

**Afsluttende rapport
Projekt 3.1**

**Mentorskab i vejledning som metode til sikring af
gennemførelse og reduktion af frafald
i ungdomsuddannelser**

**Udarbejdet af:
Karen Paaske
Birte Kaiser
Ulla Nistrup**

December 2008

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	4
FORMÅL	4
PROJEKTETS RELEVANS	4
HYPOTESER	6
METODE	6
LITTERATURSTUDIER	6
KVALITATIV UNDERSØGELSE	7
INTERVIEWGUIDE	7
DESIGN	8
ANALYSE	9
EVALUERING	9
FORMIDLING	9
ANALYSE AF EMPIRI	9
DIVERSITETSANALYSE AF MENTORORDNINGER OG MENTORSKABER	10
ETABLERING AF MENTORORDNINGER ØKONOMISK	10
MENTORORDNINGER ORGANISATORISK	10
KONTEKSTBESKRIVELSER	10
MENTORS SAMARBEJDSPARTER	11
<i>Sammenfattende i relation til samarbejdsparter</i>	12
MENTORPROFIL OG MENTORROLLEN	13
MENTORKOMPETENCER	14
MENTEES PROFILER	15
SAMMENFATNING PÅ DIVERSITETSANALYSE	16
MENTORORDNINGER OG FRAFALDSANALYSE	17
TO FORSKELLIGE TILGANGE TIL FRAFALD	17
FRAFALDFORSTÅElsen I MENTORORDNINGERNE	19
ELEV-ELEV ELLER UNG-UNG MENTORORDNINGER	19
SKOLENS ANSATTE SOM MENTORER	20
FULDTIDS ANSAT SOM MENTOR	21
EKSTERNE FRIVILLIGE SOM MENTORER	22
SAMMENFATNING OM FRAFALD OG MENTORORDNINGER	22
MENTORORDNINGER MELLEM INDIVIDUALITET OG SAMFUND	24
ANERKENDELSE FORDELER MAGTEN I SAMFUNDET	25
ELEVERNES UNGDOMSUDDANNELSER?	26
FRIVILLIGE MENTORORDNINGER?	30
SKAL MENTOR HAVE PROFESSIONELLE KOMPETENCER?	31
HVAD SKER, NÅR DER GÅR HVERDAG I MENTORORDNINGEN?	32
SAMTIDSKULTUR OG IDENTITET SOM PERSPEKTIVER I MENTORSKABET?	33
GLOBALISERING	33
INDIVIDUALISERING	34
MANGELN PÅ PRAKTIKPLADSER BLIVER INDIVIDUALISERET	37
ER MENTORORDNINGER ET ØGET OPSYN MED UNGE FRAFALDSTRUEDE?	38
NÅR UDDANNELSESINSTITUTIONENS LÆRERE BLIVER MENTORER	38
OM AT OPBYGGE IDENTITET MELLEM INDIVIDUALISERING OG SAMFUND	38
KAN MENTOR STØTTE IDENTITETSUDVIKLINGEN HOS MENTEE?	40
HVAD ER EN MENTOR?	41
HVAD ER EN MENTEE?	41
HVAD TALER MENTOR OG MENTEE OM?	42
HAR MENTOR ADGANG TIL EN PRAKTIKPLADS?	43
INDIVIDUELLE MENTORORDNINGER ELLER ÆNDRERE UDDANNELSESSTRATEGIER?	43
SAMMENFATNING AF ANALYSEN MENTORORDNINGER MELLEM INDIVIDUALITET OG SAMFUND	44
KONKLUSION	45

PERSPEKTIVERING	46
REFERENCER	47
REFERENCE CITATER.....	53

Indledning

Formål

Projektets formål er at kortlægge forskellige måder, hvorpå mentormetoden praktiseres inden for ungdomsuddannelserne, samt at analysere og dokumentere deres effekter i relation til frafaldsproblematikken.

Projektets mål er at kortlægge mentortiltag, som, feltet forestiller sig, har effekt i relation til at mindske frafald. Projektet sigter tillige mod at identificere, hvorledes feltet opfatter frafaldsproblematikken, og mod at identificere forestillinger om ”best practice”.

Mentorordninger, der hindrer frafald i ungdomsuddannelserne, er projekt 3.1's genstandsfelt. For at være helt korrekt, så er det *mentorskaber*, der peges på i projekttitlen. Derfor vil vi undersøge, hvori mentorskaber består – som en del af en mentorordning.

Projektets relevans

Ved projektets start viser tal, at hver tredje, der i dag starter på en ungdomsuddannelse, falder fra, selvom der er et udtalt politisk ønske om, at alle unge eller 95 % af en årgang får en ungdomsuddannelse.

En lang række politiske og pædagogiske initiativer er iværksat med henblik på at reducere frafaldet i ungdomsuddannelserne og sikre elevernes gennemførelse af uddannelserne. Nogle idéer er af undervisningsmæssig karakter, såsom nye didaktiske overvejelser over, hvordan man kan opbygge mere inkluderende uddannelse, byggende på mangfoldighed og ’best practice’. Andre idéer vedrører i højere grad praktiskdelen af uddannelserne. Endelig er der idéer til det vejledningsmæssige område, herunder uddannelse af vejlederne, fokusering på særlig udsatte elever og udbygning af mentorordninger.

Mentorer og mentorordninger er forholdsvis nye inden for ungdomsuddannelserne, men har altså lige fra starten af været kædet sammen med frafaldsproblemet. De findes primært i uddannelsernes skoledel.

Første gang, det for alvor kommer på banen, er i november 2004, da Undervisningsministeriet opretter en pulje, som UU-centrene kan søge, for at medvirke til at udvikle metoder og gøre erfaringer med mentorordninger. Initiativet er et blandt flere, som regeringen i 2004 iværksætter for at sikre, at de fleste unge får en ungdomsuddannelse, og for at mindske frafaldet i ungdomsuddannelserne.

Fra 2004-2007 oprettes der fortsat puljer til forsøgs- og udviklingsarbejde både i regi af Kommunernes Landsforening, Undervisningsministeriet og Integrationsministeriet. Mentorordningerne udvikles med tiden til ikke blot at omfatte overgangsordninger mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne, men også som ordninger under gennemførelsen af de erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

Mentorordninger skrives ind i en lang række rapporter i årene 2005-2007: *Globaliseringsrådet i Handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse*¹, *Rapport fra udvalget til fremtidssikring af erhvervsuddannelsen* og ender med at blive en skrevet ind i den nye lov for erhvervsuddannelserne i Lov nr. 561 af 6. juni 2007.²

Af bemærkningerne til lov 173³, der samler alle EUD uddannelser under én og samme lov, vedtaget 22. maj 2007, fremgår det blandt andet:

”Et centralt element for at mindske frafaldet vil være øget voksenstøtte i form af mentor- og kontaktlærertilbud. Kontaktlærerordningen er indført på mange, men ikke alle erhvervsskoler. Der er gode erfaringer med, at ordningen kan sikre sammenhæng i uddannelsesforløbet og støtte udviklingen af elevens kompetencer. Mentorordninger på ungdomsuddannelsesinstitutionerne har også vist sig at være et effektivt redskab i forhold til at reducere frafaldet i erhvervsuddannelserne. Også på dette område kan der trækkes på gode erfaringer fra samarbejdet mellem Integrationsministeriet og Undervisningsministeriet.”

Udvikling af mentorordninger er blevet fremmet og støttet af midler fra både statslige, amtslige og kommunale midler og puljer. Der har lokalt også været søgt andre midler. De offentlige midler og tiltag kan illustreres ved følgende oversigt:

2004-2006	6 mio. kr. til forsøg med mentorer i overgangen mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne. Forankret hos UU-centrene.
2005-2006	KL, UVM og IM 5 mio. kr. til mentorer blandt unge nydanskere.
2005-2006	Forsøg med elev-elev-mentorer inden for det merkantile område.
2007-2010	Satspuljemidler til mentorordninger.
2007-2009	Globaliseringspulje stiller midler til rådighed til udvikling af mentorordninger.
2007-	Generelle krav om mentorordninger i de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser med ny lov fra juni 2007. Kravet understøttes af midler fra finansloven og de særlige puljer.

Figur 1. Egen oversigt over ministerielle mentorinitiativer

Samlet set er der altså inden for de sidste 4-5 år taget en lang række uddannelsespolitiske og lokalpolitiske initiativer for at udvikle mentorordninger, som alle har til formål at reducere frafaldet eller fremme fastholdelse af eleverne i ungdomsuddannelserne. Dette projekt søger netop at identificere ordningerne med al deres mangfoldighed, samt at se på informanternes holdninger til mentorskaber som en mulig strategi til sikring af elevernes gennemførelse og deraf følgende reduktion af frafald.

¹ Danmark i den globale økonomi, Undervisningsministeriet - handlingsplan

² Retsinformation.dk - LBK nr 1244 af 23/10/2007 bekendtgøres lov om erhvervsuddannelser.)

