens, 2000, s. 17 i Dempsey et al., 2009, s. 297), hvorved de også vægter mentors evne til at tilpasse mentoring til den enkelte mentee. Pasila et al. (2017) finder, som nævnt, også et ønske fra nye sygeplejersker om en individualiseret introduktionsperiode (jf. afsnit 3.6).

Ift. at belyse hvordan mentor kan hjælpe mentee (jf. problemformuleringen), finder jeg det derfor relevant at undersøge, hvordan mentor kan søge at tilpasse samtalen til mentee's behov. For mens Dempsey et al. (2009) skriver, at det afgørende er, at mentee's behov bliver adresseret, og at "how this occurs may be less important" (s. 297) end udbyttet, ønsker jeg at undersøge, hvorvidt og *hvor* mentor praktiserer dette i selve samtalen, som er den ukendte *black box* i mentorforskning (jf. kapitel 3).

Derfor er der udvalgt teorier, som på forskelligvis kan belyse, hvad og hvordan mentor kan tilpasse sig. Selv om teorierne er ikke udviklet i en mentoringskontekst kan de være anvendelige, da de belyser professionelle hjælpesamtaler og læring i organisationer.

I det næste afsnit redegøres for, at opstarten af en mentorsamtale kan være særlig central at analysere ift. at belyse mentors grundlag for at kunne tilpasse sig mentee. Tilpasning kan være ift. forskellige perspektiver, hvilket udfoldes i afsnit 5.3. I afsnit 5.4 belyses det, at læringsniveau og fokus heller ikke er givet. Jf. afsnit 1.1 kan mentor også anlægge forskellige tilgange i samtalen, hvilket jeg vil uddybe i afsnit 5.5.

5.2 Samtalekontrakt

Alrø og Kristiansen (1998) beskriver en *samtalekontrakt*, som kan bruges til at forventningsafstemme i begyndelsen af en supervisionssamtale (s. 59). Alrø, Dahl og Kloster (2013) beskriver ligeledes, at samme type samtalekontrakt kan bruges i dialogisk gruppecoaching.

¹⁵ Dempsey et al. (2009) uddyber ikke, hvad 'succesful' er.

Hermeneutisk set, har samtaledeltagere ikke nødvendigvis det samme forståelsesperspektiv på, hvad der skal ske i samtalen, og den enkelt person er muligvis ikke opmærksom på sine egne antagelser og forventninger. En samtalekontrakt kan netop være en måde at metakommunikere om forventninger og antagelser, og den kan derved give afsæt for, at samtaledeltagerne bliver opmærksomme på egne forventninger (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 183). Samtidig kan den bidrage til at skabe en gensidig forståelse og "en fælles bevidsthed om samtaleens indhold og mål" (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 183) mellem samtaledeltagerne. Samtalekontrakter kan herved være et redskab til at reducere "antallet af skjulte dagsordener, som kan komme til at sløre samtalen" (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 66)¹⁶. Samtidig kan deltagere også anvende kontrakten som "et metakommunikativt greb" (Alrø et al. 2013, s. 24) undervejs i samtalen til bl.a. at vurdere relevansen af samtaleemner, som kommer op i løbet af samtalen. Samtalekontrakten kan også ændres undervejs, hvorved der fx kan ske et fælles, bevidst skift i ft. samtaleens mål (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 66).

Alrø og Kristiansen (1998) operationaliserer samtalekontrakten i fire elementer: relation, ramme, mål og problem, som jeg her vil redegøre for i ft. mentorsamtaler. De to sidstnævnte kontraktelementer omhandler indholdsmæssige aspekter i samtalen, hvoraf *problem* er samtalekontraktens primære element (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 59). *Problemet* er en italesættelse af, hvad "samtalen skal handle om" (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 59) samt en konkretisering af, hvilke aspekter af et problem, som mentee eller mentor ønsker at behandle¹⁷. Samtalekontraktens *problem* kan dermed også anskues som årsagen og grunden til, at man holder samtalen: der er en udfordring, som mentee ønsker hjælp til, eller som mentor på eget initiativ ønsker at hjælpe mentee med. Det andet indholdsmæssige aspekt, *mål*, omhandler, hvad de konkret ønsker at få ud af samtalen (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 62) – altså samtaleens succeskriterier.

Mens *problem* og *mål* kan besvare spørgsmål om, 'hvorfor mødes vi?', 'hvad skal vi snakke om?', og 'hvad vil du gerne have ud af samtalen?', er *relation* en italesættelse af, *hvordan* samtaledeltagerne vil interagere og dermed samtaleens procesmæssige aspekter. Her afstemmes deltagernes forventninger til interaktionen – fx hvilken 'rolle' mentor skal have over for mentee (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 62). Dette kontraktelement fremstår centralt i mentorsamtaler, idet Poulsen og Wittrock (2012) angiver ti forskellige mentorroller: historiefortæller, sparringspartner, rådgiver, vidensdelers, coach, kritiker, netværker, døråbner, sponsor og ven (s. 372). Jeg vil ikke gå nærmere ned i disse ti roller, men blot pointere, at mentors og mentee's forventning til mentors rolle i samtalen kan være forskellige. Mentors forskellige mulige tilgange til samtalen uddybes i afsnit 5.5.

¹⁶ Som jeg forstår 'skjulte dagsordner', er de kendte af en selv (bevidst), men ukendte for andre (Alrø et al., 2016, s. 25).

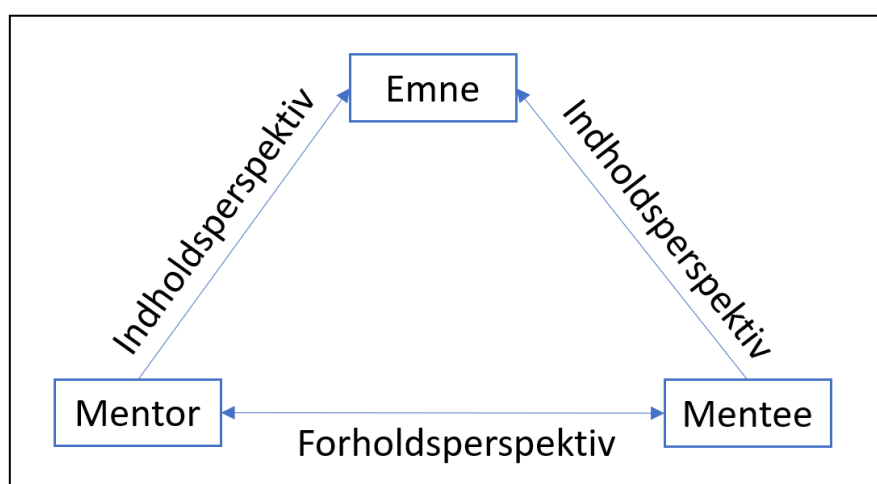
¹⁷ Jeg antager, at det også kan være mentor, som definerer samtaleemnet, men i de observerede samtaler er dette ikke tilfældet.

Samtalens længde, sted og andre ydre omstændigheder italesættes i det fjerde element, *ramme*. If. Alrø og Kristiansen (1998) kan disse aspekter "medvirke til at skabe psykologisk trygge rammer for samtalen" (s. 64).

Mens både Alrø og Kristiansen (1998) og Alrø et al. (2013) beskriver, hvordan hhv. supervisor og coach kan lave en samtalekontrakt, og dermed har præskriptive aspekter, finder jeg det interessant at anvende den deskriptivt ift. de observerede samtaler. Teorien om samtalekontrakt kan belyse, hvorvidt og hvad mentor og mentee metakommunikerer om i mentorsamtalens opstart og dermed, hvilken italesat viden mentor har til at tilpasse resten af samtalen pba.. Jeg antager dermed, at en samtalekontrakt kan være en måde, hvorpå mentor og mentee hver især kan blive mere afklaret på, hvad de måtte have af ønsker til samtalen samt få kendskab til hinandens ønsker. Alrø et al. (2013) skriver, at en samtalekontrakt i gruppecoaching kan tage op mod en time, og de finder, at processen om kontrakten kan være "værdifuld i sig selv" (s. 31), da den kan være afklarende.

5.3 Perspektiver

Udover at deltagerne kan have forskellige forventninger i begyndelsen af en mentorsamtale, kan det også i løbet af samtalen ske, at deltagerne ser forskellige på bl.a. deres relation og samtalens emne, hvilket illustreres med Madsens (1996) *kommunikationstrekant*, som også er gengivet i Alrø (1996) og Alrø et al. (2016):



Figur 2. Efter Alrø et al. (2016, s. 121).

Trekanten illustrerer, at deltagerne i en samtale (her mentor og mentee) kan have forskellige perspektiver på hinanden (*forholdsperspektiv*), og de kan tale om et eller flere emner, som de også kan have forskellige perspektiver på (*indholdsperspektiv*).

If. Alrø (1996)¹⁸ skal mentor og mentee for at kunne forstå hinanden i en samtale "sikre sig, at de taler om det samme" (s. 230). På samtalers iagttagelige niveau kan perspektiver if. Alrø et al. (2016) kommer til udtryk i ned-/betoninger og præsuppositioner¹⁹ (s. 120). Hvis samtaledeltagere opdager forskelle i deres perspektiver (kaldet *perspektivforskelle*) kan det "give anledning til undersøgelse af egne og andres perspektiver" (Alrø & Kristiansen, 2006, s. 221). Undersøgelsen af perspektiver kaldes *perspektivrefleksion* og kan bl.a. ske gennem metakommunikation om sit eget perspektiv (Alrø & Kristiansen, 2006, s. 220-221). Jf. hermeneutikken behøver mentor og mentee ikke at blive enige for at kunne komme til en gensidig forståelse (afsnit 2.1.1), hvorfor jeg antager, at uenigheder *i sig selv* ikke hindrer forståelse i mentorsamtaler, men at vedvarende perspektivforskelle kan udfordre en læreproces (Alrø, 1996, s. 231).

5.4 Læringsniveauer

Måden, som mentor hjælper mentee på, er ikke givet på forhånd, da der findes flere måder at støtte andres læring – og dermed kan læringspotentialet også omhandle forskellige læringsniveauer. Inden for organisatorisk læring har Argyris og Schön (1978) præsenteret forskellige læringsdybder (s. 26), som overordnet består af to niveauer: *single-* og *double-loop-læring*, hvor sidstnævnte er det dybeste (s. 26). Udover de to niveauer berører forfatterne, at det er forskel på, om man lærer, eller at man 'lærer-at-lære'. Jeg finder teorien relevant at inddrage, da den belyser forskellige aspekter i læring, og da de netop behandler læring i en organisatorisk kontekst, hvilket jeg med inspiration fra Illeris (2001) betegner: 'læring i organisationer' (s. 153). Jeg vil indledningsvist introducere *single-* og *double-loop-læring*.

5.4.1 Single- og double-loop-læring

I en organisatorisk kontekst kan læring if. Argyris (2012) ske pba. et *match* mellem intentioner og resultater/konsekvenser eller *mismatch*, der bliver ændret til et *match* (s. 437, s. 441). I organisationer er der forskellige styrende normer, også kaldt *styrende variable*, som er definerende for, hvorvidt der sker et *match* eller et *mismatch*. Hvis en socialrådgiver fx fortæller en borger, at borgeren ikke behøver møde op til et lovpligtigt møde, vil der være et *mismatch* mellem resultatet og intentionen, da socialrådgivere er underlagt en lovgivning, som gælder for alle borgere (jf. bilag 9). Hvis socialrådgiveren opdager *mismatchet* og korrigerer sin handling (ved at fortælle borgeren, at vedkommende alligevel skal møde op) og gør dette uden at undersøge eller ændre organisationens styrende vari-

¹⁸ Alrø's (1996) begreber overføres her til en mentoring kontekst.

¹⁹ En præsupposition er underforstået, implicit indhold i en ytring, som "må gælde, for at ytringen kan give mening" (Alrø et al., 2016, s. 117).

able, er der tale om single-loop-læring. Double-loop-læring er derimod, hvis de styrende variable undersøges og ændres: "Double-loop learning occurs when error is detected and corrected in ways that involve the modification of an organization's underlying norms, policies, and objectives" (Argyris & Schön, 1978, s. 3). Dermed er de styrende variable afgørende for, hvorvidt der sker et *match* eller *mismatch*, hvorfor de kan betragtes som en form for *succes-* og *evalueringskriterier* for resultater af handlinger.

Argyris (2012) skriver i en senere tekst, at underliggende værdier (styrende variable) tilhører et 'system' (s. 438), som både kan være "individet, gruppen, forholdet mellem grupper, organisationen eller forholdet mellem organisationer" (s. 438). De individuelle styrende variable kan ses som en del af den forståelseshorisont, som if. Gadamer påvirker den enkeltes fortolkning (jf. afsnit 2.1.1), da horisonten også må indeholde bevidste eller ubevidste vurderingskriterier af det, den enkelte ser og gør – og dermed være afgørende for, hvorvidt en person tolker, om der er et *match* eller ej. Dermed er vores forståelse ikke tilfældig, men kan forklares med afsæt i vores individuelle *styrende variable*, som vi igennem double-loop-læring kan blive opmærksomme på, undersøge og eventuelt ændre (Søndergaard, 2018, s. 165–166).

Grundet de forskellige mulige systemer kan læring i organisationer både tage afsæt i intra-, interpersonelle, intra-, intergruppe, intra- og interorganisatoriske *mismatches*. Det ser dog ud til, at Argyris og Schön (1978) afgrænser *organisatorisk læring*²⁰ til at omhandle undersøgelse og ændring af en *organisations* styrende variable (s. 29), og at det dernæst kræves, at "learning agents' discoveries, inventions, and evaluations must be embedded in organizational memory" (s. 19) for, at der er tale om organisatorisk læring. I en organisatorisk kontekst finder jeg det dog også potentielt lærerigt at undersøge én *egne* styrende variable, som kan lægge til grund for faglige beslutninger, hvorfor jeg netop tilslutter mig Illeris' begreb: *læring i organisationer*.

5.4.2 Læringsforståelse

If. Argyris (2003) sker læring, "when understanding, insight and explanations are connected with action" (s. 1179), eller formuleret andetsteds: "når et mismatch korrigeres ved at ændre handlinger" (Argyris, 2012, s. 438). Handlinger kan dermed ses som en forudsætning for, at der sker læring. Ydermere kræves det for double-loop-læring, at man inden en ny handling *både* undersøger og ændrer (Argyris & Schön, 1978, s. 22) sine, gruppens eller organisationens styrende variable. Med inspiration fra Alrø og Kristiansen (1998), som forstår læring som at "producere ny erkendelse og nye handlemuligheder" (s. 18), og at de ligesom jeg (jf. afsnit 4.6) forstår "tale som handling" (s. 19), samt at

²⁰ Det kan diskuteres, hvorvidt en organisation *kan* lære.

Bloch-Poulsen (2006) skriver ift. teams, at "en dialog om dets [teamets] egne grundlæggende antagelser, dvs. lave double-loop-læring" (s. 95-96), hvormed læring heller ikke er betinget af handlinger. Jeg finder derfor ikke, at læring på double-loop-niveau først kan indtræffe, når man 'handler'²¹. Jf. hermeneutikken kan det fx være givende for éns forståelse af andre at blive bevidst om *egne* fordomme, hvorfor jeg også finder, at dette også kan være lærerigt (afsnit 2.1.1 og 2.2.2). Da jeg derfor antager, at læring ikke er betinget af handlinger, kan læring ikke nødvendigvis iagttages på samtalers manifesterede niveau (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 28), hvorfor jeg ønsker at supplere observationerne med interviews, hvor jeg vil spørge ind til mentee's læring (jf. afsnit 4.5 og bilag 7-8).

5.4.3 Deutero-læring

Udover at skelne mellem single- og double-loop-læring skelner Argyris og Schön (1978) også imellem at *lære* og at *lære-at-lære*. Med inspiration fra Bateson benævner de sidstnævnte: *deutero-læring*²², som omhandler: "to learn how to carry out single- and double-loop learning" (Argyris & Schön, 1978, s. 26)²³. Dermed er der her fokus på, *hvordan* man lærer, hvilket kan ske "by going meta" (Argyris, 2003, s. 1179), hvor man reflekterer over læring²⁴. Derfor antager jeg, at metakommunikation om læreprocesser kan støtte deutero-læring.

Deutero-læring sker enten på single- eller double-loop-niveau (Argyris, 2003, s. 1179), da det hhv. omhandler at lære "to improve performance at an increasing rate" (Tosey et al., 2012, s. 295), og at lære at undersøge og (muligvis²⁵) finde en løsning på konfliktende styrende variable (Argyris & Schön, 1978, s. 28): "To learn to double-loop learn implies learning to carry out the reflection on and inquiry into the governing variables, values and norms underlying organizational action" (Tosey et al., 2012, s. 295). Grundet forskellen på single- og double-loop-læring kræver det flere kompetencer, at deutero-lære på double- end på single-loop-niveau (Argyris, 2003, s. 1179).

Med afsæt i dette afsnit har jeg forsøgt grafisk at fremstille min anvendelse af læringsteorien i nærværende speciale:

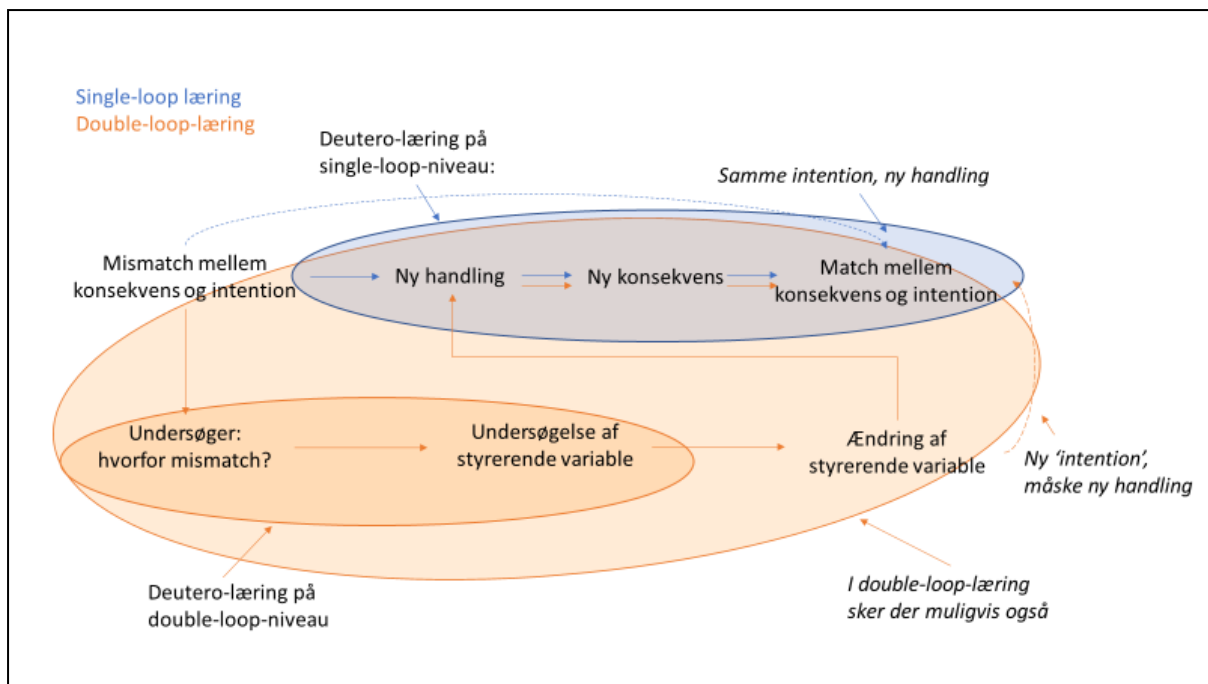
²¹ Det kan diskuteres, hvad en *handling* er og ikke er.