³ Lovforslag 176 bliver senere den gældende lov 561 af 7. juni 2007

Hypoteser

Projekt 3.1 har en række hypoteser om forhindringer eller barrierer for mentorskab i uddannelsessystemet. Det drejer sig om hypoteser af både uddannelseskulturel og interpersonel art.

Vores foreløbige hypotese er, at et mentorskab er den relation mellem en mentor og en mentee, der skal sikre den unge mod frafald. Af projektets titel fremgår endvidere, at et sådant mentorskab kan forstås som en del af vejledningen. Det medfører, at vi har endnu en hypotese, der siger, at vejledningen⁴, der i denne sammenhæng må være gennemførelsesvejledningen, blandt andet rummer en metode, som kaldes for mentorskab.

Med de omtalte hypoteser in mente ville vi undersøge hos ungdomsuddannelserne hvilke mentorordninger, der var etableret, og hvilke af disse, der havde vist sig at være rigtig gode (best practice), og hvori dette 'gode' består, set med informanternes/feltets øjne. Endelig ville vi interessere os for grænserne mellem, hvornår et frafald betragtes som en pædagogisk opgave for lærere, hvornår for vejledere, og endelig hvornår et mentorskab er påkrævet.

Vi ville i projekt 3.1 se på mentorskaber ud fra tre perspektiver:

- Diversitetsperspektiv, som handler om at finde fællestræk og mangfoldighed inden for de ordninger, vi har identificeret.
- Frafaldsperspektiv, som har fokus på tilgangen til frafald i de forskellige ordninger, projekt 3.1 har identificeret.
- Individ og samfundsperspektiv, der fokuserer på individualiseringsprocesserne i vort postmoderne samfund, som fordrer anerkendelse, men gennem mentorskaber kan resultere i etisk vold på grund af manglende viden om samfund, unges identitet og marginalisering.

Forud for de afsnittene om de tre perspektiver vil vi gøre rede for vores undersøgelsesmetoder, og hele rapporten sluttet af med en konklusion og perspektivering.

Metode

Litteraturstudier

Gruppen har først foretaget litteraturstudier om mentorfunktioner⁵ og dernæst undersøgt love, bekendtgørelser m.m. om mentorfunktioner i ungdomsuddannelser i Danmark. Desuden har vi været opmærksomme på de projekter og undersøgelser om mentor, der er forløbet parallelt med denne undersøgelse. Her kan især nævnes VUEs andre mentorprojekter og Ulla Højmark

⁴ Af gennemførelsesvejledningens bekendtgørelses formålsparagraf fremgår:

§ 1. Formålet med vejledningen er, at den enkelte elev, kursist eller studerende (elev) fuldfører den valgte uddannelse med størst muligt fagligt og personligt udbytte

Stk. 2. Vejledningen skal understøtte elevens evne til at træffe de valg, som indgår i tilrettelæggelsen af den enkeltes uddannelse, med forståelse for sammenhængen mellem disse valg og det efterfølgende uddannelses- eller beskæftigelsesønske, samt understøtte elevens mulighed for at tilegne sig brede uddannelses- og studiekompetencer herunder studiemetoder, hensigtsmæssige læse- og arbejdsvaner samt samarbejdsformer

⁵ Se referencecitater

Jensens forskning om højskoleforløb med mentorordninger (Ulla Højmark Jensen) og Noemi Katznelsons kvalitative undersøgelse af mentorordningen på TEC.

Kvalitativ undersøgelse

Der er valgt en kvalitativ undersøgelse, som betyder, at vi arbejder med meningsfulde relationer, der skal fortolkes. Der er i kvalitative metoder tale om et brud med positivistiske tænkemåder, hvor data er objektive og kvantificerbare. Det kvalitative interview er en særlig form for samtale mellem to eller flere personer, der udveksler synspunkter om et tema, som parterne har interesse i. Formålet med interviewet er via beskrivelser fra de interviewedes livsverden at kunne tolke meningen med de fænomener, der beskrives og tales om i interviewet. Det kvalitative interview er forbundet med en empatisk dialog, hvor den interviewede frigøres og myndiggøres⁶. Der er tale om en empatisk, men også en magtasymmetrisk samtale. Magten ligger hos interviewereren, der definerer og styrer samtalen. Selvom interviewereren går subjektivt ind i relationen til den interviewede, skal interviewereren søge at være neutral i forhold til de svar, der gives. Intervieweren må således søge at reagere så neutralt på svarene som muligt. Ellers er der risiko for, at interviewede begynder at selekttere i svarene på en måde, så svarene kommer til at matche interviewerens egne holdninger. Intervieweren må derimod gerne være kritisk overfor svarene og stille kritiske spørgsmål i hensigten at kontrollere svarenes validitet. At være interviewer stiller for os at stille krav til interviewerens kommunikative kompetence. Intervieweren skal på den ene side være åben for svar, som er i modstrid med egen forforståelse. På den anden side skal interviewereren være i stand til at gennemskue, når den/de interviewedes svar er inkonsistente eller uklare og i den sammenhæng stille udfordrende og eventuelt konfronterende spørgsmål.

Det kvalitative interview er fokuseret ud fra bestemte temaer. Denne fokusering er understøttet af en interviewguide og alligevel åben for andre temaer.

Interviewguide

Udarbejdelse af en interviewguide er en del af forberedelsen til det kvalitative interview. I interviewguiden fokuseres på bestemte temaområder. I forbindelse af udarbejdelse af interviewguiden er der nogle generelle overvejelser, man må gøre sig. Man må overveje, om respondenteren er tilstrækkelig interesseret i de valgte temaer, og om spørgsmålene i interviewguiden giver respondenteren mulighed for at give udtømmende svar. Giver spørgsmålene anledning til forståelsesvanskeligheder? Eller er spørgsmålene af en så ledende karakter, at de påvirker svarene? For så må der revideres i spørgsmålene. Interviewguiden må være så enkel og nem at arbejde ud fra, at interviewereren kan støtte sig til den gennem interviewet uden at miste sin opmærksomhed og sensitivitet overfor respondenteren. Endelig skal der være så få spørgsmål, at det er realistisk at komme i dybden med dem indenfor det tidsrum, der er aftalt til interviewet⁷. Interviewene refereres med understøttelse af lydbandsoptagelser. Referatet skrives på baggrund af en kondensering og en første fortolkning. Dette materiale vil indgå som empirisk materiale i en mere dybtgående analyse.

⁶ Kvale, 2008

⁷ Andersen, 1990)

Design

Design af empiriske undersøgelser er ifølge Benny Karpatschof den totale plan for gennemførelse af en undersøgelse. Karpatschof⁸ inddeler design i tre aspekter:

- 1) udvælgelsesplan
- 2) iscenesættelsesplan
- 3) observationsplan

Ad 1) udvælgelsesplan. Vi havde indledningsvis planer om at undersøge alle typer ungdomsuddannelser, men endte med at blive pragmatiske i forhold til, hvad der kunne lade sig gøre. Vi har i projektet udvalgt ungdomsuddannelsesinstitutioner, hvor skolen har gjort sig erfaringer med mentorordning. Det vil sige skoler, hvor mentorordningen er gennemtænkt, og hvor mentorordningen er påbegyndt.

Den første skole, vi fandt, var Randers Social- og sundhedsskole, hvis mentorordning havde fungeret i tre måneder. Dernæst fik vi kontakt med SOSU-skolerne i Silkeborg og Hjørring. Desuden har vi indenfor håndværksområdet været i kontakt med Aarhus tekniske skole, Mercantec Viborg, CEU Herning og TEC Frederiksberg.

Det har været vanskeligt at finde etablerede og fungerende mentorordninger indenfor det gymnasiale område. Det har dog vist sig, at drejer det sig om hhx- og htx-elever, har de i en vis udstrækning mulighed for at benytte de ordninger, som er på institutionerne for elever i erhvervsfaglige ungdomsuddannelser.

Ad 2) iscenesættelsesplan. Vi valgte først at foretage et fokusgruppeinterview på en SOSU-skole. Det foregik med en direktør, en mentor og en underviser i mentorkurser. På baggrund af dette interview fandt vi temaer til de følgende interviews og dermed vores interviewguide.

Vi gennemførte dernæst et større gruppeinterview, som nærmest havde karakter af et værksted, hvor flere skoler deltog, og hvor en fra projektgruppen havde dels en interviewerrolle og dels en moderatorrolle, medens de andre fra projektgruppen observerede og tog referat. De deltagende skoler var: SOSU-skolerne i Randers og Silkeborg, Aarhus tekniske skole, Mercantec Viborg og CEU Herning. Personerne, som indgik i interviewet, var mentorer og koordinatore. Vi fravalgte at interviewe mentees begrundet i, at de ovennævnte ordninger var relativt nyetablerede, hvilket betyder, at der ikke var mange mentees at få kontakt til. Det rejser en problematik i relation til at anonymisere mentees.

Derefter gennemførtes to individuelle interviews. Et med lederen fra SOSU-skolen i Hjørring, en mentor skulle have deltaget, men blev forhindret. Et andet med planlæggeren af mentorfunktionen på TEC Frederiksberg, der også fungerede som mentor. Vi valgte at gå mere i dybden med mentorordningen på TEC, som er en ordning, der har fungeret i to år, og som har været evalueret. Der findes et omfattende evalueringsmateriale om ordningen. Desuden viste det sig, at TEC havde tænkt mentorordningen ind som en radikal ændring af hele organisationen.

⁸ Danielsen & Lytje, 1989

Det var endvidere planen, at vi skulle foretage et dybdeinterview med en koordinator for mentoruddannelsen på Aarhus tekniske Skole, men pga. af sygdom kunne det ikke gennemføres.

Alle interviews forgik lokalt hos de skoler, som var involverede. Det store fokusgruppeinterview foregik på SOSU-skolen i Silkeborg

Afslutningsvis kan det nævnes, at vi har været i kontakt med mange skoler, som endnu ikke i forår og sommer 2008 havde så meget erfaring, at de mente at kunne bidrage med noget særligt til projektet, da de stadig var i en planlægnings- og etableringsfase. Det er blandt andet SOSU-skoler på Fyn og Sjælland, erhvervsskoler på Sjælland og Lolland og gymnasier i hele Danmark. Det er forståeligt, at det var svært at finde skoler med erfaring, da ordningen for erhvervsskoler officielt først starter sommeren 2008.

Ad 3) observationsplan. Handler om, hvad der skal observeres, og hvordan observationerne registreres.

Vi valgte at lydoptage interviews og bruge lydoptagelsen, ikke til transskribering, men til referater, hvor interviewene blev kondenserede.

Desuden har vi brugt rapporter, pjecer og artikler i relation til mentorfunktionerne.

Analyse

Analysen foregik ud fra tre perspektiver og to typer analyser

1. Diversitet i mentorordninger (komparativ analyse)
2. Frafald og mentorordninger (teoretisk analyse)
3. Mentorordninger mellem individualitet og samfund (teoretisk analyse)

Evaluerings

Gruppen foretog løbende en formativ evaluering af projektprocessen med fokus på projektets relevans i forhold til aktuelle politiske og samfundsmæssige tiltag på området.

De enkelte faser evalueredes af gruppen ud fra målsætningen.

Formidling

Projektets resultater bliver formidlet gennem nærværende rapport og en mindre i artikel, ”*Mentorskabet mulighed og mangfoldighed*”, som bliver udgivet i VUEs nyhedsbrev i foråret 2009.

Analyse af empiri

Som nævnt falder analysen i tre dele: Diversitet, frafald og mentorordninger mellem individualitet og samfund.

Diversitetsanalyse af mentorordninger og mentorskaber

Denne analyse handler om at identificere diversiteten i mentorordninger og mentorskaber i ungdomsuddannelser.

Gennem analyse af interviews har vi fundet følgende temaer af betydning i mentorordninger og mentorskaber:

- Etablering af mentorordninger
- Mentorordninger organisatorisk
- Kontekstbeskrivelser
- Mentors samarbejdspartner
- Mentorprofil og mentorrollen
- Mentorkompetencer
- Mentees profiler
- Alternativer til mentorordningen

Det følgende er en analyse ud fra en kondensering og en komparativ analyse af empirisk materiale.

Etablering af mentorordninger økonomisk

Der er et mangefold af finansieringsmåder i relation til at realisere mentorfunktionen i de enkelte institutioner. Der kan i denne sammenhæng som nogle eksempler nævnes: Beskæftigelsesrådet, Psykiatrifonden, socialfondsmidler, Lærerstandens Brandforsikring og skolernes eget driftsbudget.

Der er ud fra institutionernes vurdering kun afsat begrænsede ressourcer fra officiel side, hvilket betyder, at skolerne i stor udstrækning også må tænke i økonomi i relation til mentorordninger.

Mentorordninger organisatorisk

Der er en stor diversitet i relation til, hvorledes mentor er organiseret. Vi har identificeret følgende:

- Frivillige mentorer (voluntører)
- Seniorer eller pensionister som mentorer
- Elev til elev-mentorer
- Fuldtidsansat som mentor
- Ansat som projektleder i et mentorudviklingsprojekt
- Mentor og underviser

Mentor-mentee-relationen etableres flere steder på baggrund af et match mellem elev og lærer (mentor). Eksempelvis kan dette match bygge på elevens RKV og mentors særlige personlige og faglige kompetencer. Det er vigtigt, når elev og mentor skal 'parres', at kemien er i orden.

Kontekstbeskrivelser

Det fremføres stort set fra alles side, at en mentorfunktion skal ses i sin kontekst – i forbindelse med, hvad der ellers findes af hjælpefunktioner i institutionen. Skolekulturen bør med-

tænkes, når mentorordningen etableres. Mentorordningen bygger de fleste steder på en analyse af, hvad er i institutionen mangler for at kunne fastholde og støtte eleverne i uddannelsen. Forskellige mentorordninger løser forskellige slags problemer blandt de unge.

Lokale forskelle kommer eksempelvis til udtryk i, om man skal bestille en tid hos mentor eller ej, hvorvidt mentor skal komme fra lærergruppen eller ej, hvilke problemstillinger en mentor skal beskæftige sig med, osv.

Mentor kan få rollen at fylde huller ud i relation til de øvrige tilbud til eleverne. Derfor skal det være tydeligt for alle ansatte, hvordan mentor går ind og dækker de huller, som det øvrige hjælpesystem har vanskeligt ved at afhjælpe.

Der udtrykkes fra en institutions side en vis betænkelighed ved, at mentorer pludselig skal redde alle eleverne fra deres problemer, og at eleverne i øvrigt skal fastholdes for enhver pris. Det har karakter af symptombehandling, og der kan ligge nogle besparelæstanker bag mentorordninger, fordi mentorer generelt er billigere end studievejledere og ansættes ad hoc efter behov, men ikke behøver at være professionaliserede, sådan som en vejleder i dag skal være.

Endvidere udtrykkes det, at det er lidt skræmmende, at vi i dag er nødt til at formalisere individualiseret omsorg for så mange elever i ungdomsuddannelserne. Mange unge har brug for at lære at give omsorg og være socialt ansvarlige, og i den forbindelse ses det som en svaghed, at de end ikke kan tage vare på sig selv.

Det bliver nævnt, at frafaldsproblemerne tog til ved implementeringen af Reform 2000.

Mentors samarbejdsparter

Mentorordninger kan findes både på skoleniveau og på afdelingsniveau.

På skoleniveau er der et eksempel på, at man har man etableret en *ressourcetank*, Pyramiden, med to fastansatte personer, hvor både elever, lærere, kontaktlærere, ledere og vejledere kan henvende sig, og hvor alle indsatser koordineres.

Af samarbejdsparter kan ud fra den empiriske undersøgelse nævnes:

- Ledelse
- Psykologer
Der kan de fleste steder etableres samarbejde med psykologer, som tager sig af problemerne, hvor mentor ikke har kompetence til at hjælpe.
- Praktikvejleder og praktiklærer
Det kræver en opgaveafklaring at få samspillet mellem mentor og studievejleder på plads.
- Studievejleder/uddannelsesvejleder
- Kontaktlærer
Kontaktlærerne synes, det er dejligt, at der er mentorer, der kan tage sig af det problem, som hun eller han ikke har tid til. Eleverne er i centrum hos sin kontaktlærer. Kontaktlæreruddannelse er vigtig. Kontaktlærerne har alt for mange elever, som de

skal følge op på. Det er blevet ren procedure. Det har været til skræk og advarsel for mentorordningen. Kontaktlærerne har været meget positive over for mentorer. De får en bedre afgrænsning af deres eget arbejde. Det betyder, at de kan koncentrere sig om undervisningen og uddannelsesforløbet. Mentor kan mødes med kontaktlæreren udenom eleven. Der er kontinuerligt en diskussion mellem mentor og kontaktlæreren om opgaver og ansvar. Det er en udfordring at få samspillet mellem mentor og kontaktlærere til at fungere. I snitfladen mellem mentor og andre omkring elevernes uddannelse er der risiko for, at forskellige problematikker opstår.

- **Tosprogskonsulenter**
Samtaler med samtlige tosprogede ansøgere og efterfølgende lektiecafé, som handler om meget andet end lektier, er hensigtsmæssig. Lektiecaféen kan med fordel være skemalagt – eventuelt midt på dagen og således ikke udenfor normal skoletid. Når tosprogskonsulenten har haft fat i eleverne med anden etnisk baggrund end dansk, så stiger kvoten af elever, der gennemfører uddannelsen.
- **Klasselærer**
Den gode lærer, der har sans for eleven, er langt bedre end alle andre tiltag. Den gode klassiske klasselærer, som siger: *Hej, nu skal du ikke sove mere*, er af stor betydning. Den bedste løsning er få elever pr. voksen/lærer. Lærere, der vil og kan, de er der, men det er ikke noget, alle kan. Lærerne skal høre op med at kræve rapporter af eleverne, når de bare skal dokumentere det, de laver. Det kan også foregå ved hjælp af billeder. Lærere, der har et helhedssyn, kan støtte, så fraværet mindskes betydeligt. Det sker ved at spørge ind til noget, der kunne have betydning, f.eks. er der ikke noget med, at eleven skal aflevere en opgave, når eleven ringer og fortæller, at han/hun ikke har det så godt og derfor ikke kan komme i skole. Læreren kommer i spil som person, en person, som godt tør bruge sig selv. Lærerne skal ikke være psykologer, men bringe sig selv i spil. Det skal først og fremmest være lærere, der synes, det er sjovt at undervise de elever, som går på skolen. *Hvorfor skal vi have alle de der krapylere*, spørger mange lærere. Vi skal være vores elever bekendt. Vi skal have nogle lærere, der kan huske, hvor svært det kunne være at gå på teknisk skole. Der kan godt være en jammer over eleverne. Det er en skolekultur, der godt kan gøres noget ved, så lærerne taler pænere om eleverne og deres kompetencer. Lærers profil er vigtig for, at eleverne holder fast.