²² Et begreb som Bateson siden ændrede til 'Learning II', som ikke har samme betydning som Argyris og Schöns forståelse af deutero-læring (Tosey, Visser, & Saunders, 2012, s. 302).

²³ Tosey et al. (2012) finder, at begrebet *triple-loop-læring* i nogle artikler bruges som et synonym for Argyris og Schöns deutero-læring (s. 295-296). Triple-loop-begrebet stammer dog ikke fra dem (Tosey et al., 2012, s. 291), hvorfor det ikke inddrages.

²⁴ Jeg formoder, at dette også kan ske 'inde i' individet.

²⁵ Grundet min udlægning af, at double-loop-læring ikke er betinget af korrigerede handlinger.



Figur 3. Egen figur efter Argyris (2003; 2012) og Tosey et al. (2012).

5.5 Tilgange i samtalen

Jf. indledningen inddrages Scheins (1999; 2010) teori om tilgange i organisationskonsultation, som her uddybes og redegøres for ift. mentorsamtaler²⁶. Teorien tilvælges, da Schein belyser forskellige problematikker i hjælpertaler, og da der if. Schein (2010) er tre fundamentalt forskellige måder (her kaldt *tilgange*) at hjælpe på, som bygger på forskellige antagelser (s. 88). Netop Scheins (1999; 2010) beskrivelse af antagelser og forskelle er medvirkende til, at denne teori tilvælges frem for fx Poulsen og Wittrocks (2012) oversigt over forskellige mentorroller.

I forlængelse af introduktionen i indledningen beskrives de tre tilgange, hvorefter den udvalgte læringsteori (afsnit 5.4) kort inddrages. Afslutningsvist behandles det, at mentor og mentee har samme faglighed (jf. afsnit 1.1).

5.5.1 Læge-tilgangen

For at hjælpe med afsæt i læge-tilgangen skal mentor have konkrete og tilstrækkelige informationer om mentee's udfordring, så mentor kan stille en konkret *problemdiagnose* (Schein, 1999, s. 13, s. 15). Mentor kan dernæst, metaforisk set, udskrive en *behandling*, som mentee både skal acceptere

²⁶ If. Dahl (2018) er *hjelper* og *konsulent* synonyme hos Schein (s. 22), og da jeg undersøger hjælpertaler mellem mentor og mentee, anvendes disse begreber.

og kunne efterleve (Schein, 1999, s. 15). If. Schein (1999) er tilgangen passende: "if the problem definition is clear but the solution is not, then the doctor has to work with the patient to develop the right kind of adaptive response using his or her technical knowledge" (s. 19). Altså skal mentor anvende sin *faglige viden* til at finde den rette løsning til mentee's udfordring.

5.5.2 Ekspert-tilgangen

Til forskel fra læge-tilgangen skal både mentee's udfordring (problem) og løsningen herpå være tydelige, for at mentor kan anlægge ekspert-tilgangen (Schein, 1999, s. 19). Med afsæt i mentors "viden og færdigheder" (Schein, 2010, s. 90) kan mentor pba. problemafklaringen og -løsningen rådgive mentee eller yde en ekspertservice (s. 90). Schein (2010) peger på, at mentee her vil være "afhængig af, hvad hjælperen kan finde på" (s. 92), idet mentor får ansvaret for at løse problemet på den efterspurgte måde (Schein, 1999, s. 8). For at ekspert-tilgangen er vellykket, kræver det bl.a., at mentee både har identificeret og diagnosticeret sin udfordring korrekt, og at mentor kan give den efterspurgte hjælp (Schein, 1999, s. 7; Schein, 2010, s. 91). Schein (1999) eksemplificerer tilgangen med en fortælling fra et møde, hvor han blev spurgt om at være "*an expert resource*" (s. 24), idet han vidste mere om emnet end klienten, hvorfor han diskuterede emnet med klienten med afsæt i sin viden. En anden situation kunne være at *undervise* pba. en efterspurgt faglig viden, som mentor selv har (Dahl, 2018, s. 33). Jeg antager derfor, at mentor kan agere efter ekspert-tilgangen i interaktionen med mentee ved fx at bringe sin faglige viden i spil.

5.5.3 Proceskonsulent-tilgangen

"The ultimate goal of process consultation, then, is the establishment of an effective *helping relationship*" (Schein, 1999, s. 1).

Hermed finder Schein (1999) det afgørende at skabe en god hjælperrelation mellem mentor og mentee. Dette er afgørende, da mentor skal have tilstrækkelig og korrekt information for at kunne hjælpe, hvilket en tillidsfuld relation (Schein, 2010, s. 212) kan fremme mulighederne for: "unless the client begins to feel secure in the relationship she will not reveal the pertinent elements of her story" (Schein, 1999, s. 42-43). If. Schein (1999) kender en konsulent aldrig en specifik situation godt nok til at "make specifik recommendations" (s. 1) eller komme med råd og løsninger (s. 20). I en fælles diagnose må mentor dog gerne "provide suggestions" (Schein, 1999, s. 16), men mentee skal tage beslutningerne om diagnosen.

Dette medfører, at mentor dels skal kunne skelne imellem viden og antagelser – et PC-princip som Schein (1999) kalder "Access Your Ignorance" (s. 11) – og dels skal inddrage mentee i at lave problemdiagnosen (s. 16). Netop det at lave diagnosen *sammen* med mentee bygger det nævnte princip (afsnit 1.1), at mentee selv skal eje problem og løsning (Schein, 1999, s. 20). Mentee skal derfor

”remain proactive, in the sense of retaining both the diagnostic and remedial initiative” (Schein, 1999, s. 20), og mentor skal derfor facilitere en proces frem for at løse mentee’s problem eller anvise, hvad mentee skal gøre (Schein, 2010, s. 99).

If. Schein (2010) er det ”bedst at starte ud i proceskonsulentrollen” (s. 212) for at få dels kendskab til og dels ”here-and-now-data” (Schein, 1999, s. 96) om det aktuelle problem mhp. for at kunne vurdere, hvilken hjælpertilgang det er fordelagtig at bruge, idet éns tilgang skal tilpasses, ”alt efter hvad situationen kræver” (Schein, 2010, s. 88). Efter sine præsentationer af både ekspert- og læge-tilgangen skriver Schein (1999) om ”The PC Alternative” (s. 8, s. 15), *men* han skriver ikke om disse tilgange efter PC-præsentationen, hvorfor det kan overvejes, om Schein herved angiver en præference for den sidstnævnte tilgang.

5.5.4 Læring

If. læring bygger PC-tilgangen på den antagelse, at det er mere sandsynligt, at mentee implementerer en løsning på en udfordring, hvis hun selv har været med til at undersøge den, og at mentee gennem involvering i problemdiagnose og undersøgelse af løsningsmuligheder kan lære at løse fremtidige, lignende problemer (Schein 1999, s. 18; Schein, 2010, s. 101). Derfor er et af målene med PC-tilgangen også at ”enable the client to learn how to learn” (Schein, 1999, s. 19), og dermed deuterolæring (jf. afsnit 5.4.3)²⁷. Anderledes er det if. Schein (1999) i læge- og ekspert-tilgangene, for her løser mentor problemerne, hvorved der ikke er fokus på, at mentee selv skal lære at løse udfordringer. I læge-tilgangen stiller mentor ydermere diagnosen, hvilket giver mentor ansvar for løsningen og gør mentee ”endnu mere afhængig af hjælperen” (Schein, 2010, s. 94), end ved ekspert-tilgangen. Dog formoder jeg også, at mentee kan lære (og muligvis også deuterolære) ved at følge anvisninger – særligt hvis mentor metakommunikerer om, *hvorfor* anvisningerne gives.

5.5.5 Mentors faglighed

Hvis mentor og mentee er ansat i de samme stillinger, kan mentors fagspecifikke viden og kompetencer give mentor mulighed for at bruge ekspert- og læge-tilgangene, da mentor i disse tilgange forventes at kunne yde ”ekspertfaglig rådgivning” (Dahl, 2018, s. 23). Men tilgangene kan være potentielt udfordrende, hvis mentee oplever eller ønsker, at mentor tager ansvaret for problemafklaring- og/eller løsning, når mentee i sidste ende *selv* står til ansvar for sit arbejde, samt på sigt skal kunne klare sig uden mentor.

Samtidig kan mentors faglige viden også være en udfordring, hvis mentor ønsker at bruge PC-tilgangen, fordi den faglige viden ”gør det meget vanskeligt at blive i proceskonsulentrollen” (Schein,

²⁷ Schein (1999) bruger betegnelsen ”double-loop” (s. 19), hvilket jeg grundet afsnit 5.4.3 ikke gør, idet han fokuserer på ’at lære at lære’.

2010, s. 219), da det kan være udfordrende at fastholde, at mentee kender sin udfordring bedst, hvis mentor har været i lignende situationer (s. 219). Og endvidere idet en PC skal være ”’ekspert’ i, hvordan hun kan facilitere en proces” (Dahl, 2018, s. 23), hvilket en mentor ikke nødvendigvis er. I PC-tilgangen er det netop ikke afgørende, om mentor har en indholdsfuld viden eller kompetencer, men det afgørende er at have ”the skills of involving the client in self-diagnosis and helping him to find a remedy that fits his particular situation and his unique set of needs” (Schein, 1999, s. 16), og dermed hjælpe mentee til at hjælpe sig selv.

Kapitel 6:

Empiripræsentation

Specialets primære empiri er tre observerede og optagne 'face-to-face' mentorsamtaler mellem en mentor og en mentee, og den sekundære empiri er et efterfølgende interview med hver af de seks observerede personer. Med undtagelse af ét interview foretog jeg alle interviewene samme dag som observationen – mentor og mentee bestemte selv, hvem der blev interviewet først. Empirien er indsamlet fra medio marts til primo april 2019, med undtagelse af to supplerende interviews. De tre mentorsamtaler, som jeg benævner Samtale A, B og C, finder sted i tre forskellige kommunale forvaltninger rundt omkring i landet. Fælles for samtalerne er, at både de tre mentorer og de tre mentee'er er uddannede socialrådgivere. Da alle har borgerkontakt, er de *velfærdsprofessionelle frontlinjemedarbejdere* (Kongsgaard & Rod, 2018, s. 15) (se eventuelt bilag 9).

Ift. at indsamle empirien har jeg selv haft taget kontakt til en del kommunale forvaltninger, og jeg har udarbejdet en beskrivelse af specialet (bilag 10), som DS og KL har været meget hjælpsomme med at videresende. Personligt kender jeg ingen af de observerede personer. Af pladsmæssige hensyn m.m. har jeg fravalgt at analysere Samtale A (bilag 11).

6.1 Karakteristik af mentorordningerne

Gennem de fire interviews med Mentor B og C samt Mentee B og C har jeg fået kendskab til hvert af de to steders mentorordning, som er en væsentlig del af samtalerne kontekst. Jf. afsnit 3.5.3, kan mentorordninger variere i form, hvorfor jeg kort vil redegøre for dem i dette afsnit. Undervejs vil jeg kort uddybe de forskellige professionelle kontekster – dog kan jeg af hensyn til anonymitet ikke gå i detaljer med den enkelte mentor og mentee's arbejdsopgaver. Afsnittet baseres dermed på de vedlagte interviews.

I forvaltninger er mentoren en allerede ansat socialrådgiver, som af ledelsen tildeles den nyansatte (mentee) inden ansættelsesstart, hvorfor mentorordningerne er formelt initieret. Som jeg forstår

det i interviewene, blev ingen af mentorerne spurgt om at deltage i mentorordningen. Fælles for begge mentee'er er, at det er deres første job efter endt uddannelse.

De to mentorer arbejder begge i samme team og har samme stillingsbetegnelse som deres respektive mentee, hvormed mentor og mentee er på det samme organisatoriske niveau ift. både den horizontale og vertikale organisationsstruktur (Jaffee, 2001, s. 28–29). Begge mentorordninger kan dermed benævnes som *peer mentoring*. Grundet det samme vertikale organisationsniveau, har mentorerne hverken formelle sanktioner- eller belønningsmuligheder over for deres mentee. Ingen af mentorerne har modtaget nogen særlig oplæring eller træning i at være mentor, og ingen har læst DS og KL's materiale om introduktions- og mentorordninger, hvorfor jeg ikke vil behandle materialet i analysen.

Mentorsamtalerne finder sted i to forskellige kommunale familieforvaltninger, hvor socialrådgiverne arbejder med sager vedrørende børn – bl.a. socialfaglige børneundersøgelser, anbringelser og indberetninger. Ift. mentorordningernes relationsstrukturer (afsnit 3.5.3) er mentorordningerne i begge forvaltninger en fast del af en nyansat socialrådgivers første tre måneder, hvor mentor og mentee har et fast ugentligt møde i arbejdstiden (som de observerede socialrådgivere dog har en fleksibel tilgang til), hvilket tyder på en formel struktur. Men da ingen af mentorerne har kendskab til klare, organisatoriske mål for mentorordningen, er relationsstrukturen kun forholdsvis formel.

If. *multiple mentoring* har mentee'en fra B to mentorer, men da det kun den ene af mentorerne der er til stede ved samtalen, behandles dette aspekt ikke nærmere.

6.2 Empirioverblik

Følgende tabel giver et kort skematisk overblik over deltagere (som jf. bilag 6 er tildelt pseudonymer), mentorordninger og den indsamlede empiri (se bilag 2).

	Samtale B	Samtale C
Mentor	Brit	Conni
- Uddannelse	Socialrådgiver	Socialrådgiver
- Anciennitet ved samtale (ca.)	10 år	Under 1 år
Mentee	Sara	Katja
- Uddannelse	Socialrådgiver	Socialrådgiver
- Anciennitet ved samtale (ca.)	1 mdr.	2 mdr.
Mentorordning: vertikal i organisation	Peer	Peer
Mentorordning: horisontal i organisation	Samme team	Samme team
Sidder på samme kontor	Ja	Ja
Kommunal forvaltning	Familie	Familie
Videoptagelse	Ja	Ja
Lydoptagelse	Ja	Ja
Samtale (evt. opdelinger i filer skyldes filstørrelsen)	32:01 min. (fil 1: 00:33-22:25; fil 2: 00:00-10:09)	51:44 min. (fil 1: 00:05-22:20; fil 2: 00:00-22:19; fil 3: 00:00-07:10)
Mentorinterview	34:53 min. (fil 1: 00:00-34:53)	33:41 min. (dag 1 – fil 1: 00:05-05:37; dag 2 – fil 2: 00:03-28:12)
Menteeinterview	37:27 min. (fil 1: 00:03-37:30)	46:32 min. (fil 1: 00:08-46:40)

Bemærk at en samtales bogstav er det samme som mentors begyndelsesbogstav, at alle mentee'ernes navne ender på 'a', og at der er lige på mange bogstaver i 'mentorparrenes' pseudonymer.

6.3 Præsentation af mentorsamtalerne

For at give en introduktion til mentorsamtalerne, vil jeg kort beskrive anledningen til samtalerne, hvor de foregår, og hvad de omhandler, samt hvordan empiriindsamlingen foregik.

6.3.1 Samtale B

Brit (mentor) og Sara (mentee) sidder rundt om et stort bord i et mødelokale på deres arbejdsplads. Brit sidder for bordenden og har et stort, tomt whiteboard bag sig. Sara sidder til højre for Brit. På bordet har de en kaffekande og kaffekopper. Brit har en tablet og nogle papirer og Sara har en blok.

Mentorsamtalerne afholdes fast hver uge, og sker dermed ikke på en særlig anledning. Forud for mødet har Brit kort spurgt Sara, om hun havde noget til mødet. Her nævnte Sara en sag, som hun har, hvorfor Brit har medbragt nogle papirer om en sagsparringsmodel, som de nogle gange bruger på teammøder. Saras sag omhandler et barn, som er tvangsanbragt med et højt sikkerhedsniveau,

og som nu selv ønsker hjemgivelse. Sara ønsker at tale med Brit om sagen til mentorsamtalen, fordi hun ikke ved, hvordan hun skal håndtere den. Sara skal ikke selv træffe afgørelse om hjemgivelse eller ej, men hun skal fremlægge den for et særligt udvalg, som træffer afgørelsen. Brit kender sagen, da hun tidligere været tilknyttet den.

Undervejs i mentorsamtalen tegner Brit en sagssparringsmodel (fire felter) på whiteboardet, som hun udfylder i løbet af samtalen, hvorfor hun står op den største del af samtalen, mens Sara sidder ved bordet.

Under samtalen sidder jeg bagerst i mødelokalet, hvorfra jeg kan se både Sara, Brit og whiteboardet. Efter samtalen går Brit tilbage og arbejder, mens jeg interviewer Sara, som efterfølgende henter Brit, så jeg kan interviewe hende.

6.3.2 Samtale C

Ved opstarten på Samtale C sidder både Conni og Katja, som hhv. er mentor og mentee, foran Katjas computer på deres fælles kontor. Ligesom i Samtale B er denne mentorsamtale skemalagt i deres kalendere. Katja har forud for mødet fået færdiggjort to børnefaglige undersøgelser af et søskendepar: en pige, der er over 15 år, og en dreng, der under 15 år. Undersøgelserne "skal resultere med en begrundet stillingtagen til, om der er grundlag for at iværksætte hjælp overfor barnet og familien" (Ankestyrelsen, 2018), og socialrådgivere skal udsende den til partshøring til både forældremyndighedsindehaver(e) og børn over 15 år, så modtagerne har mulighed for at kommentere på undersøgelserne. Katja skal derfor udsende begge undersøgelser til børnenes forældremyndighedsindehaver(e) samt sende pigens undersøgelse til hende, hvilket Katja ikke ved, hvordan man gør, hvorfor hun forud for mentorsamtalen har sendt en mail til Conni om at få hjælp. Undervejs i mentorsamtalen viser det sig dog, at Katja, siden hun sendte mailen, har aftalt med sin leder, at hun skal indkalde familien til et partshøringsmøde i stedet for at udsende partshøringerne. Conni og Katja begynder herefter at lave indkaldelserne (Katja skriver på sin computer), som både skal journalføres i form af oprettelse af aktiviteter i deres administrative system og sendes som brev til borgerne med orientering om tid og sted for afholdelsen af partshøringsmødet.

Jeg observerer og optager samtalen fra en vinkel, hvor jeg både kan se Katja og Connis ansigter, men ikke computerskærmen. Efter mentorsamtalen får jeg lov til at sidde i et mødelokale, hvor jeg først interviewer Katja. Efterfølgende påbegynder jeg interviewet med Conni, som har en telefon med, som hun kan risikere at modtage hastesager på. Telefonen ringer ca. 5 min. inde i interviewet, hvorfor vi aftaler at fortsætte dagen efter, hvor vi gør interviewet færdigt.

Kapitel 7:

Analyse

Mhp. at kunne besvare problemformuleringen analyseres de to udvalgte mentorsamtaler med afsæt i den allerede præsenterede teori (kapitel 5). Idet problemformuleringen omhandler, *hvordan* mentorerne hjælper mentee'erne, har jeg valgt at inddrage flere transskriberede dele (*blå skift*) fra samtalerne for at analysere interaktionerne. Dette fokus bevirker også, at interviewene kun inddrages i mindre grad.

Grundet mentorsamtalernes komplekse faglige indhold analyseres de separat.

7.1 Samtale C

7.1.1 Kendskab til mentee's behov

I dette analyseafsnit vil jeg belyse, at Conni (mentor) må have korrekte og tilstrækkelige oplysninger om Katjas (mentee) udfordring for at kunne tilpasse sig hendes behov. Ligeledes ser det også ud til, at relationen ikke kun har betydning for at give konkrete og tilstrækkelige informationer (jf. afsnit 5.5.3) men også for, at Katja får korrigeret sine oplysninger. En måde at hjælpe Katja med at give de korrekte oplysninger, viser sig at være et skift fra *ekspert-* til *PC-tilgang*, hvor Conni hjælper Katja med at identificere de nødvendige oplysninger og sammen finde en ønsket *løsning*, som hun efterfølgende kan vejlede Katja i at udføre gennem en ekspert-inspireret tilgang.

Opstart

I opstarten af samtalen mellem Conni og Katja tjekker Conni en fortolkning og giver dermed Katja mulighed for at definere hendes aktuelle behov.

Samtalen starter med, at Conni spørger:

Conni Men jeg tænker, vi kan starte med, har du fået styr på det, som jeg skulle hjælpe dig med sidst?

Katja Som var?

Conni Partshøring og lukke BFU [står for 'børnefaglig undersøgelse']

Katja Nej, det har jeg faktisk ikke helt, nej, det har jeg ikke (...)

Samtale C, 1,00:06-00:16

Conni refererer dermed tilbage til den mail (afsnit 6.3.2), som Katja har sendt til hende forud for mentorsamtalen, hvori hun har spurgt om hjælp. Hermed tjekker Conni, hvorvidt Katja har fået problemet løst, hvorved Conni antager hverken eller, hvilket er befordrende for, at Conni kan tilpasse sig Katjas behov.

Da Katja ikke har fået løst sit problem, siden hun sendte mailen, beslutter de at prøve at løse det i samtalen – Conni siger: ”*Skal vi gøre det så?*” (Samtale C, 1,00:36). Hermed bliver samtalekontraktens *problem*, at Katja skal udsende de børnefaglige undersøgelser til partshøring og skal lukke de børnefaglige undersøgelser, men ikke ved, hvordan hun skal gøre det. *Målet* er derfor at udsende undersøgelserne til partshøring og få hjælp til at lukke undersøgelserne. Dermed har både *problem* og *mål* karakter af hjælp til erhvervelse af *fagspecifikke kompetencer*, da Katja skal have hjælp til at følge en procedure, nemlig at partshøringen *skal* udsendes og journaliseres i deres administrative system.

Relationen er dermed, at Conni skal *hjælpe* Katja med at løse hendes problem, hvormed Conni skal anvende sine fagspecifikke kompetencer til at hjælpe Katja med i praksis at kunne følge fagets regler og procedurer. Da Katja på forhånd i sin mail har defineret løsningen på problemet: at udsende partshøringsbrev, bliver Conni hermed i Scheins (2010) terminologi en *ekspert*, der skal give ”ekspertservice” (s. 90), som her består i praktisk hjælp til administrative procedurer. Dog er relationen ikke eksplicit italesat. Selve *rammen* for mødet er fastlagt på forhånd, da de har afsat én time til mentorsamtalen i deres kalendere.

Selvom Conni søger at tjekke, hvorvidt Katja stadig har brug for den hjælp, som hun har bedt om, viser det sig dog hurtigt i samtalen, at Conni ikke har de korrekte informationer om den aktuelle situation i Katjas sags.

Revidering af samtalekontrakten

Som Schein (1999) skriver, er man i ekspert-tilgangen afhængig af, at mentee'en ”has correctly diagnosed his own needs” (s. 7), hvilket viser sig at blive problematisk i samtalen over flere omgange.

Da Katja og Conni begynder at kigge på sagen, finder de ud af, at den ene af de børnefaglige undersøgelser allerede er blevet lukket, da Katja har fået hjælp fra sin leder til, hvordan hun skulle gøre

det. Katja har dog ikke sendt den lukkede undersøgelse til partshøring. Derfor bliver samtalekontraktens problem og mål revideret:

Conni (...) Du kan jo godt sende den i partshøring, selvom du har lukket den

Katja Okay. Det kan du vise mig, så kan jeg starte med det

Samtale C, 1,04:54-04:57

Katja beder her Conni om at 'vise' hende, hvordan. *Relationen* bliver derfor igen, at Conni skal yde *ekspert-hjælp*.

Under Connis vejledning begynder Katja herefter at oprette en aktivitet i deres system på pigen og dernæst på at skrive et følgebrev til hende, som pigen skal modtage sammen med undersøgelsen, da hun er over 15 år.

Da brevet er færdigt, siger Conni: "Så kan du få sendt dem af sted" (Samtale C, 1,16:06), men Katja kommer i tanke om en vigtig detalje:

Katja Nej [tager sin venstre pegefinger op foran sin mund], jeg kommer lige til at tænke på noget, så bliver det rigtig sjovt [smiler]. Du kommer til at hade mig for det [smiler]. Jeg tror, at mig og [siger navn på en leder], vi snakkede om, hvorvidt det skulle sendes ud til partshøring, fordi pigen, hun snakker godt dansk, men det gør forældrene jo ikke, eller moren gør ikke. Så det skal til partshørings- [griner lidt]

Conni Møde, i stedet for

Katja Ja

Samtale C, 1,16:21-16:41

Hermed bliver samtalekontrakten igen revideret, da Katja ikke skal udsende de børnefaglige undersøgelser, fordi de i stedet skal læses op på et partshøringsmøde. Katja ender derfor med at ændre sagsaktiviteten og slette det brev, som de har brugt den første del af mentorsamtalen på at lave.

Dermed har Katja og Conni hverken ved mentorsamtalens start eller ved den første revidering af samtalekontrakten fået afstemt alle nye informationer i sagen, hvorfor Conni ikke har haft de korrekte oplysninger om Katjas udfordring, og dermed har hun ikke haft optimale forudsætninger for at tilpasse ekspert-hjælpen til Katjas behov, hvilket netop er en mulig problemstilling ved ekspert-tilgangen (jf. afsnit 5.5.2). Så selvom Conni giver Katja den hjælp, som Katja har bedt om, viser hjælpen sig ikke at være relevant i den aktuelle sag, grundet den manglende uddybning af sagens status. En nærmere konkretisering af samtalekontraktens *problem* kunne derfor have sparet dem unødigt arbejde.

Katja kan dog godt have lært noget fra arbejdet med partshøringsbrevet, som hun kan bruge, hvis hun en dag skal udsende et partshøringsbrev, og dermed mulig single-loop-læring: fra et *mismatch*

mellem at *skulle* (intention) og *kunne* (handling) udsende et brev til at kunne det og dermed kunne skabe et *match*. Men hendes egentlige *problem* bliver ikke løst. For at det er muligt for Conni at tilpasse samtalen til Katjas behov, fremstår det derfor afgørende, at Katja ikke blot kommer i tanke om morens manglende danskundskaber og partshøringsmødet, men at hun også deler informationerne med Conni. Jeg formoder, at Katja ikke finder det tillokkende at fortælle det til Conni, hvorfor jeg tolker, at den ironiske tilgang ('*så bliver det rigtig sjovt*') dels kan fungere som en distancering til indrømmelsen, og dels kan indikere en god relation med plads til humor mellem Katja og Conni. At Conni responderer med at fuldende Katjas nye løsning: '*partshøringsmøde*' og efterfølgende fortsætter med at hjælpe Katja, ser jeg som et udtryk for, at relationen 'kan bære' Katjas forglemmelse. Ift. deres relation giver Katja i interviewet udtryk for, at hun har det godt med Conni, og at hun føler, Conni er der for at hjælpe hende, og at hun kan være sig selv, stille spørgsmål og være åben (Mentee C, 1,34:40-37:42). Conni giver også udtryk for, at de har en god relation (Mentor C, 2,13:02), og at det kan have betydning for, at "(...) det, der kommer til en, bare lige ryger ud (...)'" (Mentor C, 2,15:12).

Dermed fremstår relationen til at være afgørende for, at Katja dels får korrigeret hendes behov for hjælp, og dels at Conni fortsætter med at hjælpe Katja på trods af den ikke så effektivt udnyttede tid.

Det virker til, at Conni bliver opmærksom på, at det er vigtigt, at hun har de nyeste informationer om sagen, for at kunne hjælpe Katja i at foretage det korrekte næste sagsskridt, for Conni begynder at spørge Katja nærmere ind til nye informationer og beslutninger i sagen:

Conni spørger bl.a. ind til, om Katja har planlagt, hvornår partshøringsmødet skal afholdes (Samtale C, 1,17:22), og da Katja tjekker efter på computeren, finder de ud af at, at der er planlagt en dato til mødeafholdelse (1,17:40). Katja vil til at rette noget på computeren, men Conni spørger: "*Har du indkaldt dem?*" (Samtale C, 1,17:58), hvilket Katja svarer nej til. Jeg tolker, at Conni her er opmærksom på at hjælpe Katja med at identificere det aktuelle problem tilstrækkeligt, hvilket kan antyde, at hun her skifter fra ekspert- til PC-tilgangen, da Conni tilstræber, at de laver en fælles diagnose af problemet. Denne fælles diagnosticering kan muligvis hjælpe Katja til at lære, hvad der er vigtigt at få overblik over i en sagsbehandling, hvorfor dette kan støtte deuterolæring.

Efter at de har rettet partshøringsbrev til partshøringsmøde i deres administrative system, siger Conni derfor: "*Så skal vi have indkaldt dem*" (Samtale C, 1,19:32). Conni går dermed ind og 'leverer' den efterspurgte løsning: at indkalde parterne til partshøringsmødet, hvilket antyder et skift tilbage til ekspert-tilgangen, da hun pba. sine fagspecifikke kompetencer og sin faglige ekspertiseviden tager ansvar for at guide Katja gennem den faglige procedure.

Dermed bliver samtalekontraktens mål nu at indkalde til et partshøringsmøde for begge børnefaglige undersøgelser, hvor både pige og forældremyndighed skal modtage et brev. De metakommuni-

kerer dog ikke om samtalekontrakten eller grunden til ændringen, hvilket kunne have været en mulighed for deuterio-læring på single-loop-niveau: at Katja lærer, at hun for at lære at løse en sagsudfordring mere effektivt skal være opmærksom på at have opdaterede sagsoplysninger. Katja kan dog godt have lært dette (bl.a. gennem den fælles diagnosticering), selvom det ikke bliver italesat i samtalen²⁸.

Afrunding

Pba. ovenstående analysedele fremgår det, at Conni er afhængig af at have de nyeste sagsoplysninger for at kunne guide Katja igennem den korrekte, fagspecifikke procedure. Derfor må samtalekontrakten flere gange revideres, hvilket det virker til, at deres gode relation giver dem et afsæt for at kunne gøre. Det lykkes derfor igennem samtalen at identificere Katjas problemstilling: at hun ikke kender til de fagspecifikke procedurer med at udsende og journalisere indkaldelser til partshøringsmøder. Selvom de ikke metakommunikerer om, hvorvidt samtalekontraktens mål er opfyldt, finder jeg, at Katja får hjælp til at løse sin udfordring, da hun med Connis hjælp får oprettet sagsaktiviteterne og udsendt indkalderne til partshøringsmødet, hvormed de opfylder samtalekontraktens mål.

Connis skifte fra en mere ekspert-orienteret tilgang til en mere PC-orienteret tilgang, hvor hun stiller flere spørgsmål til sagen, kan indikere, at hun bliver opmærksom på, at Katja skal have hjælp til at identificere sit aktuelle behov for hjælp. Connis mentoring indeholder dermed elementer fra PC-tilgangen, da udfordringen er Katjas, og idet Katja selv løser den på computeren. Løsningen sker dog under instruktion fra Conni, hvorfor jeg tolker, at hun overvejende agerer efter ekspert-tilgangen, hvilket underbygges i det næste afsnit.

7.1.2 Mentee følger instruktioner

If. ovenstående analyse er Katjas udfordring af faglig karakter både før og efter revisionen. Katja har derfor brug for at lære at følge en generel, fagspecifik procedure, hvorfor Conni pba. sine faglige kompetencer som *ekspert* guider Katja igennem proceduren. Som det vil fremgå af denne analyse, kommer Connis instruktioner bl.a. til udtryk gennem direkte sproghandling, som Katja følger, hvorved hun viser tillid til Conni ekspertise og ekspert-tilgang. Pba. Connis trinvis oplæring lærer Katja at følge en *generel* fagspecifik procedure, hvorved Katja single-loop-lærer – og muligvis deuterio-lærer hun også på single-loop-niveau.

Conni instruerer løbende Katja i, hvad hun skal gøre på computeren for at nå *målet* (som dog ændres undervejs, jf. afsnit 7.1.1), fx siger Conni, om en brevskebelon, hvori telefonnummeret skal ændres til at være Katjas:

²⁸ Desværre får jeg ikke spurgt hende herom i interviewet.

Conni Så går du op, og så skriver du: 'beskyt dokument' [peger på skærm, nyser], undskyld, [peger på skærm igen] 'begræns redigering', og så trykker [peger et nyt sted på skærmen] du 'stop beskyttelse', og så kan du ændre [undervejs klikker Katja med musen]

Samtale C, 1,11:34-11:44

Med den direkte sproghandling ('så går du', 'så skriver du', 'så trykker du') instruerer Conni Katja i, hvordan hun trinvis løser problemet. Jeg tolker, at Conni med: 'så kan du ændre' konstaterer, at det mindre computerproblem er løst.

Det lille (banale) eksempel viser, hvordan Conni håndterer mismatchet mellem det ønskede telefonnummer (Katjas) og det nummer, der står i brevskabelonen, ved at guide Katja. I Scheins terminologi 'leverer' Conni løsningen, hvormed hun her fungerer som *ekspert*. Mismatchet bliver identificeret og løst, hvorfor Katja potentielt set single-loop-lærer. Der sker muligvis også deuterio-læring, da Katja gennem Connis guidning bl.a. kan lære, at hun kan løse problemer i computerprogrammer mere effektivt ved at tjekke programmernes indstillinger.

At Conni benytter direkte sproghandlinger til at guide Katja mod samtalsens *mål* ses gentagne gange i mentorsamtalen. Fx siger Conni: "Og så skal du så sætte hendes navn og adresse oppe i adressehovedet" (Samtale C, 1,12:24), "Så går du ind i sagen" (Samtale C, 1,15:00), "Og så daterer du bare den til den [siger en dato]" (Samtale C, 1,18:35), og "Så skal vi have indkaldt dem" (Samtale C, 1,19:32). Katja følger løbende 'ekspertens' anvisninger ved at klikke og skrive på computeren, hvilket indikerer, at hun har tillid til, at Conni kan hjælpe hende med hendes udfordring (Schein, 1999, s. 8). For at ekspert-tilgangen er passende, skal mentee if. Schein (2010) netop ikke være "i tvivl om hjælperens ekspertise" (s. 93).

Jeg tolker, at Conni i citerede ytringer instruerer Katja i den udvalgte faglige procedure pba. sin viden om procedurer og systemer. Dermed bruger Conni ekspert-tilgangen i sin trinvis oplæring, som primært lægger op til læring på single-loop-niveau, da underliggende succeskriterier ikke undersøges.

I interviewet fortæller Katja, at hun i mentorsamtalen har lært at oprette aktiviteter og udsende breve om indkaldelse til partshøringsmøder (Mentee C, 1,32:59), hvormed samtalekontraktens *mål* er opfyldt. Herudover var Katjas mål også, "at hun [Conni] så også lige viser det fra trin til trin, så jeg ligesom kan huske det næste gang" (Mentee C, 1,22:40), for Katja finder, at hun gennem Connis kommentarer og instruktioner får mulighed for "at se hendes system, og det er bare nemmere, for nogle gange er det svært at oprette sin egen fremgangsmåde" (Mentee C, 1,22:53). Samtidig lægger Katja vægt på, at hun selv har lavet arbejdet på computeren, da hun ikke tror, "at det sætter sig fast på samme måde" (Mentee C, 1,30:24), hvis hun kiggede på. Dermed finder Katja, at Connis trinvis

oplæring hjælper hende til at kunne tillære sig socialfaglige fremgangsmåder, som hun også kan anvende i lignende sager.

7.1.3 Uenighed om formulering

Som det vil fremgå af analysen, er Katja uenig med en anvisning fra Conni ift. en formulering i pigens indkaldelsesbrev til partshøringsmødet (Samtale C, 2,03:34). Katja afviger derfor Connis ekspert-tilgang ved ikke at følge anvisningen, hvorved Katja skifter *forholdsperspektiv*. Katja metakommunikerer dog ikke om perspektivskiftet, hvorfor Conni dels kan tolke perspektivskiftet som en udfordring af sin *faglige ekspertise*, og hvilket dels kan udfordre Connis mulighed for at tilpasse sit perspektiv til Katjas. Idet Conni fastholder sin ekspert-tilgang, opstår der en perspektivforskel i deres forholdsperspektiver. Ekspert-tilgangen medvirker til, at Katjas indholdsperspektiv (uddybes i afsnit 7.1.4) ikke bliver undersøgt. Selvom Katja ender med at følge Connis oprindelige anvisning, kommer de grundet deres forskellige indholdsperspektiver ikke til *ree/* enighed om formuleringen (jf. afsnit 7.1.4). Pba. analysen finder jeg, at fraværet af metakommunikation om perspektivskift udfordrer undersøgelsen af den indholdsmæssige uenighed. Analysen leder derfor op til en diskussion (afsnit 8.1.1) om uenighedens betydning for læringspotentiallet.

Som nævnt er Katja i færd med at skrive mødeindkaldelsesbrevet til pigen, da Conni om det næste, som Katja skal skrive, siger:

Conni Og så skriv: 'mødet afholdes' [tager højre pegefinger op mod skærmen], så ville jeg skrive: 'hjemme [tager pegefingeren tilbage igen] hos jer'. Ellers deres adresse.