Grundforløbspakker skal have lærere, der har den rette indstilling og den rette profil og så skal de støttes med coaching og viden om unge. Grundforløbspakker er svære at lave, og mange undervisere tror, at dansk og matematik skal opprioriteres. Men det er en dårlig idé for de unge, der har vanskeligheder med netop stavningen, læsningen og matematikken.

Mentorordningen må skrumpes og læreren overtage og integrere rollen i sig selv og blive elevernes lærer og mentor.

Sammenfattende i relation til samarbejdsparter

Det er et stort problem, at der er så mange forskellige mennesker omkring eleven. Mange aktører kan gøre for få virkeligt ansvarlige! Man får meget nemt en lang række eksperter som et halehæng.

Der skal være respekt for, at teknisk skole skal rumme alle elever og give dem det, de har brug for. Når den udsatte elev starter, skal man så sige: *Kan du ikke læse, vil vi tilbyde dig ekstra dansk og ekstra matematik?* Eller skal man finde alternative læringsstile? Tilbyde noget, som kan give én succes? Eksempelvis at sende de `bøvlede elever` ud på værksteder, hvor disse elever kan begejstres, opleve, at de dur til noget og komme videre derfra. Arbejdspladslæring er en god idé for disse elever.

Mentorprofil og mentorrollen

Mentorordninger på tværs af skolesystemer tror de interesserede ikke meget på. En malerlærer skal ikke ud og være mentor for en elev i folkeskolen.

Profilerne er lige så mangfoldige som nævnt ovenfor under mentorordninger. Det er meget forskelligt, hvorledes profilen og rollen defineres. Det spænder fra blot at være et interesseret medmenneske til at være en professionel.

Som eksempel på en professionel mentorprofil foreslås fra en SOSU-skole, at:

Mentor skal kunne træde til, når behovet er der, altså tidsuafhængighed (udenfor skolestrukturen)

Mentor skal arbejde i et uafhængighedsforhold til skolens 'vurderingssystem' (være ensom)

Mentor skal ikke udfylde journaler (men må gerne skrive små lapper for sig selv)

Mentor skal udfylde dokumentation for sin arbejdstid

Mentor skal være professionel indenfor det felt, som har begrundet hans/hendes ansættelse:

- Mentor skal være uafhængig
- Mentor skal være neutral
- Mentor skal være helhedsorienteret
- Mentor skal være ansat på fuld tid, så tidsbestilling kan undgås
- Mentor skal kunne finde individuelle løsninger for den enkelte elev og være fleksibel i forhold til elevernes mangfoldighed af problemstillinger – lige fra vold i hjemmet til almindeligt morgensløvhed og deraf følgende kommen for sent i skole
- Mentorer skal være professionelle
Socialpædagog, hvis problemerne overvejende er af psykisk/social art
Seniorer eller efterlønnere, hvis der skal være mere disciplinerende mentorforhold med kontakt til politiet
ære uddannede til det, de skal tage sig af
- Mentor skal *ikke* være socialrådgiver
- Mentor skal have indsigt i de erhvervskompetencer, som eleven skal have i løbet af uddannelsen, der vedrører uddannelsen og personligheden (hvor svært kan en elev have det personligt, når han/hun skal drage omsorg for andre?)
- Mentor skal have indsigt i skolens virke
- Mentor skal være voksen
- Mentor skal kunne stoppe hjælpen, når tid er

Ovennævnte bud på en professionel mentor udfordrer det at være mentor og især elev til elevmentorordninger og frivillige mentorordninger.

Mentorkompetencer

Det er meget forskelligt, hvilke kompetencer der kræves af mentor afhængigt af mentorordningen.

Frivillige kan være personer, som har meldt sig på baggrund af annoncer, opslag og pjecer. Det er personer med et stort personligt overskud til at give omsorg for andre. Det understreges fra institutionen, hvor der bruges frivillige, at man ser en styrke i, at mentorerne ikke kommer fra skolen (miljøet). Det kan betyde, at nogle elever føler sig mere trygge i forhold til at fortælle åbent om problemer.

Flere institutioner fremfører, at en mentor er en *interesseret person*, der vil opbygge *en relation* til et andet menneske, være med til at etablere et *socialt netværk* for et andet menneske, og som ser, hører og forstår dette andet menneske. Relationen skal være en støtte for mentee, og nogle gange kan mentor også være med til at skubbe mentee til at handle og tage beslutninger. Mentor skal introducere og støtte i forhold til *uddannelseskulturer*. En mentor skal være med til at samle en person op. En mentor skal forstå, og anerkende den unges problem og situation uden dog at acceptere, at den unges situation og problem skal fortsætte og ikke kan ændres. Derfor skal mentor være med til at skubbe til den unge, så vedkommende får ændret sin situation. En mentor skal også kunne sige fra, og derfor bygger mentorordninger på frivillighed. En mentor skal kunne beherske samtaleteknik, have vejledningskompetence og kulturforståelse, være etisk, have indblik i skolelivet og være relationskompetent. En mentor skal kende sine begrænsninger, så vedkommende kan sige fra over for problemer, han/hun ikke er klædt på til. Mentorer kan have brug for supervision, støtte og erfaringsudveksling for at styrke sit eget mentorarbejde. Dette kan ske både sammen med et team på skolen, andre mentorer og sammen med koordinatorene.

Tanken om at arbejde med mentees i grupper er en inspirerende og, for mange mentorer, ny tanke.

Flere mener, at mentor skal kunne danne sig billeder af problemstillingernes mangfoldighed og kunne forpligte sig til at lytte til hvad som helst, så mentor skal være meget rummelig. Mentor skal kunne se opgaven for sig og være udholdende. Mentor må ikke give op, fordi målgruppen er så sårbar. Mentor skal ikke kun have et stort hjerte og den gode vilje, men være professionel og have erfaring med løsning af den slags problemer, som dukker op i den ordning, skolen har etableret. Mentor er ikke en myndighedsperson, men skal kende myndighederne og kunne henvise til dem, når tid er. Mentor skal kunne overholde sin tavshedsforpligtelse og tåle at have et ensomt arbejde med de unge som omdrejningspunkt. Mentor skal have en mentoruddannelse, som retter sig direkte mod de problemstillinger, som ordningen skal tage sig af.

Flere mener, at en mentor er en voksen (ikke elev til elev), der er den unges kritiske ven. Én, der både kan skubbe og støtte. Mentor må meget gerne have kendskab til branchen – men skal ikke nødvendigvis have det.

Det kom også frem fra informanterne, at de synes, det er en god idé, at alle mentorer har fået en mentoruddannelse på en dag eller to, og de kunne berette, at mange bruger private firmaer til uddannelsen af mentorer.

Mentees profiler

Det er ofte meget unge, der mangler en moderfigur.

Eleverne skal tilegne sig erhvervsfaglig kompetence, der i høj grad er personlige kompetence. Derfor skal de have eller udvikle personlige kompetencer, hvilket kan være svært for dem.

Nogle elever, som bruger mentorer, er det, man kan kalde 'de professionelle', det er dem, der bruger/udnytter systemerne for at undgå selv at tage ansvar.

Mentee er ofte: Unge, der ikke kan møde til tiden, voksne med børn eller elever, der behøver hjælp til prioritering i livet mellem uddannelse og privatliv. Det kan være voksne med børn, der ikke har det godt, og muligvis elever med ondt i livet. Det kan være elever, som hjemme i familien har problemer med tab, brud, vold og misbrug.

Mentee kan være udadreagerende unge.

Flere uddannelsesinstitutioner benyttes en test/et spørgeskema⁹ eksempelvis PAS-screening¹⁰ i RKV-forløbet, som identificerer problemer hos den unge. Ud fra problemets karakter udpeges den hjælp, den unge har brug for, og tit også den mentor, der vil kunne støtte eleven i sine sociale problemer gennem uddannelsesforløbet.

At være elevmentor giver et netværk og medfører således fastholdelse af mentorerne i uddannelsen, hvilket nok ikke var hensigten, men en positiv utilsigtet konsekvens.