Samtale C, 2,03:34-34:41

Imperativet '*skriv*' angiver en direktiv sproghandling, hvormed Conni indikerer, at det følgende ikke er til diskussion: '*mødet afholdes*'. Dernæst omtaler hun med '*så ville jeg*' en hypotetisk fremtid, hvor jeg tolker, at hun med sin formulering '*hjemme hos jer*' italesætter sig selv som rollemodel for Katja og dermed giver en indirekte handlingsanvisning. Dette underbygges af Hennissen et al. (2008), der inden for mentorforskning i undervisningssektoren peger på et lignende mønster: at mentorer giver indirekte råd ved at sige, hvad de selv ville gøre, hvorved de fremstiller sig selv som rollemodeler, idet: "they imply that their own practice is the acceptable model" (s. 175). Conni er hermed den *faglige ekspert*, der qua ekspert-tilgangen fungerer som en faglig rollemodel.

Jf. afsnit 5.5.2 skal mentee have tillid til mentors faglighed for at følge en ekspert-tilgang. Men i den konkrete situation afviser Katja at følge Connis anvisning²⁹, for som det vil fremgå at de følgende ytringer, skriver Katja i brevet, at mødet afholdes 'hjemme ved familien' efterfulgt af familiens *efter-*

²⁹ Pba. de efterfølgende ytringer antager jeg, at Katja har hørt anvisningen.

navn, i stedet for 'hjemme hos jer', som Conni anviste. Hermed tolker jeg, at Katja er uenig med Connis formuleringsanvisning: fra Katjas perspektiv er der et *mismatch* mellem Connis anvisning ('jer' – 2. person flertal) og den passende formulering ('[efternavn]' – 3. person ental). Katja udtrykker ikke uenigheden *mundtligt*, men hun skriver i stedet, hvad hun finder passende, hvorved hun opnår et *match*. Idet Katja ikke følger Connis *ekspertanvisning*, tolker jeg, at hun non-verbalt 'afviger' eksperttilgangen og dermed udtrykker et skift i sit forholdsperspektiv. Da Katja ikke begrundet perspektivskiftet, kan det muligvis tolkes som et udtryk for manglende tillid til Connis faglige ekspertise.

Conni udtrykker da også uenighed med Katjas formulering, for da Katja har skrevet på computeren i ca. ti sek., siger hun: "Nej, nej, nej, nej, nej [ryster på hovedet]-" (Samtale C, 2,03:52). Connis gentagne nej'er og hendes fysiske reaktion betoner hhv. verbalt og nonverbalt ytringens illokutionære kraft (Alrø et al., 2016, s. 116). For idet Conni angav den passende formulering til at være 'hjemme hos jer', er der fra hendes perspektiv et *mismatch* mellem den passende formulering og Katjas formulering. Connis betoning i ytringen kan derfor være et udtryk for, at hun havde forventet, at Katja ville have flugt hendes anvisning, hvorfor jeg tolker, at Conni fortsat har en ekspert-tilgang og dermed ikke har skiftet forholdsperspektiv.

Conni og Katja er dermed ikke enige om, hvad den passende formulering er, hvilket kan antyde, at de har forskellige styrende variable i deres vurderingskriterier af indholdet og dermed forskellige indholdsperspektiver.

Som bindestregen efter Connis nej'er angiver (jf. bilag 5), afbryder Katja Conni:

Katja [kigger på Conni] Nå, kunne man ikke det?

Conni Du sender [tager venstre pegefinger op mod skærmen] den jo til familien [tager fingeren tilbage], så skriver man ikke, at 'mødet afholdes hjemme ved familien bla bla bla'. Det er jo et brev, du sender til familien, så ville jeg bare skrive deres adresse

Katja [skriver på computer] Men jeg synes bare-

Samtale C, 2,03:52-04:06

I den første ytring kan Katjas 'man' dels tolkes som en nedtoning af sig selv som den aktør, der har gjort noget, som Conni ikke er enig i, og dels tolkes som, at Katja spørger til en generel faglige praksis. Grundet Katjas 'kunne', tolker jeg dog, at hun henviser tilbage til, hvad hun selv lige har skrevet, hvorfor jeg tolker, at hun spørger ind til, *hvorfor* Conni siger 'nej'. Conni svarer med en konstaterende sproghandling, hvor de to 'jo' fungerer som betoning af ytringens illokutionære kraft, da hun her *præsupponerer*, at Katja ved, at brevet skal sendes til en borger. I min tolkning fungerer Connis 'så skriver man ikke' derfor som en selvindlysende, konstaterende sproghandling, der indeholder

en indirekte korrigerende til Katjas tekst, hvorfor den også er direktiv. Conni begrundet dermed sin anvisning ved at påpege, hvem bregets modtager er, og hun tilføjer, hvad hun selv ville skrive, hvorfor jeg tolker, at hun igen italesætter sig selv som faglig rollemodel og fastholder sin ekspert-tilgang ift. forholdsperspektivet. Det kan dog diskuteres, hvor uddybende Connis begrundelse er, da hun præsupponerer, at Katja kender den på forhånd, hvorfor den kan forekomme lidt nedladende.

Jeg tolker, at Katja med 'men jeg synes bare' påbegynder en ekspressiv sproghandling, hvor hun verbalt udtrykker et forbehold ('men') til Connis 'ekspert anvisning' og dermed ekspert-tilgangen. Katjas mulige eksplicitering af sit indholdsperspektiv og sin begrundelse bliver dog ikke italesat, idet hun afbrydes:

Conni Ville du ikke synes, det ville være mærkeligt, hvis du fik et brev (Katja: Men) om et hjemmebesøg, og så stod der, at 'det afholdes ved familien bla bla bla'? Så er det som om, at det er en anden familie, selvom det egentligt er deres familie

Katja Nej, altså jeg ville have skrevet 'hos familien', og så deres efternavn, 'på adresse bla bla bla'

Samtale C, 2,04:06-04:22

Jeg tolker, at Conni i ytringen foreslår, at Katja skal lave et perspektivskifte ved at forestille sig at være bregets modtager. Men idet Conni dels ikke venter på, at Katjas svarer på spørgsmålet, og dels stiller et ledende spørgsmål 'ville du ikke', finder jeg ikke, at Conni får undersøgt Katjas modtagerperspektiv. Hvis Conni havde spurgt ind til Katjas tanker om modtagerperspektivet, kunne perspektivskiftet have været et redskab til deuterolæring: at Katja kunne lære at single-loop-lære ved at forestille sig en løsning set fra andres perspektiv.

I stedet for at udforske Katjas tanker om modtagerperspektivet, skifter Conni tilbage til sit syn på modtagerens ('deres') perspektiv, idet hun konstaterer, at Katja formulering får det til at virke til, at breget er til 'en anden familie' end modtagerens. Herved fastholder Conni sin ekspert-tilgang og sit generelle faglige indholdsperspektiv. Katja holder dog fast i sit eget indholdsperspektiv ('nej'), hvorved hun fortsætter med at afvise ekspert-tilgangen.

Conni udtrykker igen et forbehold ('men', 'men') over for Katjas indholdsperspektiv:

Conni Men det kan man også godt skrive i en aktivitet. Men det her, det er jo et brev til dem

Katja Ja, det er også rigtig nok. 'Mødet afholdes hos jer'. Det tror jeg godt, at jeg kunne finde på alligevel. Vi er måske for formelle nu

Conni Ja, jeg synes, at det lyder sådan lidt. Altså, så det- Jeg synes i hvert fald, at det bliver sådan lidt upersonligt, at, at

Katja Ja, det gør det nok, egentligt (Conni: Ja), ja. Mødet afholdes-

Conni 'Hos jer', og så skriv deres adresse

Conni anviser i sin første ytring en anvendelsesmulighed til Katjas brug af efternavnet, som hun finder korrekt, nemlig at skrive det i journalen ('aktivitet'). Hermed udtrykker Conni implicit, at formuleringens kontekst er afgørende for, hvorvidt den er passende. Katja udtrykker dog fortsat, at hun finder sin formuleringen passende ('alligevel'). Mens Conni ikke selv begrundet forskellen mellem deres perspektiver nærmere, udtrykker Katja med 'formelle' en mulig begrundelse til Connis perspektiv på Katjas formulering. 'for formelle' kan derfor ses som et forsøg på at metakommunikere om samt undersøge Connis styrende variable – og kan derfor være et forsøg på at double-loop-lære. Conni giver Katja ret gennem en ekspressiv sproghandling ('jeg synes', 'Jeg synes'), hvilket indikerer, at det er hendes subjektive holdning, at Katjas formulering er forkert, og måske ikke en objektiv (*ekspertfaglig*), som nogle af hendes forrige konstateringer ellers kunne indikere. Selv bruger Conni ordet 'upersonligt' som begrundelse for sit indholdsperspektiv. 'For formelle' og 'upersonligt' bliver dermed også mulige forklaringer på perspektivforskellen mellem deres indholdsperspektiver. Katja giver herefter Conni ret på samtaleens *manifeste* niveau og ændrer formuleringen i brevet, hvorfor de ikke undersøger forskellene nærmere.

Ved at ændre formuleringen accepterer Katja hermed Connis ekspert-tilgang, som jeg tolker, at Conni overvejende har fasthold. Connis ekspert-tilgang kan underbygges af, at hun ikke undersøger Katjas perspektiv. Dermed følger Conni ikke Scheins (1999) PC-princip: "Access Your Ignorance" (s. 11), og jeg tolker, at hun i stedet antager, at hun i kraft af sin faglige ekspertise ved, hvad den korrekte formulering er, hvormed hun har et *generelt fagligt* indholdsperspektiv.

Jf. afsnit 5.5.5 kan det netop være en udfordring at bruge PC-tilgangen, hvis mentor har en faglig ekspertise. For pba. sin faglige viden kan mentor komme til at generalisere og give ekspertinstruktioner (Schein, 2010, s. 219), hvilket jeg netop tolker, at Conni gør i den konkrete situation. Herved bliver Conni i ekspert-tilgangen i stedet for at undersøge den specifikke situation, som det i PC-tilgangen antages, at mentee kender bedst (Schein, 1999, s. 20).

7.1.4 Mentee's indholdsperspektiv

Jf. forrige analysedel fastholder Conni et *generelt fagligt* perspektiv på indholdet i formuleringen til borgeren, og Katja udtrykker uenighed med Connis formulering.

Jeg vil i denne analysedel inddrage menteeinterviewet, da jeg pba. det tolker, at Katja anlægger et *specifikt fagligt* indholdsperspektiv på formuleringen i brevet, som er begrundet i hendes viden om borgerne i den specifikke sag, samt at hun fastholder *sit* indholdsperspektiv og *sine* styrende variable ift. formuleringen. Dermed opnår Katja og Conni ikke reel enighed om indholdet, hvormed Katja ender med at følge Connis anvisning trods fortsat uenighed. Jf. forrige afsnit giver Katja på manifeste

niveau udtryk for at være enig med Conni, hvorfor Conni ikke kan vide, at Katja fortsat er uenig. Den fortsatte uenighed ser ud til at udfordre samtaleens læringspotentiale (set fra Connis perspektiv), da Katja dermed ikke lærer at gøre det, som Conni finder bedst.

I interviewet forklarer Katja, at hun ville skrive navn og adresse i indkaldelsesbrevet til pigen: "fordi der er en sprogbarriere" (Mentee C, 1,27:33), som ved et tidligere møde gjorde, at pigen "ikke helt havde forstået hvor og hvornår" (Mentee C, 1,28:12), de skulle mødes. Katja fortæller videre om formuleringen, at "det måske for hende [mentor] virker upersonligt, men jeg gør det af den årsag" (Mentee C, 1,28:21).

Hermed begrundes Katja i interviewet sin formulering pba. sin *sagsspecifikke* viden om den sproglige barriere. Jeg tolker dermed, at Katja anlægger et *specifikt, fagligt* indholdsperspektiv på formuleringen, som udgør hendes styrende variable. Derfor tolker jeg, at Katjas afvisning af Connis anvisning ikke skyldes en *mistillid* til Connis ekspertise, men en afvisning af Connis *generelle, faglige* indholdsperspektiv. Hermed omhandler uenigheden om formuleringen nærmere forskelle i deres indholdsperspektiver, end det egentlige indhold, da de ikke kan blive enige om den passende formulering (og begge opnå et *match*), hvis deres vurderingskriterier (*styrende variable*) ikke er forenelige.

At Katjas sagsspecifikke viden ikke kommer frem i mentorsamtalen, forklarer hun med:

"altså hun [Conni] ved jo ikke, hvad jeg tænker egentligt. Jeg havde jo en mening med det, men jeg ville ikke lige sætte ord på det, for jeg kunne se, hun [Conni] var presset. Og så tænkte jeg: 'Ved du hvad, det kan være lige meget. Det gør jeg bare næste gang'"

Mentee C, 1,35:19-35:27

Altså får Katjas tolkning af, at Conni er presset, betydning for Katjas håndtering af uenigheden, idet hun vælger at følge Connis ekspertfaglige anvisning i mentorsamtalen uden at eksplicite sine egne argumenter, hvorved hun ikke får metakommunikeret om sit indholdsperspektiv, selvom hun fortæller om åbenhed i relationen (afsnit 7.1.1). Katja fortæller videre, at Conni inden mentorsamtalen har sagt, at hun har travlt (Mentee C, 1,15:10), hvilket kan medvirke til, at Katja tolker, at Conni er presset. Da det formodentligt ville tage tid at undersøge uenigheden, kan Katjas udeblivende forklaring dermed også udtrykke en hensyntagen til Connis tidspres (se afsnit 8.3.1).

Samtidig giver Katja dog udtryk for, at hun vil gøre det på sin måde 'næste gang', hvorved hun vil fastholde sin styrende variabel (at tage en *sagsspecifik, faglig* vurdering). Katjas tilslutning i Connis anvisning i mentorsamtalen er dermed ikke udtryk for en horisontsammensmeltning mellem deres indholdsperspektiver på den specifikke formulering, men derimod overfladisk, hvorfor Katja ikke har lært at løse udfordringen på den måde, som Conni ønskede.

7.2 Samtale B

7.2.1 Mentee's udfordring

If. Kierkegaard-citatet i afsnit 5.1, er det afgørende for mentor at finde mentee, 'hvor mentee er'. I Samtale B mellem Brit (mentor) og Sara (mentee), giver Brit Sara mulighed for at sætte ord på sine ønsker til mødet og giver Sara plads til at konkretisere den aktuelle udfordring, som hun ønsker hjælp til, hvilket kan være med til at give Sara medansvar for samtalen. Hermed får Brit pba. Saras egne italesatte ønsker mulighed for at tilpasse samtalen til Saras behov.

Ved mentorsamtalens opstart siger Brit:

Brit Nå, men godmorgen Sara

Sara Tak [griner og kigger ned mod Louise]

Brit Jamen, jeg tænkte lige på, om vi- skal vi lige lave sådan en lille fælles på, hvad vi lige skal igennem (Sara: Ja) i dag?

Sara Ja

Brit Har du sådan lige?

Sara Jeg har en sag med

Brit Du har en sag med? Ja

Sara Yes. Det er jo en af de nye sager, som jeg har overtaget, og [tøver]

Brit [siger lavmælt] Kan vi ikke bare kalde ham med bogstav?³⁰

Sara Jo [kigger ned mod Louise]. Vi kalder ham P. Ja, og den har jeg overtaget, og det er en kompleks sag, og der er nogle ting, som jeg godt kunne tænke mig noget sparring i forhold til

Samtale B, 1,00:33-01:12

Brit starter med at spørge, om de skal 'lave en fælles'. Jeg tolker, at Brit her metakommunikerer om, at de skal lave en *fælles* forventningsafstemning og en dagsorden for mødet. Sara fortæller, at hun har en sag med, som hun '*godt kunne tænke mig noget sparring i forhold til*'. Med denne ekspressive sproghandling udtrykker Sara et ønske om sparring, og dermed et ønske til hendes relation med Brit i samtalen, hvormed ytringen også fungerer som en direktiv sproghandling. Ordet 'sparring' kan have forskellige betydninger afhængig af kontekst. Pba. at Brit senere nævner en 'sagssparringsmodel', som de bruger i afdelingen, hvor en socialrådgiver fremlægger en sag, som andre derefter taler

³⁰ Sara har muligvis nævnt navnet for Brit forinden (jf. afsnit 6.3.1).

om, tolker jeg, at ordet i denne kontekst angiver et ønske om, at Brit bidrager med sit faglige syn på Saras sag. Blot ved at give Sara mulighed for at udtrykke sine tanker om dagsordenen får Brit hermed mulighed for at tilpasse sin ageren til Saras ekspliciterede ønske.

Brit spørger efterfølgende Sara til, om hun har andet til dagsordenen. Sara giver udtryk for, at det er den omtalte sag, der aktuelt 'fylder':

Sara Jeg tænker umiddelbart, at det er det, der fylder lige nu

Brit Ja

Sara Ja, det er en af dem, hvor der er noget at arbejde med, og ja, hvordan jeg håndterer arbejdet med den (Brit: Ja), ja

Samtale B, 1,01:21-01:33

Brits 'ja' åbner op for, at Sara uddyber, at hun er udfordret af, 'hvordan' hun skal arbejde, hvor hun med 'jeg' udtrykker et personligt ejerskab over for arbejdet med sagen.

Samtalekontrakten bliver dermed, at Saras *problem* er, 'hvordan' hun skal håndtere en specifik sag, der er kompleks. *Målet* for samtalen kan dermed ses som, hun bliver bedre 'rustet' til at håndtere og arbejde videre med sagen. *Relationen* er, at Brit er *sparringspartner* på Saras sag – dette bliver dog ikke ekspliciteret med andet end ordet 'sparring'. *Rammen* bliver ikke italesat, men fra interviewene fremgår det, at de på forhånd har afsat en halv til en hel time. Den fælles forventningsafstemning giver hermed Sara en mulighed for at påvirke samtalen og Brit et afsæt for at tilpasse samtalen til Sara aktuelle udfordring.

Lidt senere i samtalen giver Brit Sara mulighed for at konkretisere sin problemstilling, hvilket behandles i afsnit 7.2.3. Men inden da metakommunikerer Brit om, hvordan hun gerne vil give Sara sparring i samtalen.

7.2.2 Sagssparringsmodel

En måde at hjælpe andre til at deuterolære er "by going meta" (Argyris, 2003, s. 1179) på læringen (jf. afsnit 5.4.3). I dette afsnit vil jeg netop behandle, hvordan Brit benytter metakommunikation til at italesætte, *hvordan* hun hjælper Sara.

Efter den indledende samtalekontrakt leder Brit samtalen videre mod at bearbejde sagen:

Brit Okay. Men skal vi ikke bare så køre den igennem [tager papiret foran hende] [Sara: Lad os gøre det] og så bruge den her sagssparringsmodel, som du jo også har skiftet bekendtskab med på vores teammøder (Sara: Ja), ja. Og jeg tænker [rejser sig op], det der jo sådan lige er lidt særligt med den i dag, det er jo, at jeg må være med som reflekterende team, fordi vi jo bare er du og jeg

Samtale B, 1,02:08-02:31

Hermed metakommunikerer Brit, *hvordan* hun påtænker, at de kan behandle Saras problem, samt at brugen af modellen er anderledes, end Sara har prøvet på teammøder, fordi de kun er to. Modellen kan ses som en del af *løsningen* på Sara udfordring, idet den i sig selv er et værktøj til, *hvordan* man kan håndtere en sagsudfordring. Modellen, som minder om Tomms (1992) model til brug i systemisk terapi, består af fire kvadranter og forløber fra fase 1 til 4:



Figur 4. Enkel gengivelse af model fra Samtale B

Gennem mentorsamtalen fortsætter Brit med at metakommunikere om modellen – bl.a. hvilke dele, den består af (Samtale B, 1,02:39-03:19), hvordan de bruger den, når de kun er to personer (Samtale B, 1,02:21; 1,07:37; 2,03:52), og overgangen mellem modellens fire faser (Samtale B, 1,03:19 (start på fase 1); 1,07:34 (fase 2); 1,17:00 (fase 3); 2,03:56 (fase 4)). Ydermere opsummerer Brit også løbende, hvad de kommer frem til (Samtale B, 1,05:05; 1,16:03; 2,2:27), hvorved hun dels giver Sara mulighed for at supplere, hvis Sara synes, at noget mangles, og dels illustrerer, hvordan modellen kan bruges til løbende at opsummere indholdet i en samtale.

Brits løbende metakommunikation vedrørende modellens brug underbygger, at den bliver brugt i samtalen, og dermed er modellen den grundlæggende måde og det værktøj, som Brit søger at hjælpe Sara pba., hvor de begge i løbet af mentorsamtalen byder ind på modellens indhold. Modellen er samtidig en *del* af samtalens mulige læringsudbytte for Sara, da Brit gennem sin metakommunikation viser, hvordan den kan anvendes, når man fx har en kompleks sag som Saras. Jeg formoder, at modellen og metakommunikationen om den styrker Saras mulighed for deuterolære: at hun lærer, hvordan hun ved at bruge modellen kan lære at håndtere andre sager fremover. Som det vil fremgå af analysen (afsnit 7.2.6), undersøger Brit og Sara forskellige mulige styrende variable, hvorfor jeg finder, at Brit vha. modellen søger at hjælpe Sara med at deuterolære på både single- og double-loop-niveau.

Brits metakommunikation om den grundlæggende måde (modellen), som hun ønsker at hjælpe Sara på, adskiller samtalen fra Conni og Katjas (samt Ane og Mias samtale), da mentor her ikke metakommunikerer om en overordnet fremgangsmåde. Et af målene inden for PC-tilgangen er netop deuterolæring (jf. afsnit 5.5.4), hvorfor muligheden for dette peger mod, at Brit anlægger en PC-tilgang. Tilgangen underbygges af Brits måde at konkretisere samtalsens udfordring, hvilket jeg vil behandle i det næste afsnit.

7.2.3 Konkretisering af problem

Saras ønske om sparring på den komplekse sag kan skyldes mange forskellige udfordringer. I stedet for at Brit antager, hvori udfordringen består, giver hun gennem PC-tilgangen Sara mulighed for at uddybe udfordringen, som igen er medvirkende til, at Sara får ansvaret for *problem* i samtalen. Herved bliver det ikke kun sagen, som Brit får mulighed for at tilpasse sin mentoring efter, men også Saras aktuelle udfordring med den.

Idet Brit præsenterer sagssparringsmodellen, siger hun, at problemstillingen konkretiseres til sidst i fase 1: "(...) og så lidt med sådan konkret på, hvad kunne du have brug for at få ud af den, når du putter den på her i dag (...)" (Samtale B, 1,02:50). Jeg tolker, at Brits sproghandling er direktiv ('du'), hvilket giver Sara ansvaret for at konkretisere problemstillingen. Herved fastholder Brit, at det er Sara, der *ejer* problemet. I PC-tilgangen er det netop vigtigt, at mentor hjælper mentee med at være *proaktiv* i bl.a. problemdiagnosticeringen³¹ i samtalen, da det antages, at mentee ejer både problemet og løsningen (jf. afsnit 5.5.3).

Inden konkretiseringen beder Brit Sara om at fremlægge forskellige faktaoplysninger om sagen, hvormed Brit får detaljerede oplysninger. Sara fortæller, at sagen omhandler et barn, som er anbragt på et opholdssted, at han ønsker at komme hjem, og at sagen har et højt trusselsniveau, hvilket Brit løbende skriver op på whiteboardet. Efter at have opsummeret oplysningerne, spørger Brit:

Brit Og grunden til, at du har den på her i dag, det er, fordi du tænker, at? [kigger på Sara]

Sara Jeg tænker, hvordan jeg skal arbejde ind i en sag i forhold til, at jeg har med et barn at gøre, som ikke ønsker at samarbejde med mig. Og jeg jo samtidig repræsenterer hans talerør (Brit: Ja). Og sat i forhold til (Brit: [begynder at skrive på tavlen]) at der er det her trusselsniveau, som der er.

Brit Ja. [skriver imens] Så 'hvordan kan jeg som rådgiver', [stopper med at skrive] og når du siger arbejde, 'hvordan kan jeg som rådgiver arbejde', eller var det, det du sagde?

³¹ Her tager mentor dog initiativet til, at udfordringen skal konkretiseres, men lader mentee uddybe indholdet.

- Sara Ja, altså, hvordan jeg arbejder ind i den her sag, du ved. På den ene side så har jeg både ham og forældremyndighedsindehaveren, som ønsker hjemgivelse, og samtidigt er jeg jo også nødt til at arbejde i forhold til hans trusselsniveau og sikkerhed. Så det er jo det der spændingsfelt imellem at imødekomme et ønske, egentligt også fra barnet selv, men samtidig sætte mig udover det i forhold til at sikre ham
- Brit [skriver] så imødekomme barnet holdt op mod sikkerhedsniveauet
- Sara Ja. (Brit: [skriver på tavlen]) Ja
- Brit Okay. Så det er egentligt dit dilemma, eller hvad skal man sige
- Sara Ja, det er det

Samtale B, 1,5:57-07:30

Brit beder altså Sara om at uddybe årsagen til, at hun gerne vil have sparring på sagen, hvilket Sara gør, hvormed samtalekontraktens problem konkretiseres. Sara italesætter igen, at det omhandler, *hvordan* hun skal arbejde, og uddyber, at udfordringen består i dels at være barnets '*talerør*', når barnet ikke vil samarbejde, og dels hvordan hun arbejder med sagen, når trusselsniveauet er højt. Brit begynder undervejs at skrive problematikken op på tavlen, hvorved hun fortolker, hvad Sara siger, ved at bl.a. at tilføje '*rådgiver*'. Brit tjekker sin tolkning med Sara: '*eller var det, det du sagde?*'. Tolkningen får på det perlokutionære niveau den funktion, at Sara bekræfter tolkningen, samt at hun yderligere konkretiserer sin problematik til at være et '*spændingsfelt*', som Brit laver en fortolkende parafrase (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 188) af: '*imødekomme barnet holdt op mod sikkerhedsniveauet*', som Sara bekræfter.

I samtaleuddraget giver Brit altså Sara mulighed for selv sætte ord på det komplekse i sagen, og Brit tjekker løbende sine tolkninger. Fortolkningstjekkerne kan indikere, at Brit ikke antager, at hun på forhånd kender Saras perspektiv på sagen og derfor har brug for, at Sara uddyber sit perspektiv. Hermed giver Brit dels Sara mulighed for at italesætte sin egen udfordring, hvilket kan være bevidstgørende i sig selv (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 20), og overvejelserne bag kan være med til at opbygge Saras "diagnostiske evner" (Schein, 2010, s. 112). Og dels giver det Brit mulighed for at få et bedre kendskab til Saras behov og forståelseshorisont, og dermed hendes indholdsperspektiv, hvilket kan være fremmende for, at Brit kan tilpasse sin sparring og sit indholdsperspektiv i samtalen, og derved fremmende for, at de ikke taler forbi hinanden fx pga. perspektivforskelle. Med Scheins (1999) ord er Brit i færd med "*an active searching out of one's areas of ignorance*" (s. 11), da hun hverken gætter eller antager at vide, hvad den konkrete udfordring ved sagen er, hvorved hun giver Sara 'ejerskabet' for konkretiseringen. Saras ejerskab for problemet kommer også skriftlig til udtryk, ved at Brit skriver pronomenet '*jeg*' på tavlen.

Pba. ovenstående finder jeg derfor, at Brit anlægger en PC-tilgang i den indledende forventningsafstemning, som er medvirkende til, at Sara fortæller Brit nærmere om sin udfordring.

7.2.4 Metakommunikation som kendetegn

Opsamlende for de ovenstående analysedele, finder jeg, at Samtale B er præget af, at Brit metakommunikerer dels om samtaleens dagsorden og dels om brugen af sagsparringsmodellen. Metakommunikationen bidrager til, at Brit og Sara får en fælles forståelse af samtaleens *problem*, som underbygges af, at Sara selv konkretiserer problemet. Endvidere tjekker Brit løbende sine tolkninger af Saras udsagn, hvormed Sara fremstår som den, der definerer og "ejer problemet" (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 65). Hermed kommer Saras perspektiv på sagen frem, og Brit kan derfor tilpasse samtalen til netop at behandle Saras 'dilemma'. Endvidere antager jeg, at metakommunikationen om både dagsorden og den model, som Brit vælger at anvende, kan styrke Sara i selv at lære at lave dagsordener og at anvende modellen i fx borgersamtaler, hvorved samtalen også indeholder en mulig deuterolæring pba. Brits metakommunikation.

7.2.5 Mentee's videre handlinger

For Argyris og Schön (1978) består læring overordnet i at ændre et mismatch til et match (jf. afsnit 5.4.1). Som det vil fremgå af denne analyse, får Sara pba. samtalen netop ændret et mismatch mellem intention og handling til en mulighed for at skabe et muligt match, hvorfor der sker double-loop-læring. Endvidere fremgår det, at Brit afslutter brugen af sagssparringsmodellen med at anvende PC-tilgangen, hvormed Sara får ansvaret for at vælge, hvad hun fremover vil gøre.

Efter at have gennemgået forskellige aktører og deres perspektiver i fase 2, og dernæst have vendt forskellige handlingsmuligheder i fase 3, starter fase 4 med, at Brit spørger Sara, hvilke muligheder, hun kunne tænke sig at anvende: "(...) Hvis man går herop [peger på fase 4], så er det jo dig, der lige som skal sige ud fra de muligheder, vi har snakket om, hvad går du så med. Hvad tænker du, at du kan bruge af det?" (Samtale B, 2,03:55). Med sin direkte sproghandling metakommunikerer Brit herved om, at det er Sara, som skal pege på, hvordan hun videre vil håndtere sagen pba. de forskellige muligheder, som de sammen har talt om. Ved at Sara skal vælge, fastholder Brit ikke blot Saras ejerskab for problematikken, men også for løsningen, hvorfor dette igen underbygger, at Brit bruger PC-tilgangen (jf. afsnit 5.5.3). Sara peger på forskellige opskrevne handlinger og tilgange, bl.a. at "(...) gå med den modstand, der er, men at blive ved med at tilbyde mig selv" (Samtale B, 2,04:08), hvilket Brit skriver op.

Fasen afsluttes med, at Brit spørger Sara:

Brit Så i forhold til dit spørgsmål, 'Hvordan kan jeg som rådgiver arbejde ind i sag, hvor der på den ene side er det her med at imødekomme barnet, og på den anden er ligesom et sikkerhedsniveau', tænker du så, at du med de handlinger lidt mere (Sara: Ja) bevidst-

Sara Jeg må gå med den modstand, der er, og så samtidig sikre ham (Brit: Ja), og tilbyde ham

Brit Ja

Sara Ja

Brit At blive hørt inden for den ramme (Sara: Ja), der nu en gang er

Sara Ja. Jamen, jeg tænker, jeg har ikke, jeg kan ikke gøre andet i det her

Brit Nej

Sara Nej

Brit Enig

Sara Ja

Brit Skal vi lukke den så?

Sara Ja

Samtale B, 2,07:47-08:22

Brit bruger her dilemmaet fra fase 1 til at evaluere samtalels mål: at Sara har noget at arbejde videre med. Sara gentager den tidligere angivne handling om modstand, og Brit tilføjer 'inden for den ramme'. Brit bekræfter ('Nej') Sara i, at hun 'kan ikke gøre andet', hvorefter Brit metakommunikerer om, hvorvidt de skal lukke sagsgennemgangen.

Sara giver altså udtryk for, hvordan hun fremover vil håndtere sagen. I det efterfølgende interview fortæller Sara, at hun før samtalen ikke vidste, hvad hun skulle gøre, men at hun går fra samtalen med konkrete handlemuligheder (Mentee C, 1,24:25). Med Argyris og Schöns (1978) terminologi, tolker jeg, at Sara forinden oplevede et mismatch mellem at ønske at handle og at arbejde med sagen (intention), men ikke at vide, hvad hun skulle gøre (det faktiske resultat). Dermed giver mentor-samtalen hende mulighed for at skabe et 'match' mellem hendes intentioner og 'resultater'.

Udover den allerede omtalte, mulige deuterolæring, tolker jeg, at Sara også double-loop-lærer, da hun igennem samtalen selv italesætter de flere forskellige styrende variable (succeskriterier) for, om hendes handlinger lever op til hendes intentioner. Jeg tolker, at det opskrevne dilemma opfanger mulige styrende variable i Saras arbejde: at hun imødekommer *og* sikrer barnet.

Pba. Saras ytringer: "(...)gå med den modstand, der er, men at blive ved med at tilbyde mig selv" (Samtale B, 2,04:07), og "Jeg må gå med den modstand, der er, og så samtidig sikre ham (Brit: Ja), og tilbyde ham (...)" (Samtale B, 2,08:00), tolker jeg, at Sara igennem samtalen kommer til den konklusion, at barnets modstand mod anbringelsen ikke i sig selv gør, at hendes handlinger per se er forkerte. Derimod synes Saras styrende variable for hendes kommende handlinger at være, at hun tilbyder barnet at tale med hende, og at hun sikrer ham. Sara fastholder dermed, at det at sikre barnet

er et succeskriterie i hendes arbejde, men i det følgende afsnit vil jeg behandle den mulige ændring i Saras styrende variable ift. at imødekomme barnet.

Opsummerende på afsnittet, er det altså Sara, der tager beslutningen om, hvad hendes 'løsning' på udfordringen skal være, hvilket Brit netop lægger op til ved at spørge Sara: "(...)Hvad tænker du, at du kan bruge af det?" (Samtale B, 2,04:01). Jeg tolker derfor, at Brit anlægger en PC-tilgang, da Brit indirekte siger, at det er Sara, der skal handle og bestemme, hvordan hun vil gøre det.

7.2.6 Fra 'imødekomme' til 'tilbyde'

Som en af handlemulighederne på sit dilemma med at "(...) imødekomme barnet holdt op mod sikkerhedsniveauet (...)" (Samtale B, 1,07:08) vælger Sara, at hun vil "(...)blive ved med at tilbyde mig selv(...)" (Samtale B, 2,04:09). Jeg tolker, at der bag de to udsagn er forskellige mulige succeskriterier for Saras kommende handlinger, hvorfor jeg i dette afsnit vil belyse ændringen fra 'imødekomme' til 'tilbyde', som indikerer en ændring i en styrende variabel, og dermed hjælper Brit Sara med at double-loop-lære. Undervejs udfordrer Brit Sara ved at bruge ekspert-tilgangen. Overordnet er det dog Sara, der til sidst vælger, hvad hun vil gøre, hvilket indikerer et skift tilbage til PC-tilgangen.

I starten af mentorsamtalen (afsnit 7.2.3) giver Sara udtryk for, at barnet ikke vil samarbejde med hende: "(...) som ikke ønsker at samarbejde med mig (...)" (Samtale B, 1,06:07). Og samarbejdsudfordringerne kommer også op i løbet af samtalen:

Sara For fakta er, at jeg har et barn lige nu, som ikke vil samarbejde med mig [kigger på Brit]

Brit [kigger på tavlen] Ja [stilhed 5 sek.]. Så dilemmaet bliver måske lidt, hvordan man kan, altså, fordi det at blive hørt, er jo ikke ensbetydende med, at-

Sara Nej, at vi går med det

Brit Nej

Samtale B, 1,17:10-17:28

Pba. Saras konstative sproghandling ('for fakta er'), tolker jeg, at Brit sammenligner samarbejde med 'det at blive hørt', hvorefter Sara fuldender sætningen: at blive hørt er ikke er det samme som, at Sara opfylder eller imødekommer barnets ønske om hjemgivelse. Hermed bliver det at 'gå med' barnets ønsker adskilt fra at være det samme som at lytte til barnets ønsker.

Lige efter siger Sara

Sara Nej. Lige præcis. Men det er mere det der med, at jeg jo sidder med et barn, som jeg jo kan mærke dybt ind i hjertet, siger hjemgivelse (Brit: Ja). Og det kan jeg [peger

mod de opskrevne perspektiver i fase 2 på tavlen] igennem alle de her perspektiver ikke imødekomme (Brit: Nej), og samtidig så skal vi samarbejde, fordi der er en anbringelse, som kan løbe flere år endnu (...)

Samtale B, 1,17:29-17:50

Sara henviser her til fase 2 i modellen, hvor Brit og Sara har gennemgået forskellige involverede parter, bl.a. søskende, opholdssted, 'overvåger'³², som Brit har skrevet på whiteboardet. De ender med at have ti forskellige aktører, og for hver aktør har de i fase 2 talt om, hvilket perspektiv, de formoder, den pågældende aktør har på dilemmaet. De formoder, at 'flertallet' (Samtale B, 1,16:45) mener, at barnet skal forblive anbragt, hvilket bl.a. skyldes, at Sara gætter på, at barnets 'overvåger' vil sætte sikkerhed over hjemgivelse, hvis vedkommende blev præsenteret for dilemmaet (Samtale B, 1,12:36-13:00).

Jeg tolker, at Sara med 'det kan jeg ... ikke imødekomme' konstaterer, at hun ikke kan imødekomme barnets hjemgivelsesønske, hvilket underbygges af, at "(...) det er ikke os, der træffer afgørelse (...)" (Samtale B, 1,13:38) i barnets sag, men derimod et udvalg.

Sara ser dermed samarbejdet som en udfordring, når hun ikke kan imødekomme barnets ønsker. Dermed bliver deres fælles skelnen mellem at *efterkomme et ønske* og at *lytte* igen relevant. Men Sara fremhæver: "Barnet vil slet ikke tale med mig" (Samtale B, 1,18:02), hvorfor Sara ikke har mulighed for at høre hans ønsker. Dermed går Sara fra at pointere, at barnet 'ikke vil samarbejde' til, at barnet ikke vil 'tale med mig'. Jeg formoder, at den manglende kommunikation er et dybere liggende problem end samarbejde, da Sara og barnet formodentligt godt kan tale sammen, uden at det lykkes at samarbejde, men ikke omvendt.