Mentees kan have brug for et frirum til private ting. Mentees mangler ofte sociale kompetencer og kan derfor ikke hente hjælp fra sit sociale netværk

Elever, der skal klædes bedre på til praktikken. Elever, der afkoder skolen forkert og derfor helt kan misforstå, hvad der sker på skolen.

Indenfor SOSU er det fortrinsvis de unge piger på hjælperuddannelsen med meget komplekse problemer, der gør brug af mentorordningen. Omsorgssvigt, problemer med forældre og incest er eksempler på problemer. Det handler om sociale problemer, dog handler det ikke så meget om, at eleverne selv er kriminelle og i et misbrug. De ældre elever kommer typisk, fordi de har problemer i forhold til familien. Familien har svært ved at forstå mors nye rolle og behov for

⁹ Som ligger på UVM's hjemmeside www.uvm.dk. Skemaet er udformet ud fra nationale nøglekompetencer (NKR)

¹⁰ En PAS-test er et pædagogisk afdækningssystem med en serie opgaver, der kan afdække en række aspekter omkring indlæringsformåen, koncentrationsevne, tempo, evne til at danne analyse m.m. Testen varer ca. fire timer. Der udarbejdes efterfølgende en rapport, der udover observationer også indeholder anbefalinger til undervisningsform- og metode. PAS-screening er en mindre omfattende test af ca. to timers varighed. Den benyttes især ved vurdering af evt. behov for et særligt tilrettelagt undervisningsforløb

at læse hjemme. De ældre elever udvikler sig også tit i løbet af uddannelsen, og det betyder, at de ændrer deres relation til familiens medlemmer. Det behøver ikke altid være de fagligt svage elever, der har brug for en mentor.

Sammenfatning af diversitetsanalyse

Den empiriske undersøgelse viser, at der er nogle ligheder i opfattelsen af, hvad en mentor er, men der er langt større forskelle. Det er tydeligt, at mentorordninger skabes lokalt ud fra de lokale behov og den kontekst, hvor ordningen skal fungere indenfor. Vi vurderer, at økonomi også spiller en rolle for, hvorledes mentorordningen realiseres.

Mentorordninger og frafaldsanalyse

I 'Tal der taler 2007'¹¹ udarbejdet af UNI-C Statistik og Analyse og Undervisningsministeriet, fremgår det at, næsten hver anden elev, der starter på en erhvervsuddannelse, falder fra igen, enten fordi de ikke får en praktikplads, fordi de skifter til en anden uddannelse, eller fordi de helt falder fra. Til sammenligning falder kun næsten hver tredje elev fra på hf og htx.

Overordnet set er begrundelsen for at udvikle og udbygge mentorordninger i ungdomsuddannelserne fra politiske side et ønske om at mindske frafald og fastholde elever, så flest mulige (95 % i 2015) får en ungdomsuddannelse.

Men hvilken forståelse og rationale ligger bag synet på frafaldet, hvordan forstås frafald, hvem er de grupper, der hyppigt falder fra, og hvordan ser man på de indsatser, der er nødvendige for at mindske frafaldet? Det vil dette afsnit handle om.

Undervisningsministeriet har selv taget initiativ til flere undersøgelser af frafaldsproblematikken i ungdomsuddannelserne, siden det spørgsmål kom i fokus med den ny lov for erhvervsuddannelser i 2001, Reform 2000. Ministeriet har endvidere publiceret rapporter samt tre mindre temahæfter om frafald i henholdsvis 2005 og 2006¹².

To forskellige tilgange til frafald

Peter Koudahl, DPU foretog en undersøgelse af frafaldsårsager i 2005. Den viser for det første, at der ikke er enighed blandt skolerne om, hvornår elever falder fra en ungdomsuddannelse, og for det andet at der ej heller er enighed mellem skolerne og ministeriet om dette. Er et *omvalg* til en anden uddannelsesinstitution et frafald eller et *tilvalg* til en anden uddannelse? Nogle skoler skelner mellem *frafald med perspektiv* og *frafald uden perspektiv*. Koudahl indikerer, at frafaldet måske ikke er så stort, som de officielle tal indikerer¹³, da mange registrerede frafald drejer sig om omvalg eller tilvalg til anden uddannelse.

Koudahl referer Globaliseringsrådets notat vedr. frafald for at sige; '*der findes ingen simple forklaringer på årsagerne til frafald*'. Rådet oplister en række faktorer, som, undersøgelser har afdækket, kan have indflydelse på unges frafald:

- manglende faglige færdigheder
- manglende personlige færdigheder
- manglende gode læsefærdigheder
- savn af socialt læringsmiljø i hjemmet
- savn af respons og dermed usikkerhed på, om de er gode nok (lav selvopfattelse)
- savn af opmærksomhed og indflydelse

Desuden har undersøgelser vist at elever, der

- savner faglige udfordringer

¹¹ Tal der taler, 2007

¹² Svendsen 2006

¹³ Frafall i erhvervsuddannelserne - årsager og forklaringer

- tidligere har afbrudt en uddannelse
- kun har 9. kl. som baggrund
- er under 19 år, når de begynder
- har anden etnisk baggrund end dansk
- mangler praktikplads

er elever, der ofte ikke gennemfører deres erhvervsuddannelse.

Det største frafald findes blandt mænd med anden etnisk baggrund end dansk. Frafaldet varierer også for uddannelsesområderne. Frafaldet er størst på indgangene til uddannelserne i de såkaldte grundforløb.

Nogle undersøgelser har også haft fokus på praktikdelen af erhvervsuddannelsen, og de ser manglende kendskab og forventningsafstemning mellem oplærer og elev som en årsag til frafald i praktikdelen af uddannelsen. Men manglende praktikplads udgør nok den største årsag til frafald.

Koudahls anbefalinger i forhold til frafald er, at der skabes konsensus om begrebet frafald, og at det anvendes i et fælles frafaldsregistreringssystem, ligesom han påpeger, at der skal skabes opmærksomhed om, at forskellige elevgrupper har forskellige behov for indsatser. Han anbefaler dog, at der sættes særligt ind i forhold til etniske minoritetsunge. Ligeledes anbefaler han et udredningsarbejde i forhold til frafaldsårsagerne blandt forskellige grupper af elever, herunder særligt de elever, som han betegner som 'restgruppen', og deres behov for etablering af tilbud om psykologhjælp, samtaler med socialrådgivere eller *anden relevant professionel 'hjælper'*.

I 2006 udgiver UVM en anden publikation om frafald, som er skrevet af Svendsen Pedersen¹⁴ på baggrund af hans undersøgelse af frafald inden for erhvervsuddannelserne. Heri opstilles andre årsager til frafald:

- det er for svært at orientere sig – der er for mange valg
- der mangler sammenhæng i uddannelsen
- der er ikke noget samarbejde med virksomhederne
- det er svært at få venner – med ensomhed til følge
- nogle kontaktlærere fungerer ikke godt nok
- noget af undervisningen er irrelevant

For gruppen af tosprogede elever fremhæves, at:

- de føler sig isolerede
- de har ikke noget samarbejde med danske elever
- de har vanskeligheder med at afkode forventninger til opgaveløsninger
- de oplever diskrimination i praktikvirksomheden
- de har begrænset støtte fra familien
- de mangler dansksproglige og fagsproglige kompetencer

¹⁴ Svendsen Pedersen, Michael A1 A1, 2006

I Koudahls undersøgelse søges der bl.a. med reference til politiske rapporter efter *årsager til frafald* og en identificering af særlige frafaldstruede unge ud fra mangler hos eleverne. Svendsen Pedersen har i højere grad øje for problemer i elevernes omgivelser og deres samspil med omgivelserne, dvs. skolen og familien, som årsag til deres frafald.

'Mangelsynet' er først og fremmest skolens og uddannelsessystemets synsvinkel på frafald, siger Svendsen Pedersen¹⁵. Med dette *institutionelle perspektiv* lægges der op til, at man hjælper elever, der på forskellige måder har mangler. Det gøres gennem screening, test, real-kompetencevurderinger, samtaler mv., hvor manglerne afdækkes, så man kan sætte ind med kompenserende, supplerende undervisning eller diverse frafaldsforanstaltninger, herunder mentorordninger i forhold til gruppens problemer.

Svendsen Pedersen slår til lyd for, at institutionerne i højere grad skal have et *deltagerperspektiv*, så man får blik for eleverne, som de er, og ikke som de forudsættes at være. Derved får man mulighed for at tage udgangspunkt i deres baggrunde, forudsætninger og ressourcer. Med et deltager-perspektiv og et '*ressourcesyn*' må man på skolerne tage stilling til, hvordan man organiserer læringsmiljøer, der kan inkludere alle elever i al deres forskellighed og mangfoldighed.

Frafaldforståelsen i mentorordningerne

To af de vigtigste spørgsmål, som vi vil forsøge at svare på i forhold til de forskellige ordninger, som vi har identificeret i projektet, vil være: Hvilke forståelser af frafald ligger der bag mentorordningerne? Og hvilke problemer er mentorordningerne svaret på for skolerne?

Elev-elev- eller ung-ung-mentorordninger

Formålet med elev-elev- eller ung-ung-ordningerne i vores undersøgte institutioner er at skabe en tryk overgang til den nye uddannelse og skolen ved at knytte kontakter og have en person, man som ny elev kan spørge til råds om praktiske og uddannelsesmæssige forhold.

En person fra en af skolerne siger om ordningen bl.a.

"Man havde på skolen indtryk af, at eleverne var ensomme og socialt utrygge, når de startede på uddannelsen."

Det vil sige, at ung-ung-mentorer skal afhjælpe ensomhedsproblemet, så nye elever ikke bliver ensomme, utrygge eller forvirrede. De unge mentorer skal hjælpe med at guide nye elever rundt på skolen og hjælpe med at svare på spørgsmål om uddannelsen og skolen, så det bliver lettere at orientere sig i forløbet. De unge mentorer skal endvidere være med til at opbygge venskaber og relationer med en mere erfaren elev og medvirke til at give viden om skolen og uddannelsen. De skal således først og fremmest være med til at skabe et bedre læringsmiljø og tryk for de nye elever.

Ung-ung-ordningen kan være koblet sammen med en screening af den enkelte elev, som skal identificere særlige problemer for eleven. En ansvarlig for ung-ung-ordningen siger herom:

¹⁵ Svendsen, 2006, s.12

”Alle elever får tilbudt en mentor, når de starter på uddannelsen, men nogle bliver på baggrund af PAS-screeningen¹⁶ opfordret til at få en [mentor].”

De nye elever vælger altså selv, om de ønsker en mentor, efter at de er blevet orienteret om muligheden i starten af uddannelsen. Heri kan ligge en udfordring, fordi det betyder, at den enkelte elev selv skal erkende sit behov for en mentor og dermed formulere og udstille sin usikkerhed, kontaktbehov mv. Det kan måske føre til en stigmatisering og dermed på sigt en marginalisering.

Hvis alle i stedet fik tildelt en ung-ung-mentor, i lighed med tutorordninger på længerevarende uddannelser, var alle nye elever stillet lige fra starten af uddannelsen. De enkelte elever kunne efterfølgende vælge, hvor meget de ønskede at gøre brug af deres ung-ung-mentor.

Man kan også spørge, om ung-ung-ordninger egentlig er mentorordninger, da der ikke er tale om erfarne voksne¹⁷ som mentorer, men om en lidt mere erfaren ung.

Skolens ansatte som mentorer

Flere skoler har i de senere år satset på mentorordninger med interne mentorer, som rekrutteres blandt skolens ansatte. Formålet med og udformningen af ordningerne er ret forskellige og kan derfor ikke helt behandles som en samlet gruppe af ordninger. Her vil blive nævnt tre eksempler:

Formålet med mentorordninger på en større teknisk skole er at støtte eleverne i at få praktikpladser og hjælpe dem med andre skoleting så som lektier, at komme op om morgenen samt tilpasning til skolens sociale liv og kultur. Ordningen var oprindeligt målrettet unge med anden etnisk baggrund end dansk, men er siden udvidet til at omfatte alle skolens elever. Sammen med ordningen er der igangsat en udvikling af skolens kultur og en ændring af lærernes tilgang og holdning til eleverne, for at skabe et bedre skolemiljø, der kan rumme og møde eleverne, som de er, og med de ressourcer, de har.

Ordningen skulle i første omgang sikre eleverne praktikpladser, da det blev opfattet som en af de største årsager til elevernes frafald. Men holdningen til elever med anden etnisk baggrund end dansk blandt lærere og praktikpladsernes oplærere var også en af årsagerne til frafaldet, mente skolen, og derfor skulle der sammen med praktikpladsproblemet arbejdes med en forbedring af skolens sociale miljø, så skolen blev mere rummelig. Med denne mentorordning ønsker man altså at skabe et inkluderende læringsmiljø samtidig med, at der er fokus på en særlig målgruppe og dennes problemer med at finde sig til rette i uddannelsesforløbet både på skolen og i praktikken. Det vil sige, at mentorordningen ikke er bygget op om den enkelte elevs mangler og særlige problemer, men om en uddannelses problemer med at rumme en særlig målgruppe i både skole- og praktikkdelen.

¹⁶ En PAS-test er et pædagogisk afdækningssystem med en serie opgaver, der kan afdække en række aspekter omkring indlæringsformåen, koncentrationsevne, tempo, evne til at danne analyse m.m. Testen varer ca. 4 timer. Der udarbejdes efterfølgende en rapport, der udover observationer også indeholder anbefalinger til undervisningsform- og metode.

PAS-screening er en mindre omfattende test af ca. 2 timers varighed. Den benyttes især ved vurdering af evt. behov for et særlig tilrettelagt undervisningsforløb

¹⁷ Skagen, 2004

Formålet med mentorordningen på en anden større teknisk skole er at støtte elever med særlige behov for støtte. Behovet for en mentor identificeres bl.a. ved en realkompetencevurdering i starten af uddannelsen. En repræsentant fra skolen siger herom:

”Behovet for en mentor identificeres ved realkompetencevurderingen i starten af grundforløbet. Det er frivilligt at få en mentor, men vejlederne opfordrer eleverne til det, hvis de kan se, at eleverne har haft mange skift i uddannelser eller sociale kompetenceproblemer.”

Det er altså frivilligt at få en mentor, men kontaktlæreren eller vejlederen opfordrer tit til det, hvis de kan se, der kan være et problem, som en mentor måske kan afhjælpe. Mentorerne er alle ansatte på skolen, og de har alle selv valgt at blive mentor og at uddanne sig dertil gennem et kort uddannelsesforløb. Skolens mentorordning skal selvfølgelig ses og vurderes sammen med andre af skolens frafaldsforanstaltninger og indsatser for at støtte op omkring elevernes fastholdelse. Men det flytter ikke ved indtrykket af, at mentorordningen er målrettet enkelte elever, som vurderes til at være potentielle ’frafaldere’. Det vil sige, at ordningen først og fremmest skal udbedre de problemer og mangler, den enkelte elev har af uddannelsesmæssig, social og personlig karakter.

På en tredje teknisk skole er mentorordningen et værktøj blandt flere i den ’værktøjskasse’ som hver afdeling på skolen gør brug af for at fastholde eleverne på uddannelserne. Værktøjskassen kan endvidere understøttes af ’ressourcetanken’, hvor to personer (heraf en psykolog) er fastansatte til at tage vare på elever med særlige sociale og personlige behov. En mentor fra skolen fortæller:

”Skolen benytter en test/et spørgeskema¹⁸ i realkompetencevurderingsforløbet, som identificerer problemer hos den unge. Ud fra problemets karakter udpeges den hjælp, den unge har brug for, og tit også den mentor, der vil kunne støtte eleven i sine sociale problemer gennem uddannelsesforløbet.”

I lighed med ordningen på den anden tekniske skole, har denne skole også særlig fokus på den enkelte elevs problemer og behov. Skolen søger at afhjælpe elevproblemet med en mentor, der har særlige forudsætninger i forhold til problemet.

Tilgangen til mentorordningen og frafald er altså et mangelsyn, selv om den indgår i en større koordineret indsats, hvor mange forskellige roller og funktioner skal støtte op om den enkelte elev. Udgangspunktet for arbejdet er først og fremmest den enkelte elevs særlige behov eller mangler.

Fuldtidsansat som mentor

På flere skoler er der ansat eksterne mentorer, som skal være et tilbud til elever med særlige behov. Formålet med denne ordning er, siger en mentor på fuldtid:

”... at hun [mentor] skal gøre noget andet og lidt mere, end vejlederne og kontaktlærerne kan gøre, for at støtte eleverne i deres uddannelsesforløb.”

¹⁸ Som ligger på UVM’ hjemmeside www.uvm.dk. Skemaet er udformet ud fra nationale nøglekompetencer (NKR)

Skolen vil med mentorordningen tilbyde en voksen professionel, der kan støtte elever med meget store sociale, personlige eller økonomiske problemer – kort sagt elever, som har 'ondt i livet'. Mentors rolle er at få eleverne til at tænke over, hvad han/hun kan gøre ved sit problem. Ordningen er et frivilligt tilbud, og eleverne orienteres om muligheden ved starten af uddannelsen, dvs. at der ikke ligger en screening eller en henvisning bag ordningen. Der ligger til gengæld en analyse af skolens samlede læringsmiljø og elevgruppen til grund for ordningen.

Mentorordningen skal altså fungere ind i skolens helhed og samlede læringsmiljø og støtte særlige målgrupper bredt set. Det vil sige, at den enkelte elev ikke af skolen er blevet screenet eller vurderet til at have brug for en mentor. Så umiddelbart synes ordningen etableret ud fra et deltagerperspektiv eller en ressource-tænkning, da den skal være en indsats, der sammen med andre skal støtte op om skolens samlede miljø i forhold til deltagergruppens behov. Da mentor er uddannet socialpædagog, kan der ligge en skjult dagsorden om, at har man problemer som elev, så kan de lindres hos pædagogen. Og problemerne kan af eleverne ses som mangler. Og dermed træder et mangelsyn frem.