Hertil siger Brit:

Brit Nej, lige nu i hvert fald (Sara: Ja, ja) vil han ikke (Sara: Nej). Men man kan sige, en mulighed er jo i hvert fald, at vi skal jo tilbyde det (Sara: Ja). Hmm [Brit skriver på tavlen i fase 3: 'tilbyde samtale med barnet']. Tilbyde samtale med barnet og sikre, at han jo bliver hørt (Sara: Ja). Hvordan kunne man gøre det? [Brit skriver videre]

Samtale B, 1,18:04-18:33

Brit anerkender her den nuværende situation, men hun *udfordrer* samtidig, hvorvidt den kan ændres. Det er dermed Brit, det kommer med handlingsforslaget om at tilbyde barnet samtale, hvor-

³² Formodentligt en person, der overvåger samvær mellem barn og forældre.

med hun bidrager med sit kendskab til fagfeltet: de *skal* tilbyde samtaler, og dermed bruger hun ekspert-tilgangen. Som det fremgår at det næste citat, skifter Brit tilbage til PC-tilgangen, så Sara selv skal vælge, hvad hun vil gøre fremadrettet.

For fase 4, hvor Sara ud fra muligheder i fase 3 skal svare på: "(...) *hvad går du så med? (...)*" (Samtale B, 2,04:00), fremhæver Sara netop at gå med modstanden og tilbyde sig selv (Samtale B, 2,04:04).

Pba. ovenstående finder jeg derfor, at Sara igennem mentorsamtalen går fra, at det er et dilemma at samarbejde, når hun ikke kan efterkomme barnets hjemgivelsesønske, til at Sara fortæller, at barnet ikke vil tale med hende, hvorfor en mulig håndtering af sagen bliver, at hun vil tilbyde barnet at tale med hende. Dermed er hverken en *imødekommelse* af barnets ønske eller det, at barnet skal tale med Sara, længere styrende variable for Saras videre håndtering af sagen. Derimod bliver det en styrende variabel for Sara, at hun *tilbyder* barnet at blive hørt. Altså hjælpe Brit gennem udfordring, stilhed og spørgsmål Sara til at double-loop-lære i mentorsamtalen. Sara både undersøger *og* ændrer styrende variable, hvilket giver hende mulighed at vurdere nye handlinger pba. nye succeskriterier.

7.2.7 Problematisk brug af model?

Mens sagssparringsmodellen overordnet giver Brit mulighed for dels at hjælpe Sara og dels at lære Sara om modellen (jf. afsnit 7.2.2), antyder den følgende analyse, at Brit muligvis bliver *låst* af modellen ift. at tilpasse selve samtaleprocessen til Saras behov.

Inden Sara fortæller, at barnet ikke vil tale med hende (citeret i afsnit 7.2.6) har Sara og Brit netop gået de opskrevne ti perspektiver i fase 2 igennem, hvortil Sara siger:

Sara Og sådan som jeg ser det, så siger flertallet jo det samme. Og det er jo derfor, at dilemmaet [peger op mod tavlen] bliver så svært for mig, hvordan jeg så i det her imødekommer barnets behov [slår venstre hånd i bordet flere gange til sidst i ytringen – hårdest idet hun siger 'barnets']

Samtale B, 1,16:45-16:56

Sara giver udtryk for, at det 'bliver så svært for mig' og hun betoner non-verbalt 'barnets behov' ved at slå gentagne gange i bordet. Jeg tolker derfor, at Sara her udtrykker en form for magtesløshed over for situationen. Brit responderer dog ikke direkte på Saras ytring, men siger i stedet:

Brit Hmm. [kigger på tavlen, hun drejer hovedet mod Sara og siger:] Skal vi prøve at gå over i muligheder?

Sara Ja

Samtale B, 1,16:56-17:02

Brit retter dermed sit fokus mod at fortsætte arbejdet med modellen, hvorfor jeg tolker, at hun ønsker at fortsætte processen frem for at undersøge, hvad Sara sagde. Sara svarer 'Ja', hvorefter Brit laver en streg under titlen på fase 3: 'Muligheder'.

Sara nævner dog ikke med en mulighed, men siger i stedet: "For fakta er, at jeg har et barn lige nu, som ikke vil samarbejde med mig [kigger på Brit]" (Samtale B, 1,17:10). Set ift. de forrige ytringer, tolker jeg, at Sara igen her giver udtryk for en frustration i arbejdet med sagen, og at hun dermed ikke går 'over i muligheder', selvom hun sagde 'ja' til det. Jf. afsnit 7.2.6 udfordrer Brit herefter Sara og skriver et forslag i fase 3.

Hermed leder Brit igen processen videre, selvom Sara igen udtrykker en frustration. Jeg tolker derfor, at Brit tager styring med processen, og det kan diskuteres (se afsnit 8.1.2), hvorvidt hun her bliver udfordret i at tilpasse sin mentoring til Saras udtrykte behov, eller om hun måske tilpasser sig Saras mere overordnede situation.

Kapitel 8:

Afrunding

8.1 Diskussion

I dette afsnit sammenlignes udvalgte aspekter af analyserne og diskuteres ift. problemformuleringen ud fra (nye) teoretiske perspektiver. Diskussionen peger således frem mod en samlet konklusion.

Læringspotentialet diskuteres først ift. *uenigheder*, dernæst ift. fordele og ulemper ved, at mentor og mentee er kolleger. Afslutningsvist diskuteres, hvordan mentor med afsæt i sin viden m.m. kan hjælpe og fastholde mentee's ansvar for hendes udfordring.

8.1.1 Læringspotentialer i uenigheder?

I forbindelse med min analyse er jeg blevet nysgerrig på uenigheder og udfordringer i mentorsamtalerne ift. læringspotentialer. Inden for mentorforskning har jeg fundet et citat fra Bokeno og Gantt (2000), hvori de kort berører emnet: "there are better things to do with contradictions than *resolve* them; that there is much more to *explore* in the confrontation and contradictory views than in the collapse of one or compromise of both" (s. 253, min kursivering).

Hermed antager de, at der er et undersøgelsespotentialer i uenigheder og modsætninger, som er mere væsentligt end at nå til enighed. Som jeg antager pba. mit hermeneutiske fundament, er uenigheder netop forventelige i samtaler (jf. afsnit 2.1.1). Men jf. analysen (afsnit 7.1.4) bliver uenigheden mellem Katja og Conni om formuleringen i brevet løst ved, at Katja i situationen går på kompromis med sit synspunkt uden at være enig med Conni. Jeg tolker, at den dybereliggende uenighed bunder i forskellige indholds- og forholdsperspektiver (jf. afsnit 7.1.3 og 7.1.4). Anderledes er det i Sara og Brits samtale, hvor Brit udfordrer Saras perspektiv om, at barnet ikke vil tale med hende: 'lige nu i hvert fald', og hvor Sara netop ender med at vælge at 'gå med' Brits forslag om at tilbyde barnet

samtale (jf. afsnit 7.2.6). Endvidere giver Sara i interviewet udtryk for, at hun generelt finder Brits udfordringer konstruktive³³ (Mentee B, 1,25:30).

Men hvorfor denne forskel i håndteringen af uenighederne/udfordringerne i mentorsamtalerne? Det får mig til at overveje forskellen på uenighederne og på, hvordan de relaterer sig til den indbyggede asymmetri i mentorrelationen (jf. afsnit 1.1). For i Samtale C er det Katja, der uden at udtrykke uenigheden mundtligt går imod Connis instruktion i sin handling og hermed også Connis ekspert-tilgang og faglige ekspertise. I Samtale B er det *derimod* Brit, som udfordrer Sara verbalt pba. sine egne synspunkter. Brits udfordring går dermed på Saras fortolkninger pba. hendes sagsspecifikke viden og derfor muligvis også på Saras ekspertise. Grundet asymmetrien i hjælperrelationen er det måske mere forventeligt, at mentor udfordrer mentee end omvendt? Endvidere er der i samtalerne forskel på, om udfordringen sker mundtligt eller ej. Måske situationen i Samtale C ville have udviklet sig anderledes, hvis Katja havde givet udtryk for sin uenighed verbalt? For jeg formoder, at det ville have lettet en verbal, metakommunikativ undersøgelse af deres perspektiver, hvis hun havde. For ift. problemformuleringens dilemma om, at mentor bringer sig selv i spil og fastholder mentee's ansvar for udfordringen, er Connis instruerende ekspert-tilgang netop en måde, hvorpå Conni byder ind med *sine* fagspecifikke kompetencer og viden om en fagspecifik procedure. Katja udviser samtidig sagskendskab og ansvar for sin udfordring ved at afvise Connis instruktion ift. den konkrete sag – om end hun ikke gør det på en konstruktiv måde. Men fastholder Conni Katjas ansvar for udfordringen?

Jf. analyseafsnit 7.1.3 fastholder Conni sit *generelle faglige* indholdsperspektiv og sin ekspert-tilgang. Men hvordan kan hun fastholde, at Katja har et ansvar, hvis hun netop bliver i ekspert-tilgangen? Det får mig til at overveje, om det ville have været fordelagtigt at skifte til PC-tilgangen, idet Katjas perspektiver her skal undersøges, og Katja skal 'eje' den løsning, de ender med, hvilket hun netop ikke gør (jf. afsnit 7.1.4). Så idet Conni ikke skifter fra ekspert-tilgangen til PC-tilgang, får hun ikke undersøgt Katjas perspektiv og fastholdt Katjas ansvar for udfordringen. Måske Conni kunne have lært noget, hvis Katja har mere erfaring end Conni ift. *de specifikke borgere*? Men det ville forudsætte, at Conni tilsidesætter sin ekspertviden og er åben over for, at Katja måske har flere erfaringer og mere viden på nogle specifikke områder.

Anderledes er det i Samtale B, hvor Brit skifter fra en PC-tilgang til ekspert-tilgang for at udfordre Sara pba. sin viden og sine faglige vurderinger. Men Brit tager ikke beslutningen om, *hvad* Sara skal gøre, idet hun skifter tilbage til PC-tilgangen igen og lader Sara tage de endelige beslutninger om sine handlinger. Dette tyder på, at en konstruktiv håndtering af uenighed er betinget af et skifte i tilgang, hvilket underbygges af, at Schein (1999; 2010) i sin opdeling adskiller og opererer med forskel-

³³ Fx udfordrer Brit Saras forslag i 'fase 3' om at tale med barnet far: "Det er ikke, fordi jeg vil skyde det ned, men jeg tror ikke på det (...)" (Samtale B, 2,01:56).

lige 'eksperter': den lokale (mentee i PC-tilgangen) og den faglige (mentor i læge- og ekspert-tilgangene). Dermed er forholdsperspektivet i samtalen afgørende for, hvem der er *fageksperten*³⁴. Hvis mentor anlægger en *ekspertise* tilgang (*læge* eller *ekspert*), må en uenighed fra mentee dermed antyde til ønske om et skifte til *PC*-tilgang, da mentee's egen mening og syn her er afgørende, mens en mentor, der anlægger en *PC*-tilgang må skifte til ekspert- eller læge-tilgangen for at udfordre mentee's perspektiv, hvis mentor finder det nødvendigt.

Dette får mig til at overveje, om det er afgørende for mentorsamtalen, at mentor flere gange i løbet af en mentorsamtale skifter mellem (1) *ekspertise-tilgangene* og (2) *PC-tilgangen* for hhv. (1) at byde ind med sine faglige vurderinger, anvisninger og råd, når det er passende, og (2) at kunne fastholde, at mentee har det største kendskab til sine egne udfordringer og selv skal handle og tage ansvar for udfordringen efter mødet.

Måske en del af håndteringen af dilemmaet om mentors viden m.m. og mentee's ansvar for udfordringen består i, at mentee og mentor i starten af mentorsamtalen forventningsafstemmer, at de begge i løbet af en samtale kan udtrykke et ønske om skift i tilgang, så den anden kan tilpasse sit forholdsperspektiv herefter, samt at de så gør det undervejs. For dette kan formodentligt minimere risikoen for, at perspektivforskelle i forholdsperspektiver blokerer for en samtale om en uenighed om *indholdet*, som det skete i Samtale C. Samtidig er et muligt læringspotentiale i uenigheder betinget af, at *både* mentor og mentee bringer deres viden i brug, da en uenighed ikke opstår, hvis den ene part er passiv ift. indholdet, hvilket synes at underbygge vigtigheden af, at mentor løbende skifter mellem ekspertise-tilgangene og *PC*-tilgangen, og at både mentor og mentee dermed ændrer deres forholdsperspektiver herefter.

Sammenligningen af uenighederne antyder, at det er væsentligt at udtrykke uenigheden mundtligt, da undersøgelse af uenigheder er betinget en bevidsthed om et skift i forholdsperspektivet. Inden for procesfacilitering finder Billund og Zimmer (2018), at "manglende perspektivbevidsthed [er] et omfattende og gennemgribende bånd" (s. 49) i samtaleprocesser. Perspektivbevidsthed består dels i at anerkende, at der kan være forskellige perspektiver i spil i en samtale, og dels i at kunne tydeliggøre eget og andres perspektiver (Billund & Zimmer, 2018, s. 47). Perspektivbevidsthed og kompetencer til at metakommunikere om perspektivforskelle og/eller -skift er dermed også relevant i mentorsamtaler.

Ligesom Schein anviser, at hjælpere skal starte med en *PC*-tilgang, tyder forskellene i analyserne også på, at det er afgørende, at mulige perspektivskift pba. en uenighed afsluttes med *PC*-tilgangen, så mentor kan fastholde mentee's ansvar for hendes udfordring og det eventuelle videre arbejde

³⁴ Proceskonsulenten må på anmodning fra klienten komme med *alternativer* men ikke "fremsætte forslag" (Schein, 2010, s. 220).

med den og ikke risikerer, at mentee 'underordner' sig mentors perspektiv uden at være enig, som Katja gjorde.

8.1.2 Mentor og mentee er kolleger

Noget af det, der gør de observerede mentorsamtaler anderledes fra andre, er, at mentor og mentee er kolleger, da dette ikke er en selvfølgelighed i mentorordninger (jf. afsnit 3.5.3). Dette forhold gør mig nysgerrig ift. Dempsey et al. (2009), der skriver, at mentoring giver mulighed for at koble læringen direkte til arbejdspladsen: "A key feature of mentoring is that, as an individual work-based learning model, it ties learning directly to workplace tasks and responsibilities" (s. 295).

Måske en kollega kan være med til at styrke denne kobling grundet sit eget kendskab til mentee's arbejdsopgaver? Men pba. analysen kan det også tyde på, at mentors faglige kendskab (og holdning) til, hvordan de i temaet 'plejer' at skrive breve (jf. afsnit 7.1.3) og 'plejer' at bruge en model (jf. afsnit 7.2.2), måske kan udfordre læringspotentialet. Så påvirker det læringspotentialet i mentorsamtalerne positivt eller negativt, at mentor og mentee er kolleger?

I interviewet fortæller Katja, at hun også havde brug for hjælp til: "(...) hvor er den brevskebelon, som jeg skal bruge. Fordi her går vi meget op i, fordi der har været så meget rod, at vi gør tingene meget ensartet, så vi bruger nogle faste skabeloner og sådan nogle ting, ja" (Mentee C, 1,21:29-21:38). Idet Conni er i samme team som Katja, kan hun dermed hjælpe Katja med at lære at udsende en indkaldelse til partshøringsmøde på den måde, som de specifikt gør det i deres team. Dette tyder på, at Conni i kraft af at være kollega i samme team kan være med til at sikre, at Katja lærer teamets praksis at kende, så læringen i mentorsamtalen også accepteres i konteksten 'uden for' samtalen.

Inden for proceskonsultation skriver Dahl og Juhl (2009) om den såkaldte *transferproblematik*: "En god tommelfinderregel er derfor, at graden af afstand mellem kursuslokalet og dagligdagen i organisationen er en god målestok for det potentielle transformationstab, dvs. sandsynligheden for, at kursisterne efter kurset ikke vil kunne andet det, der blev undervist i" (s. 87). I det lys kan kollegaforholdet mellem Katja og Conni forebygge transferproblematikken, da den mindsker 'afstanden til dagligdagen'. Dette er også gældende i mentorsamtalen mellem Brit og Sara, da de også er kolleger. Brit metakommunikerer i samtalen om, at Sara kender sagssparringsmodellen fra teammøder (jf. afsnit 7.2.2). Dermed hjælper Brit Sara med at blive mere fortrolig med en af de modeller, som hun også støder på i sin hverdag.

Men at Katja og Sara hhv. 'oplæres' i at bruge en brevskebelon og en model, kan dog også blive en udfordring, hvis mentor falder i, hvad Kongsgaard og Rod (2018) kalder *manualiseringsfælden*, som velfærdsprofessionelle falder i, hvis de "insisterer på, at kvalitet handler om at følge bestemte manualer, ud fra en logik om, at hvis det virker i gennemsnit, så virker det også i den konkrete situation" (s. 13). Dette ser netop ud til at være problematisk ift. den analyserede formuleringsuenighed i

Conni og Katjas mentorsamtale, hvor Katja ikke mener, at de tilpasser brevets indhold til modtagerne (jf. afsnit 7.1.4).

Måske Brits brug af modellen i Samtale B også er problematisk i ift. *manualiseringsfælden*. For da Brit har foreslået, at de går videre til fase 3 i sagssparringsmodellen, begynder Sara at uddybe aspekter ved sin problematik. Brit forholder sig til Saras problematik, men hun skriver samtidig også et forslag på i fase 3 pba. sit eget syn på den (jf. afsnit 7.2.6). Dermed åbner Brit ikke op for eller tjekker, hvorvidt Sara gerne vil reformulere det opskrevne dilemma i fase 1 eller tage en pause fra at bruge modellen. Måske Brit her bliver 'låst' af at ville følge modellen ('procesmanualen') i stedet for at undersøge Saras input yderligere? Herved ser det ud til, at Brit tager styring for selve *processen* i mentorsamtalen, da hun leder den videre, hvilket kan virke forventelige, idet hun kender modellen. Inden for aktionsforskning taler man dog om, at en aktionsforsker kan tilstræbe en overvejende deltagerstyret proces, hvis forskeren udviser, hvad Billund (2016) kalder *radikal bevægelighed*, idet forskeren her "har større fokus på at følge og facilitere end på at kontrollere og styre" (s. 213). Overført til mentoring, kan mentor udover at tilpasse indholdet til mentee på det indholdsmæssige plan også tilstræbe at tilpasse selve samtaleprocessen til mentee's situation undervejs i mentorsamtalen. Mentor kan på denne måde fastholde mentee's ansvar for udfordringen ved at give mentee et større ansvar for selve processen. Men jeg kan være i tvivl om, hvorvidt Brit er åben for at tilpasse eller droppe selve *modellen* undervejs i mentorsamtalen?

I Samtale C skifter Conni netop 'manual' undervejs i mentorsamtalen pba. de nye sagsoplysninger. Hermed tilpasser Conni sin hjælp til Katjas aktuelle udfordring fremfor at holde fast i, at Katja skal lære at gennemføre produceren med at udsende partshøringsbrev, når de nu er startet på den. Men Conni bliver, som nævnt, samtidig udfordret i at tilpasse den nye 'manual' til den konkrete sag.