Man kan også spørge: Hvilke muligheder har mentor, som ekstern person, for at blive en integreret del af skolens samlede arbejde og personalegruppe? Mentor skal også være en neutral person i forhold til skolen, familien og 'systemet' bredt set, og mentor skal kunne træde til uden for skolens gængse rammer og strukturer. Det må derfor være en særlig udfordring at få ordningen til at være integreret i skolens samlede arbejde og skolemiljø.

Eksterne frivillige som mentorer

Formålet med den frivillige mentor er at give eleverne på uddannelsen en voksenkontakt, som de kan få støtte hos i forhold til sociale, personlige eller læringsmæssige problemer. Behovet for en mentor spottes ved vejledningssamtalerne i starten af uddannelsen, fortæller en repræsentant fra en af skolerne med ordningen:

"Jeg spotter mentorbehovet ved de indledende samtaler, som jeg har med alle elever, inden de starter på uddannelsen. Her informerer jeg eleverne om tilbuddet, og sammen indkredser vi behovet og prøver at identificere, hvad mentor skal kunne, og hvem mentor derfor kan være."

I sidste ende er det eleven, der selv vælger sin mentor. Tilbuddet er til alle elever, men visse elever opfordres til at gøre brug af muligheden, selv om det er frivilligt. Elever, der har sagt ja til ordningen, kan også sige nej til den mentor, de matches med, efter deres første møde. Det ser umiddelbart ud som om denne ordning fortrinsvist har et mangelsyn i sin tænkning om elevfrafald, idet det er problemer hos eleven, der spottes ved starten af uddannelsen, og som skal afhjælpes gennem en mentor, der matcher eleven.

Sammenfatning om frafald og mentorordninger

De fleste mentorordninger, vi har undersøgt, ser ud til at blive etableret med et mangelsyn på eleven. Det er eleven, der skal tilpasses, eller elevens problemer, der skal afhjælpes, gennem ordningerne, mere end det er uddannelsesinstitutionerne, der gennem en samlet indsats skal gø-

res rummelige og inkluderende i deres undervisning og læringsmiljø, så det passer til de elever, der findes i de forskellige ungdomsuddannelser.

De samlede frafaldsindsatser, hvoraf mentorordningerne er en, har også til tider vanskeligheder med at spille sammen, hvorfor de kommer til at fremstå isolerede. Samtidig kombineres indsatserne sjældent med institutionelle tiltag, der kan udvikle undervisningen, praktikken, læringsmiljøet og holdningerne til eleverne. Manglende ressourcer bliver bl.a. brugt som årsag til de manglende pædagogiske tiltag, samtidig med at det understreges, at mentorordningerne tit er billige i drift.

Mentorordninger mellem individualitet og samfund

Den tredje og sidste analyse i vores projekt er forholdet mellem individualitet og samfund. Vores fokus på dette tema skyldes i særlig grad de krav, som vi oplever, at den stigende individualisering stiller de unge overfor. De mange valg, den høje grad af selvstyring og de mange tilbud fra markederne omkring de unge gør ikke deres tilværelse enkel. Og i sådan en situation kan det være godt at have en voksen at støtte sig til.

En af samfundets fornemmeste opgaver må være at tilbyde sine borgere en stabil og trygheds-skabende ramme, der understøtter den enkeltes oplevelse af sammenhæng, kontinuitet og forudsigelighed, alt sammen elementer, der bidrager til at afgrænse og stabilisere identiteten. For gruppen af elever, der har brug for en mentor, kan det siges, at de ikke har mødt den kontinuitet og forudsigelighed. De har ikke kunnet afkode hverken skolekulturen eller samfundsstrukturen. De har forsøgt at navigere på egen hånd, og det er der ikke kommet borgere ud af, der nemt tilpasser sig samfundets krav om en gennemført ungdomsuddannelse. Og det vil samfundet så gerne gøre noget ved. Det gøres ved hjælp af flere strategier, hvoraf mentorordninger er én, og det er netop den, vi har fokus på. Med mentorordninger 'privatiseres' problemkomplekset og hæftes på den unge med en intim individualiseret løsning mere eller mindre fjernt fra det miljø, der skulle socialisere dem – hvad enten vi her taler om klassekammerater eller familie.

Individualiteten er et gennemgående træk ved det senmoderne forbrugersamfund. Og med den følger en lang række valg, som den enkelte selv må foretage og stå inde for. Tilsyneladende er dette vældig svært for mange unge, og det bidrager til frafald og omvalg og deraf afledte personlige identitetsproblemer – ud over de tidligere nævnte problemer for uddannelsesinstitutionerne.

Det har altid hørt ungdommen til at finde ud, af hvem man er. Men der er stor forskel på som ung mand i præmoderniteten at trave bag faderen og vide, at man selv skal samme karrierevej, og så at befinde sig i postmodernitetens mulighedseldorado. I dag bugner markedet med formidable tilbud om succes i privatliv, uddannelsesliv, arbejdsliv og fritidsliv. Og markedet er rykket helt ind på de unges værelser og kommer til syne på skærmene, når de ser TV eller er på internettet. I en uendelig billedstrøm kan markedstilbuddene forstærke de ressourcefyldte unges selvværd, mens de mere udsatte unge bliver yderligere marginaliserede og isolerede, fordi de hverken kan købe eller vælge den form for liv, mode eller stil, som kaster anerkendelse af sig. Anerkendelse er noget nogle børn fødes med let adgang til, mens andre må kæmpe hårdt for at få del i den. Og uddannelsessystemet er et af de steder, hvor anerkendelsen fordeles vældig skævt mellem dem, der kan finde ud af det og dem, der ikke kan. Uden selvtillid, selvtægtelse og selvværd er det svært at føle sig inkluderet, og der skal ikke meget til, før kampen om anerkendelse opgives. Afvises de unge, f.eks. når de i deres erhvervsuddannelse søger en praktikplads, vendes det nemt indad mod den unge selv som en oplevelse af fiasko – en oplevelse af ikke at blive regnet for noget af det samfund, som de er en del af, og har behov for at være inkluderet i.

Anerkendelse fordeler magten i samfundet

Ser vi på de sociologiske teorier om anerkendelse, som især Frankfurterskolen og Honneth er eksponent for, så anser de netop omgivelsernes anerkendelse som helt afgørende for oplevelsen af inklusion. Deres teorier tager udgangspunkt i Meads¹⁹ forståelse af, at individet skal have en 'signifikant anden' for at få øje på sit eget selv. Vi kan altså ikke finde et selv på egen hånd og er på den måde prisgivet andre, når vi skal finde frem til, hvem vi selv er. En eller anden skal anerkende os, for at vi kan se os selv som anerkendelsesværdige. Og det kan ikke være en hvem som helst. Det skal være en betydningsfuld anden.

Honneth arbejder med tre sfærer for anerkendelse, hvoraf den første adskiller sig fra de to andre ved at blive medieret gennem kærlighed. Den finder primært sted i familien, men vi skal ikke udelukke, at den også kan bestå i forholdet mellem en ung frafaldstruet mentee og hans mentor. Vi ser således, at et mentorskab kan udvikle sig til at blive et kærligt forhold – naturligvis uden nogen former for seksuelle undertoner. Og den form for kærlighed kan understøtte selvtilliden hos den unge. De to andre sfærer er henholdsvis retfærdighedssfæren og den solidariske sfære, og under begge disse sfærer gemmer sig et stærkt samfundsmæssigt moralsk anliggende.

Honneth selv konkluderer, at man er fortabt uden anerkendelsen, og han ser, at den samfundsmæssige fordeling af anerkendelse er skæv, og at der foregår en reguleret kamp om anerkendelse.

Judith Butler²⁰, der er poststrukturalist og stærkt inspireret af Foucault, er også meget optaget af forholdet mellem anerkendelse og samfund, og hun påpeger, hvordan intet *jeg* kan blive til uden andre menneskers medvirken. Disse andre mennesker bringer deres fortolkning af samfundets normer med i sig og ville således i vores kontekst tilbyde unge et møde med deres form for sandhed om, hvad der er godt og rigtigt og skidt og forkert. De møder de unge gennem deres egne etiske værdier uden at tænke over, at det forholder sig sådan. De reflekterer ikke over deres egne etiske horisonter, og de stiller derfor op og tilbyder de unge de værdier, der er gode for mentorerne selv og passer godt ind i det miljø, som mentorerne stammer fra. Det er typisk mere ressourcestærke miljøer end dem, hvor de unge færdes. Og det er ofte miljøer, som i højere grad tilgodeses af samfundet – netop på bekostning af de marginaliserede unge, der skiller sig ud.

På den måde møder den unge altså ikke kun den signifikante anden, når han møder sin mentor, men også mentorens fortolkning af samfundets moral. Butler²¹ kalder denne fortolkning for 'sandhedsregimet' efter Foucault, og ser det som en slags filter, hvorigennem vi møder og spejler hinanden. Dermed går Butler imod f.eks. Bubers²² tale om et jeg-du som det forhold, der skaber og beretter om virkeligheden for jeget gennem et du. Dette du eksisterer ikke rent, vil Butler sige, men har altid et sandhedsregime indlejret.