Men når nu Conni og Brit netop kender 'manualer', som anvendes i deres respektive teams, er det egentligt ønskværdigt, at Brit og Conni afgiver 'manualerne'? For de kan fokusere på, at mentee'en skal lære det grundlæggende at kende i en faglige 'manual', inden de skal lære, at man kan afvige den. Hvis dette er tilfældet, kan det være en *tilpasning* til mentee's situation, hvis mentor har fokus på (og metakommunikerer om), at mentee skal lære at følge en 'grundlæggende' manual, idet mentorordningen ophører efter tre måneder. Det grundlæggende kendskab kan så give afsæt for, at mentee på sigt kan tilpasse eller afvige manualen ift. til en konkret sag. Men hvordan lærer mentee'erne at tilpasse en manual, hvis de ikke ser, *hvordan* man gør det? Og hvis mentor undervejs i mentorsamtalen ikke tilpasser samtaleprocessen til mentee, hvordan kan mentee så tage ansvar for udfordringen? Eller handler mentee's 'ansvar' primært om de *indholdsmæssige* aspekter i samtalen?

Hermed kan det at mentor og mentee er kolleger formodentligt både styrke og udfordre mentorsamtalers læringspotentialer: det kan styrke ved at forebygge en transferproblematik ved at skabe sammenhæng mellem både konteksten *før* samtalen og *efterfølgende*. Samtidig kan mentor være

udfordret af på den ene side at lade mentee bestemme indholdet og på den anden side at tilpasse processen efter mentee's løbende behov i samtalen, idet mentor *ved*, hvilke procedurer og modeller de bruger i teamet, hvilket netop kan være en styrke ift. transferproblematikken.

Mentors kendskab til forskellige typer af 'manualer' (fx sagssparringsmodellen og proceduren for at udsende breve) må dog samtidig være en forudsætning for, at mentor kan lære mentee at anvende dem. Og samtidig kræver *metakommunikation* om 'manualer' måske mere end 'bare brugskendskab', men også et kendskab til en 'logik' bag manualen, som fx de fire faser i sagssparringsmodellen. Men hvis ikke mentor har mulighed for at metakommunikere om overordnede løsnings- og undersøgelsesmetoder, hvordan kan mentor så (intentionelt) støtte mentee i deuterolæring?

8.1.3 Kan mentee have ansvar for udfordringen samtidig med, at mentor bringer sin faglige ekspertise i spil?

Jf. afsnit 5.1 er det if. flere forskere væsentligt, at mentor tilpasser sin hjælp til mentee, hvilket også implicit antages i problemformuleringen (afsnit 1.1.1). Som det fremgår af analyserne, er der fx forskel på behovet for hjælp: Katja har forud spurgt om hjælp til en fagspecifik procedure, som hun har brug for hjælp til at lære og dermed eksekvere, og Sara ikke ved, hvordan hun skal håndtere en sag, hvorfor hun mere efterspørger hjælp til at undersøge handlemuligheder. Mentee'ernes udfordringer lægger dermed op til, at mentor indtager forskellige hjælpertilgange. For Conni kan pba. sit kendskab til en *generel faglig procedure* gennem ekspert-tilgangen hjælpe Katja til at single-loop-lære, mens Sara har brug for Brits hjælp til at diagnosticere sin udfordring og finde handlemuligheder, hvilket lægger op til PC-tilgangen og mulig double-loop-læring.

Som allerede behandlet afviser Katja på trods af sit behov for fagspecifik hjælp at følge Conni anvisning i den analyserede formulering i brevet, og det kunne formodentligt have været fordelagtigt for læringspotentiallet, hvis Katja mundtligt have givet udtryk for sin uenighed, samt hvis Conni have skiftet til PC-tilgangen. Men spørgsmålet melder sig, om ekspert-tilgangen i sig selv er udfordrende for læringspotentiallet? For ville det ikke være problematisk, hvis Conni som udgangspunkt "gave up the expert role" (Schein, 1999, s. 246), som hjælperen skal i PC-tilgangen, da Katja netop har brug for Connis faglige ekspertiseviden?

Dette får mig til at overveje, om uenigheden mellem Katja og Conni peger tilbage på den mere PC-faciliterede samtalekontrakt, som de laver undervejs i samtalen (jf. afsnit 7.1.1). For årsagen til Katjas uenighed er en oplysning om borgernes sproglige udfordring (jf. afsnit 7.1.4), som *ikke* er kommet frem i samtalekontrakten. Og når Conni ikke har oplysningen, kan hun ikke tilpasse sine ekspertinstruktioner efter den. Så måske Conni ekspert-tilgang i sig selv ikke er udfordrende for samtalelæringspotentiallet, men at det er den manglende oplysning om sagen i samtalekontrakten, der er det dybereliggende problem?

Jf. afsnit 5.5.3 mener Schein, at hjælperen altid skal starte med PC-tilgangen, hvor mentee's behov skal belyses, og det skal afklares, hvilken tilgang, der er hensigtsmæssig. Ved at give udtryk for sine behov tager mentee netop også ansvar for at medvirke til at få den nødvendige hjælp. I analysen stiller jeg spørgsmålet, om mentor kan fastholde, at mentee kender situationen bedst, og *samtidig* instruere (afsnit 7.1.3). Pba. ovenstående, finder jeg, at det er muligt, *hvis* mentor har tilstrækkeligt kendskab til ikke blot mentee's udfordring (samtalekontrakt: *problem*), men også *de nødvendige detaljer* om udfordringen. Så måske *både* mentor og mentee har et ansvar for at bruge tilstrækkelig tid på at skabe et *solidt fundament sammen*, hvor mentor hjælper mentee kan at bringe relevante sags-specifikke erfaringer og viden i spil, og hvor mentee tager ansvar ved også selv at være opmærksom på at huske *og* at dele relevante informationer med mentor. For herved er mentee medansvarlig i at finde ud af, hvilke fagspecifikke erfaringer, viden og kompetencer, er der relevante for mentor at bringe i spil og på hvilken måde. Dette får mig til at overveje, om mentor netop kan fastholde mentee's ansvar for udfordringen ved at give mentee det 'sidste ord' i en indledende forventningsafstemning/samtalekontrakt fx ved at tjekke, om mentee har mere at tilføje.

8.2 Konklusion

Som det fremgår af kapitel 3, er der en overvægt at studier inden for organisatorisk mentorforskning, som anvender kvantitative metoder og har fokus på at *måle effekten* af mentoring, og andre studier har fokus på *oplevelsen* af mentoring. Jeg finder derfor, at der er behov for flere studier, som belyser *selve* mentorsamtalerne, som er forskningsområdets *black box*. Studier, som undersøger mentee's læring i lyset af mentor og mentee's kommunikation, og som har fokus på at undersøge, hvad der *i praksis* ser ud til at udfordre og fremme læring for den enkelte mentee – og dermed studier, som har et overvejende idiografisk videnskabsideal og ikke et nomotetisk.

Derfor har jeg med afsæt i min problemformulering (afsnit 1.1.1) og mit hermeneutiske afsæt (kapitel 2) observeret i alt tre mentorsamtaler i tre forskellige organisatoriske kontekster. Jeg har suppleret den primære empiri med interviews med både mentorer og mentee'er for at få et nærmere indblik i deres oplevelse af og tanker om selve mentorsamtalen samt for få at viden om den pågældende mentorordning. Til min analyse har jeg udvalgt to af de tre mentorsamtaler (jf. kapitel 6), som jeg laver en samtaleanalyse af med afsæt i teorier, som på forskelligvis belyser læring i hjælpersamtaler.

Med afsæt i de analyserede mentorsamtaler vil jeg nu besvare min problemformulering. Det skal bemærkes, at da mit videnskabsideal er idiografisk, tager konklusionerne afsæt i de to analyserede samtaler. Konklusionerne kan dermed pege i retning af mulige fokuser i videre mentorforskning om

mentorsamtaler samt give inspiration til mulige opmærksomhedspunkter for praktikere i forbindelse med mentorordninger og -samtaler.

Min problemformulering lyder:

**”Med afsæt i et fokus på mentee’s læring i faktisk afholdte mentorsamtaler i en tidsbe-
grænset mentorordning:**

**Når nu mentor i en mentorsamtale skal hjælpe en ny kollega (mentee), som er ansat i en
lignende/samme stilling som mentor selv: Hvordan kan mentor i kraft af sine fagspecifikke
erfaringer, viden og kompetencer hjælpe mentee med hendes udfordringer og *samtidig*
fastholde mentee’s eget ansvar for hendes udfordringer? Hvordan kan mentor søge at til-
passe sin hjælp til mentee’s situation? Og hvad ser i praksis ud til at styrke og udfordre
mentorsamtalens læringspotentiale for mentee?”**

Afsnit 1.1.1 i specialet

Pba. dette speciale konkluderer jeg, at det er afgørende, at mentor og mentee i starten af en mentorsamtale laver en grundig forventningsafstemning (en *samtalekontrakt*) til samtalen, ift. både udfordring(er), mål, deres indbyrdes relation og rammerne om samtalen. Hvis samtalen omhandler en konkret udfordring, som mentee har, ser det ud til at være særligt problematisk, hvis de indledningsvist ikke får afstemt *detaljerne* om udfordringen tilstrækkeligt, da mentor så blive udfordret i at tilpasse sin hjælp til mentee’s *reelle* behov og *aktuelle* situation. Derfor er det afgørende, at mentor anlægger en procesorienteret tilgang (*proceskonsulent*) i samtalens opstart samt følger Scheins (1999) råd: ”Access Your Ignorance” (s. 11), samt at mentor giver mentee det ’sidste’ ord i forventningsafstemningen, for at mentee bliver ansvarliggjort i at afklare sin udfordring og sine ønsker til mentorsamtalen.

Ift. forventningsafstemningen og et eventuelt behov for at revidere den undervejs, ser det ud til, at en tillidsfuld og tryk relation kan give mentor og mentee bedre forudsætninger for, at mentee er ærlig om sin situation, hvorfor relationen også kan påvirke samtalens læringspotentiale.

Endvidere konkluderer jeg, at det ikke på forhånd givet, om mentee har brug for mentors hjælp til overvejende at single- eller double-loop-lære, hvorfor mentor også må tilpasse sin hjælp på dette punkt. Hvis det pba. den indledende forventningsafstemning viser sig, at fx mentee har brug for en instruerende, trinvis oplæring i en faglig procedure, kan mentor tilpasse sin tilgang ved at agere efter en ekspertise-tilgang (*læge* eller *ekspert*) og hermed hjælpe mentee til at single-loop-lære pba. sine faglige kompetencer og procedurekendskab. Hvis det derimod viser sig, at mentee har brug for at undersøge forskellige handlemuligheder i en svær sag, kan mentor blive i en PC-tilgang for at fastholde mentee’s eget ansvar for hendes håndtering af udfordringen. Her kan mentor hjælpe mentee

med at undersøge hendes muligheder ved at støtte double-loop-læring. Fx kan mentor med undersøgende spørgsmål og fortolkningstjek hjælpe mentee med at undersøge og blive opmærksomhed på hendes succes- og vurderingskriterier (*styrende variable*). Med afsæt heri kan mentee eventuelt søge at ændre dem, hvilket kan medføre nye vurderingskriterier, som vil medføre nye handlemuligheder.

Udover mentors tilpasning til mentee's situation pba. forventningsafstemningen er det endvidere væsentligt, at både mentor og mentee er indstillede på og tydelige om, at mentor efter behov kan skifte mellem ekspertise- og procesorienterede tilgange i løbet af samtalen for hhv. at bringe egne erfaringer, viden og kompetencer i spil og samtidig fastholde mentee's ansvar. Et skifte mellem tilgangene kan affødes af, at enten mentor eller mentee ønsker at udfordre den andens perspektiv, hvor forskelle må forventes, da de jf. hermeneutikken vil have forskellige forståelseshorisonter og dermed ikke vil anskue alting ens.

Skiftet fra PC-tilgangen til en ekspertiseorienteret tilgang ser ikke ud til at være så problematisk, da det må forventes, at mentor har en faglig ekspertise. Hvis mentor bruger PC-tilgangen, men ikke er enig i noget, som mentee siger, er det væsentligt, at mentor tydeligt skifter til en ekspertise-tilgang, så mentors indholdsmæssige viden, kompetencer og erfaringer kan komme mentee til gavn, og dermed styrke samtals læringspotentiale. Mentor har et ansvar for ikke at være passiv over for det indholdsmæssige i samtalen. Samtidig er det vigtigt, at mentor skifter tilbage til PC-tilgangen igen for at lade mentee træffe egne beslutninger, så mentor herved fastholder mentee's ansvar.

Hvis mentee derimod ønsker et skift i mentors tilgang fra ekspert/læge til proceskonsulent, ser det ud til at være problematisk, hvis mentee ikke metakommunikerer om dette ønske, da mentee ellers kan komme til at udtrykke et forbehold over for mentors faglighed. Det er derfor afgørende, at skift mellem tilgange sker bevidst og metakommunikativt, så mentor og mentee gensidigt kan afstemme deres tilgang og herved søge at undgå perspektivforskelle ift. indholds- og forholdsperspektiver, da sådanne forskelle kan besværliggøre mentor og mentee's undersøgelse af *selve indholdet* i uenigheden. Endvidere er det væsentligt, at mentor fastholder, at mentee har ansvaret for sin udfordring, hvilket betinger, at mentor er villig til at undersøge mentee's synspunkter – og dermed skifter til PC-tilgangen – *selvom* mentor har mere erfaring. For hvis mentor fastholder sin ekspertise-tilgang, kan det medføre, at mentee underordner sig hjælperrelationens indbyggede asymmetri (enten ved at overtage mentors holdning eller skjult at fastholde sin egen) og herved ikke støttes til at tage egne beslutninger om udfordringen. Dette er dels problematisk ift. at fastholde mentee's ansvar sin udfordring i samtalen og dels ift. det læringspotentiale, der for begge parter kan være i at undersøge uenigheder. Undersøgelser af uenigheder – og dermed læringspotentialet i disse – kan dog også udføres af mere kontekstuelle faktorer som travlhed og tidsfrister.

Uanset mentee's aktuelle situation og behov, er den overordnede situation for mentorordningen, at den på sigt ophører. Mentor kan tilpasse sig denne situation ved at have et generelt fokus på at metakommunikere, da metakommunikation kan støtte deuto-læring. Dette gælder både ift. single- og double-loop-læring, da mentor uanset tilpasning til læringsniveau og tilgang, kan søge at forklare og begrunde, *hvordan* hun søger at hjælpe mentee. Dermed er læringspotentialet ikke blot afhængigt af den *konkrete* hjælp men også af den *måde*, som hjælpen bliver givet på.

Deuto-læringspotentialer afhænger dog af, hvorvidt mentor *kan* metakommunikere om de erfaringer, kompetencer og viden, som bringes i spil, hvad enten de er overvejende indholdsmæssige i en ekspertise-tilgang eller overvejende processuelle i en PC-tilgang. For at *kunne* metakommunikere om sine indholds- og procesmæssige erfaringer, kompetencer og viden, er det en forudsætning, at mentor *har* erfaringer, kompetencer og viden. Hvis mentor gennem mentorsamtalen metakommunikerer om *læringsprocessen*, kan det dog være problematisk, hvis mentor falder i *manualiseringsfælden* (jf. afsnit 8.1.2) dels ift. at fastholde mentee's ansvar for udfordringen og at give mentee medansvar for selve samtaleprocessen, og dels ift. at lære mentee at tilpasse og om nødvendigt afvige en eventuel 'manual' i en fremtidig situation og herved selv kunne undgå manualiseringsfælden.

Ift. at mentor og mentee er kolleger, kan det dermed udfordre mentee's læringspotentialer, hvis mentor ikke har forudsætningerne for at metakommunikere i mentorsamtalen, eller hvis mentor, som nævnt, falder i manualiseringsfælden. Samtidig kan kollegaskabet også styrke læringspotentialer, da mentor kan være med til at forebygge transferproblematikken.

Specialet lægger dermed op til videre undersøgelser af vigtigheden af bl.a. skift mellem ekspertise- og processtilgange, tilpasning til læringsniveau, grundighed i forventningsafstemning og mentors brug af metakommunikation. Dette peger mod et behov for dels flere empiriske undersøgelser, der fx kan af- eller bekræfte og videreudvikle specialets resultater, undersøge læringsmuligheder for mentorer, og undersøge læringspotentialer i mere uformelle mentorsamtaler, og dels mere udviklingsorienterede undersøgelser (fx aktionsforskning) om, hvordan man i praksis kan søge at styrke læringspotentialer i mentorsamtaler ved fx at udarbejde skriftligt materiale samt ved at undervise og træne kommende mentorer, så de har de bedst mulige forudsætninger for at hjælpe deres fremtidige nye kolleger.

8.3 Perspektivering

8.3.1 Kontekstens betydning: Tid til at lære?

”Dialog er dog ikke en selvfølgelighed i nutidens organisationer, hvor praktikerne ofte er underlagt stort handlepres og derfor i hverdagen forholder sig mere handlings- og løsningsorienteret end undersøgende og udforskende.”

(Alrø, Billund, & Dahl, 2018, s. 7)

Citatet er fra en antologi om dialogisk procesfacilitering. Det er dog ikke det dialogiske, som jeg her vil trække frem, men at et stort handlepres kan medføre et fokus på løsninger frem for undersøgelse. I relation til Samtale C, hvor Katja netop udtrykker for, at Conni har travlt, får ovenstående citat mig til at overveje, om travlheden kan være en del af årsagen til, at de i begyndelsen af mentorsamtalen relativt hurtigt går i gang med at løse et problem (udsende parthøringsbrev)? Jf. analyseafsnit 7.1.1 viser det sig, at Katjas udfordring ikke er tilstrækkelig uddybet, da Katja i stedet skal sende en indkaldelse til et partshøringsmøde. Endvidere uddyber Katja ikke sin grund til ikke at følge Connis anvisning om en omtalte formulering i brevet til borgeren, hvilket hun begrundede med, at Conni har travlt.

Katja fortæller i interviewet, at der er en lovpligtig tidsfrist for at udsende de børnefaglige undersøgelser (Mentee C, 1,20:15), hvorfor der også kan være et pres til at få dem sendt ud i løbet af mentorsamtalen. Så har de *tid* til at bruge længere tid på en samtalekontrakt og til at gå ind i nærmere undersøgelser af indholdet i samtalen som fx uenigheden om formuleringen i brevet? Deres gentagne revideringer af samtalekontrakten (jf. afsnit 7.1.1) antyder dog, at de formodentligt ikke sparer tid ved at lave en forholdsvis hurtig samtalekontrakt.

Kongsgaard og Rod (2018) skriver om netop velfærdsprofessionelle, som fx socialrådgivere: ”Effektivitet kræver tid til at dvæle” (s. 21), samt at det er svært både at være i ’driftmode’ og reflektere (s. 21). Katja og Conni kan opleve så travl en hverdag (jf. afsnit 1.1), at de ikke ’føler’, at de har tid (eller overskud) til at reflektere i samtalen, hvis de har travlt med, at Katja skal lære en faglig procedure, som er en del af ’driften’. Katja siger i interviewet, at de har rigtig travlt (Mentee C, 1,11:58). Men hvis Katja samtidig ikke deuterolærer (hvilket jeg pba. analysen ikke finder belæg for), hvordan kan hun så ’drifte’ effektivt? Dermed kan der være en negativ spiral, hvis Katja i mentorsamtalerne ikke har tid til at reflektere over, hvad hun kan gøre for at håndtere udfordringer mere effektivt.

Dette peger mod en undersøgelse af, om (og i givet fald: hvordan) man på én gang kan håndtere et job med en stor arbejdsbyrde (som det jf. afsnit 1.1 tyder på, at socialrådgivere har) og *samtidig* arbejde med at undersøge, hvordan man kan effektivisere og støtte nye i at deuterolære, hvilket også

kan pege mod undersøgelse af den organisatoriske konteksts betydning for mentors forudsætninger for at styrke læringspotentialiet i mentorsamtaler.

Referencer

Fra speciale og de dertilhørende bilag

- Abrams, L. S., Mizel, M. L., Nguyen, V., & Shlonsky, A. (2014). Juvenile Reentry and Aftercare Interventions: Is Mentoring a Promising Direction? *Journal of Evidence-Based Social Work*, 11(4), 404–422. <http://dx.doi.org/10.1080/10911359.2014.897115>
- Al Awaisi, H., Cooke, H., & Prymachuk, S. (2015). The experiences of newly graduated nurses during their first year of practice in the Sultanate of Oman – A case study. *International Journal of Nursing Studies*, 52(11), 1723–1734. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.06.009>
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management*, 29(4), 469–486. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(03\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00021-7)
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2007a). Overview and Introduction. I T. D. Allen & L. T. Eby (Red.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (s. 3–6). <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00001.x>
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (Red.). (2007b). *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Alrø, H. (1996). Disciplin eller dialog. I H. Alrø (Red.), *Organisationsudvikling gennem dialog* (s. 211–243). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H., & Kristiansen, M. (1998). *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H., & Kristiansen, M. (2006). Et dialogisk perspektiv. I M. S. Nielsen & G. Rom (Red.), *Perspektiver på kommunikation - i sundhedsfaglige professioner* (s. 199–254). København: Munksgaard Danmark.
- Alrø, H., Billund, L., & Dahl, P. N. (2018). Procesfacilitering som dialog. I H. Alrø, L. Billund, & P. N. Dahl (Red.), *Dialogisk procesfacilitering* (s. 7–20). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H., Dahl, P. N., & Kloster, P. (2013). *Dialogisk gruppecoaching: facilitering af ledelsesudvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H., Dahl, P. N., & Schumann, K. (2016). *Samtaleanalyse: i hverdagen og videnskaben*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Ankestyrelsen. (2018). Undersøgelse af om et barn eller ung trænger til særlig støtte - børnefaglig undersøgelse — Ankestyrelsen. Hentet 10. maj 2019, fra <https://ast.dk/born-familie/hvad-handler-din-klage-om/sager-om-born-og-unge/undersogelser/undersogelse-af-om-et-barn-eller-ung-traenger-til-saerlig-stotte-bornefaglig-undersogelse>
- Argyris, C. (2003). A Life Full of Learning. *Organization Studies*, 24(7), 1178–1192. <https://doi.org/10.1177/01708406030247009>
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring: single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 437–442). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective* (s. 1-29). Reading, MA, USA: Addison-Wesley.
- Bainbridge, R., Tsey, K., McCalman, J., & Towle, S. (2014). The quantity, quality and characteristics of Aboriginal and Torres Strait Islander Australian mentoring literature: a systematic review. *BMC Public Health*, 14(1), 1263–1287. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-14-1263>
- Banerjee-Batist, R., Reio, T. G., & Rocco, T. S. (2019). Mentoring Functions and Outcomes: An Integrative Literature Review of Sociocultural Factors and Individual Differences. *Human Resource Development Review*, 18(1), 114–162. <https://doi.org/10.1177/1534484318810267>
- Bertelsen, P. (2015). *Personlighedspsykologi* (2. udg., 7–25). Frederiksberg: Frydenlund.
- Billund, L. (2016). *Arbejde og samarbejde i tvangsbårne relationer: Et relationsteoretisk perspektiv på fængselsbetjentfaget* (s. 18-107, s. 211-218). Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Billund, L., & Alrø, H. (2017). Aktionsforskerens sårbarhed. I H. Alrø & F. T. Hansen (Red.), *Dialogisk aktionsforskning: i et praksisnært perspektiv* (s. 65–91). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Billund, L., & Zimmer, A. (2018). Processuel lydhørhed - om facilitering fra en “både-og” position. I H. Alrø, L. Billund, & P. N. Dahl (Red.), *Dialogisk procesfacilitering* (s. 43–62). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bjursell, C., & Sädbom, R. F. (2018). Mentorship programs in the manufacturing industry. *European Journal of Training and Development*, 42(7/8), 455–469. <https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2018-0044>
- Bloch-Poulsen, J. (2006). *Dialog - en udfordring: mellem involvering og demokratur i organisation-sudvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bokeno, R. M., & Gantt, V. W. (2000). Dialogic Mentoring: Core Relationships for Organizational Learning. *Management Communication Quarterly*, 14(2), 237–270. <https://doi.org/10.1177/0893318900142002>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. udg., s. 422–445). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Capasso, R. L., & Daresh, J. C. (2000). *The School Administrator Internship Handbook: Leading, Mentoring, and Participating in the Internship Program*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.

- Caswell, D. (2018). Praksislogikker - et kompas for handling. I L. T. Kongsgaard & M. H. Rod (Red.), *Bedre begrundet praksis* (s. 162–180). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Cisse, N., Esses, V., & Reid, G. J. (2018). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry; London*, 23(2), 186–208. <http://dx.doi.org/10.1177/1359104517742188>
- Clutterbuck, D. (2005). Establishing And Maintaining Mentoring Relationships: An Overview Of Mentor And Mentee Competencies. *SA Journal of Human Resource Management*, 3(3), 2–9. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v3i3.70>
- Collin, F., & K ppe, S. (2014). Indledning. I F. Collin & S. K ppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., s. 9–50). København: Lindhardt og Ringhof.
- Conway, C. (2015). The Experiences of First-Year Music Teachers: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 65–72. <https://doi.org/10.1177/8755123314547911>
- Copenhagen Business School. (2017). Mentoring og coaching i en organisatorisk kontekst (2017/2018). Hentet 16. maj 2019, fra <https://kursuskatalog.cbs.dk/2017-2018/BA-BPSYV1165U.aspx>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Dahl, K., & Juhl, A. G. (2009). Den gode start. I K. Dahl & A. G. Juhl (Red.), *Den professionelle proceskonsulent* (s. 35–119). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahl, P. N. (2018). Konsulenten som dialogisk procesfacilitator. I H. Alrø, L. Billund, & P. N. Dahl (Red.), *Dialogisk procesfacilitering* (s. 21–41). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dansk Socialrådgiverforening & Kommunernes Landsforening. (2015a). *Etablering af introduktions- og mentorordninger for nye socialrådgivere i kommunen*. Hentet fra <https://www.socialraadgiverne.dk/publikation/etablering-introduktions-mentorordninger-nye-socialraadgiverne-kommunen/>
- Dansk Socialrådgiverforening & Kommunernes Landsforening. (2015b). *Mentorordning for nye socialrådgivere i kommunerne*. Hentet fra <https://www.socialraadgiverne.dk/publikation/mentorordning-for-nye-socialraadgivere-i-kommunerne/>
- Deetz, S. (1996). Describing Differences in Approaches to Organization Science: Rethinking Burrell and Morgan and Their Legacy. *Organization Science*, 7(2), 191–207.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M., & Carty, B. (2009). Mentoring Early Career Special Education Teachers. *Australian Journal of Education*, 53(3), 294–305.
- Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmil . (2019). *Fakta om Arbejdsmil  og Helbred 2018*. Hentet fra <http://nfa.dk/da/nyt/nyheder/2019/resultater-fra-undersogelsen-arbejdsmiljo-og-helbred-2018>

- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Red.). (2014). *Handbook of Youth Mentoring* (2. udg.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. I T. D. Allen & L. T. Eby (Red.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (s. 7–20). <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00002.x>
- Eleanor, R., Justice Sandra, D. O., Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2008). The Roots and Meaning of Mentoring. I B. R. Ragins & K. E. Kram (Red.), *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice* (s. 3–16). <https://doi.org/10.4135/9781412976619>
- Finkelstein, L. M., & Poteet, M. L. (2007). Best Practices in Workplace Formal Mentoring Programs. I T. D. Allen & L. T. Eby (Red.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (s. 345–367). <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00021.x>
- Finkelstein, L. M., Allen, T. D., & Rhoton, L. A. (2003). An Examination of the Role of Age in Mentoring Relationships. *Group & Organization Management*, 28(2), 249–281. <https://doi.org/10.1177/1059601103028002004>
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools*. London, UK: Routledge.
- Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (Red.). (2012). *SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Los Angeles, CA, USA: SAGE.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg., s. 1–4, 253–292, 343–359). København: Academica.
- Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2018). *Coaching and Mentoring - Theory and Practice* (3. udg., s. xiv–xxi, 3–46, 108–122). London, UK: SAGE.
- Goodrich, A. (2018). Peer Mentoring and Peer Tutoring among K-12 Students: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 13–21. <http://dx.doi.org/10.1177/8755123317708765>
- Gunawan, J., Aungsuroch, Y., & Fisher, M. L. (2018). Factors contributing to managerial competence of first-line nurse managers: A systematic review. *International Journal of Nursing Practice; Richmond*, 24(1). <http://dx.doi.org/10.1111/ijn.12611>
- Hafsteinsdóttir, T. B., van der Zwaag, A. M., & Schuurmans, M. J. (2017). Leadership mentoring in nursing research, career development and scholarly productivity: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 75, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.07.004>
- Hansen, & Rasmussen, L. B. (2016). Mentorship of expatriates in transnational companies. *Journal of Global Mobility; Bingley*, 4(2), 176–201. <http://dx.doi.org/10.1108/JGM-05-2015-0018>
- Hansen, F. T. (2014). *Kan man undre sig uden ord?* (s. 71-100). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg., s. 289–324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Homer. (2002). *Homers Odyssé på dansk* (s. 34-45; O. S. Due, Overs.). København: Gyldendal.
- Illeris, K. (2001). *Læring* (s. 152-157). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Introduktions- og mentorordninger. (u.å.). Hentet 2. maj 2019, fra Dansk Socialrådgiverforening website: <https://www.socialraadgiverne.dk/job-og-karriere/introduktions-og-mentorordninger/>
- Jaffee, D. (2001). *Organization Theory - Tension and Change* (s. 20-41). New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Jensen, J. (2015). Nøglen til en god start: Tag godt imod din nyuddannede kollega. *Socialrådgiveren*, 10, 8–10.
- Jørgensen, A. (2007). Oversætters indledning. I H.-G. Gadamer, *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg., s. vii–xxviii). København: Academica.
- Kierkegaard, S. A. (1859). *Synspunktet for min forfatter-virksomhed* (s. 15-23). København: C. A. Reitzels Forlag.
- Klausen, K. K. (2001). *Skulle det være noget særligt?: organisation og ledelse i det offentlige* (s. 92-125). København: Børsens Forlag.
- Kongsgaard, L. T., & Rod, M. H. (2018). Indledning. I L. T. Kongsgaard & M. H. Rod (Red.), *Bedre begrundet praksis* (s. 13–29). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kristiansen, M., & Bloch-Poulsen, J. (1997). *I mødet er sandheden: en videnskabsteoretisk debatbog om engageret objektivitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag* (6. udg., s. 17–25). Virum: Dansk psykologisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Labrague, L. J., & McEnroe-Petitte, D. M. (2018). Job stress in new nurses during the transition period: an integrative review. *International Nursing Review*, 65(4), 491–504.
<https://doi.org/10.1111/inr.12425>
- Leboea, P. D., Adu, E. O., & Adu, K. O. (2015). Organisation Policy and School Management Team's (SMT's) Job Performance in South Africa: A Literature Review. *Journal of Social Sciences; New Delhi*, 45(2), 103.

- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine; Abingdon*, 22(sup1), 187–223. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>
- Løgstrup, K. E. (1966). *Den etiske fordring* (7. oplag, s. 17–32). København: Gyldendal.
- Madsen, B. (1996). Organisationens dialogiske rum. I H. Alrø (Red.), *Organisationsudvikling gennem dialog* (s. 9–40). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Maslow, G. (2016). Systems of Care for Youth with Physical Illness. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry; Baltimore*, 55(10), S77.
- Miller, A. (2004). *Mentoring Students and Young People : A Handbook of Effective Practice*. <https://doi.org/10.4324/9780203417188>
- Moran, M., & Banks, D. (2016). An exploration of the value of the role of the mentor and mentoring in midwifery. *Nurse Education Today*, 40, 52–56. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.02.010>
- Morris, R. P., Fletcher-Smith, J. C., & Radford, K. A. (2017). A systematic review of peer mentoring interventions for people with traumatic brain injury. *Clinical Rehabilitation; London*, 31(8), 1030–1038. <http://dx.doi.org/10.1177/0269215516676303>
- Neal, L. D. (2015). Mentoring from Afar: Nurse Mentor Challenges in the Canadian Armed Forces. *Nursing Leadership; Toronto*, 28(2), 51.
- North, H., Kennedy, M., & Wray, J. (2019). Are mentors failing to fail underperforming student nurses? An integrative literature review. *British Journal of Nursing; London*, 28(4), 250–255. <http://dx.doi.org/10.12968/bjon.2019.28.4.250>
- Ofili, O. U. (2018). Business coaching for SME sustainability in Nigeria: a brief review of the literature. *International Journal of Teaching and Case Studies; Geneva*, 9(3), 203–220. <http://dx.doi.org/10.1504/IJTCS.2018.093555>
- Pahuus, M. (2014). Hermeneutik. I F. Collin & S. Koppé (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., s. 223–263). København: Lindhardt og Ringhof.
- Pasila, K., Elo, S., & Kääriäinen, M. (2017). Newly graduated nurses' orientation experiences: A systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies*, 71, 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.02.021>
- Petosa, R. L., & Smith, L. H. (2014). Peer Mentoring for Health Behavior Change: A Systematic Review. *American Journal of Health Education; Reston*, 45(6), 351–357.
- Pezaro, S., Clyne, W., & Fulton, E. A. (2017). A systematic mixed-methods review of interventions, outcomes and experiences for midwives and student midwives in work-related psychological distress. *Midwifery; Edinburgh*, 50, 163–173.
- Poulsen, K. M. (2006). Implementing successful mentoring programs: career definition vs mentoring approach. *Industrial and Commercial Training*, 38(5), 251–258. <https://doi.org/10.1108/00197850610677715>

- Poulsen, K. M. (2013). Mentoring programmes: learning opportunities for mentees, for mentors, for organisations and for society. *Industrial and Commercial Training; Guildsborough*, 45(5), 255–263. <http://dx.doi.org/10.1108/ICT-03-2013-0016>
- Poulsen, K. M., & Wittrock, C. (2012). *Mentorprogrammer i virksomheder og organisationer* (s. 369–382). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- protege — Den Danske Ordbog. (u.å.). Hentet 26. marts 2019, fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=protege&tab=for>
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Red.). (2008). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. <https://doi.org/10.4135/9781412976619>
- Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udgave, s. 403–438). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Romero, A., & Lassmann, H. (2017). Benefits of Mentoring Programs for Child Welfare Workers: A Systematic Review. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 41(3), 301–316. <https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1267055>
- Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace Mentoring: Theoretical Approaches and Methodological Issues. I T. D. Allen & L. T. Eby (Red.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (s. 71–91). <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00005.x>
- Schein, E. H. (1999). *Process Consultation Revisited: building the helping relationship* (s. 1-63, s. 242-248). Reading, MA, USA: Addison Wesley.
- Schein, E. H. (2010). *Hjælp - om at tilbyde og modtage hjælp*. København: Gyldendal Business.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language* (s. 22-53). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1971). What Is a Speech Act? I J. R. Searle (Red.), *The philosophy of language* (s. 39–53). London, UK: Oxford University Press.
- Søndergaard, L. B. (2018). Et metaperspektiv på procesfacilitering - som muligt afsæt for fagpersonlig udvikling. I H. Alrø, L. Billund, & P. N. Dahl (Red.), *Dialogisk procesfacilitering* (s. 163–182). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation* (s. 53-62). Fort Worth, TX, USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Studieordningen. (2016). *Studieordning for kandidatuddannelsen i kommunikation, Aalborg Universitet 2016*. Hentet fra <http://www.fak.hum.aau.dk/uddannelse/studieordninger/humanistisk-informatik>
- Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering. (2019, december 3). Rehabiliteringsteam. Hentet 10. maj 2019, fra Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering website: <https://star.dk/indsatser-og-ordninger/indsatser-ved-sygdom-nedslidning-mv/rehabiliteringsteam/>
- Tal og fakta om arbejdsmiljøet. (u.å.). Hentet 2. maj 2019, fra <https://arbejdsmiljodata.nfa.dk/>

- Theo, L., Rodgers, M., Marshall, D., Melton, H., Rees, R., Wright, K., & Sowden, A. (2018). Support for adults with autism spectrum disorder without intellectual impairment: Systematic review. *Autism; London*, 22(6), 654–668. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361317698939>
- Tomm, K. (1992). Interviewet som intervention, III del: Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål? *Forum*, 4, 3–13.
- Tosey, P., Visser, M., & Saunders, M. N. (2012). The origins and conceptualizations of 'triple-loop' learning: A critical review. *Management Learning*, 43(3), 291–307. <https://doi.org/10.1177/1350507611426239>
- Westlander, G. (2009). Recension av 1) Belle Rose Ragins och Kathy E Krams (red): The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice, 2) Bob Garvey, Paul Stokes och David Megginsons bok: Coaching and mentoring: Theory and practice. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 15(3), 87–93.
- Wiguna, T., Budhiman, M., Humris-Pleyte, E., & Prasetyo, J. (2016). 37.1 the Grandfathers Legacy Child and Adolescent Psychiatry Workforce and Research in Indonesia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry; Baltimore*, 55(10), 56–57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2016.07.658>
- Zhang, Y., Qian, Y., Wu, J., Wen, F., & Zhang, Y. (2016). The effectiveness and implementation of mentoring program for newly graduated nurses: A systematic review. *Nurse Education Today*, 37, 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.027>
- Aalborg Universitet. (u.å.). Job og karriere, Kommunikation, Kandidat. Hentet 14. maj 2019, fra <https://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/kommunikation/job-karriere/>

Bilag

Grundet empiriens karakter er bilagene fortrolige, hvorfor de kun er tilgængelige for vejleder og censor via *Digital Eksamen*.