¹⁹ Mead, 2005

²⁰ **Judith Butler**, født i [1956](#). Hun er en amerikansk post-strukturalistisk filosof, sociolog og queer feministisk teoretiker

²¹ Butler, 2005

²² Buber, 1992

Dermed får den unge kun den anerkendelse, som sandhedsregimet tilsiger. Og i vores tilfælde er det helt klart, at sandhedsregimet tilsiger alle unge at gennemføre en ungdomsuddannelse. De voksne, der bliver mentorer, er en del af denne forståelse og bærer således dette sandhedsregime med sig ind i mødet med den unge. Butler advarer os og siger, at vi i stedet for at anerkende nemt kommer i den situation, at vi kommer til at bedrive etisk vold mod den unge. Men vi har et alternativ, siger hun, for vi kunne som mentorer bruge vores energi på at reflektere over disse samfundsnormer, således at de giver ”et kritisk indblik i samfundets genese og betydning”²³. Det ville muligvis give de udsatte unge den anerkendelse, der kunne få forvandlende betydning for dem. For det er sandhedsregimet, der fastlægger hvilke subjekter, der kan komme i betragtning som anerkendelsesværdige, og som stiller anvendelige normer op for anerkendelsesakten. Den unge underkastes altså en anerkendelsesnorm i mødet med sin mentor, fordi denne mentor samtidig er en kontakt til den normative referenceramme.

På denne måde er kritik og etiske overvejelser forbundet, hvilket ifølge Butler²⁴ betyder, at etikken har en opgave i at udvikle samfundsteorien, og at samfundsteorien må give plads til det kritiske jeg – for ikke at bedrive etisk vold.

I mentorperspektivet kunne vi sige, at de udsatte unge skal høres. Vi skal lytte til, hvad det er, de siger. Vi skal anerkende dem, som dem de er, og indrette de ungdomsuddannelser, som de kommer ind på, så uddannelserne passer til disse udsatte unge i stedet for at bedrive etisk vold mod dem ved igen at forsøge at lave dem om, til trods for at de gentagne gange har vist, at de ikke kan tilpasse sig under de forhold, som gør sig gældende i grundskolen og i ungdomsuddannelserne.

Elevernes ungdomsuddannelser?

Vores informant fra en større teknisk skole havde sans for dette spændingsfelt, og havde selv gået turen fra stor begejstring for mentorordninger til kritik af eget ungdomsuddannelsessystem. Hun hørte mange kolleger, der var utilfredse med de unge, og som mente, at de unge blev ringere og ringere. For hende var det meget væsentligt, at skolens ledelse og lærere forholder sig til de elever, der rent faktisk søger ind på skolen, frem for de elever, som lærerne kunne ønske sig. Hun siger:

”TEC er en kæmpe erhvervsskole i Hovedstadsområdet, der rummer den ungdom, der nu er på erhvervsskoler.”

Og hun fortsætter med at blottlægge, at de allerede nu ved, at andelen af unge i regionen, som fremover vil komme til at gå på en erhvervsskole vil have en anden etnisk baggrund end dansk. Derfor var direktionen²⁵ på TEC også særlig optaget af, hvordan frafaldsmønstrene blandt indvandrere og efterkommere så ud. Og den ønskede at lette på de barrierer, som bidrog

²³ Willig, 2007 s. 35

²⁴ Willig, 2007 s. 35

²⁵ Direktionen på TEC vedtog et pædagogisk udviklingsprogram i 2006 med titlen: Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tosprogede elever i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet

til det noget større frafald fra uddannelserne blandt indvandreunge end blandt etniske danske unge.

Frafaldsstatistik i %	2005	2006	2007
Hele TEC: Etnisk danske elever	30,5	27,9	20,0
Hele TEC: Elever med anden etnisk baggrund	38,8	33,4	30,0
Hele TEC: Mentees	-	-	22,8
Teknologi og Kommunikation: Etnisk danske elever	30,6	31,2	20,4
Teknologi og Kommunikation: Elever m. anden etnisk baggrund	41,0	28,7	26,6
Transport og Logistik: Etnisk danske elever	32,4	32,2	25,8
Transport og Logistik: Elever med anden etnisk baggrund	48,8	40,2	36,3
Alle elever på TEC	34,0	30,4	28,4

Figur 2: *Frafaldsstatistik hentet fra "Evaluering af projekt Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tosprogede elever i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet 2007-08, udarbejdet af: LXP Consulting*

TEC's direktion ønskede at målrette erhvervsskolens mentorordning mod de tusinder af samarbejdspartnere, som modtager elever fra skolen. TEC's mentorordning var således ikke primært rettet ind mod erhvervsskolens egne indre barrierer, men rettet mod de strukturer i virksomhederne og samfundet, der gjorde det vanskeligt for etniske unge at fuldføre deres ungdomsuddannelse. Manglende praktikpladser spiller en væsentlig rolle. Derudover var vores informant også overbevist om, at rigtig mange unge i erhvervsuddannelserne blev marginaliserede af det, som hun kaldte akademiseringen af erhvervsuddannelserne. Skytset blev især rettet mod Undervisningsministeriets uddannelsesreform: Reform 2000.

Det interessante og unikke ved TEC's mentorordning er først og fremmest mentorordningens fokus på barrierer uden for uddannelsesinstitutionen og dens fokus på indvandrere og efterkommere. Ledelsen ønskede at rette mentorordningen mod alle etniske unge, fordi deres frafald var betydeligt højere, end de etniske danskeres frafald var (se figur 2). Dermed stigmatiserede de gruppen af unge, der havde særligt behov for en mentor, og som indsatsen derfor skulle fokusere på og bruge ressourcer på. Dertil kom, at indsatsen primært skulle foregå gennem mentorordninger i virksomhederne. Det var meningen, at virksomhederne skulle stille med mentorer, som kunne lette indvandrere og efterkommeres overgang fra skolen til praktikken.

Det næste, der gør TEC's mentorordning interessant er, at den som pilotprojekt var ved at blive afsluttet, da vi talte med skolens repræsentant, og ikke mindst at den er blevet grundigt eksternt evalueret – både kvantitativt og kvalitativt²⁶. Det er et særsyn, som vi kan nyde godt af,

²⁶ Evaluering af projekt Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tosprogede elever i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Udarbejdet af LXP Consulting, Bredgade 25 A, 1.sal,

men det kan undre os, at det hører til sjældenhederne, at de andre igangsatte mentorprojekter på erhvervsuddannelsesområdet ikke evalueres eksternt på samme måde, som f.eks. mentorprojektet under KL på grundskoleområdet blev det af Rambøll Management²⁷ .

Ingen ved, hvad en mentorordning er, kun hvad den skal gøre godt for, og at det lyder godt. Både målgruppen og deres hjælpere står som i tåger, og ordningerne bliver ofte initieret på baggrund af den gode vilje til at gøre noget frem for viden om sagen. Dette gælder desværre både for danske og for udenlandske mentorordninger. De er blevet hovedløsningen på et OECD-mål om at skabe vækst og vinde globale markedsandele ved at fastholde unge på den rette vej i uddannelsessystemet i en verden præget af hastige forandringer og krav om menneskelig fleksibilitet.

Hvor bliver kritikken af den ensidige økonomiske strategi af? Hvor bliver respekten for de unge frafaldne af? Og har den manglende kritik noget at gøre med, at det netop er mentorordninger, der sættes ind med for at løse frafaldet fra ungdomsuddannelserne? Begås der etisk vold mod de udsatte unge i disse tætte forhold mellem en mentee og dennes mentor?

En af de få kritiske internationale røster er Dr. Helen Colley²⁸, der er tilknyttet Lifelong Learning Institute på Leeds University. Hun beskriver blandt andet, hvordan mentoring rummer en 'feel-good'-faktor – og indføres trods mangel på overbevisende evidens vedrørende dens virkning. Hun fremhæver endvidere, at den forskning, som påpeger positive resultater, har problemer, idet det synes:

1. umuligt at konkludere, om positive tilknytninger er årsag til eller virkning af de unges styrke
2. at planlagte mentorordninger risikerer at ignorere eller modvirke netværk af signifikante voksne i lokalområdet
3. at 'bløde' mål såsom selvværd overses til fordel for målbare resultater som tilknytning til uddannelses- eller arbejdsmarkedet, fravær af kriminalitet og misbrug

Alligevel er mentorskaber populære hos beslutningstagere, skriver Colley, fordi de giver genlyd i forhold til:

1. moralisering af social eksklusion
2. idéen om, at økonomisk konkurrencedygtighed fordrer større færdigheder og færre trusler hos 'underklassen'
3. det tiltrækkende i en billig 'quick fix' i forhold til sociale problemer
4. individualistisk filosofi

Disse forhold kan nemt læses ind i danske politikeres omtale af mentorordningernes fortræffeligheder²⁹. . Med baggrund i de indhøstede gode erfaringer med mentorordninger og for at inspirere til yderligere aktivitet på området, har undervisningsminister Bertel Haarder f.eks. be-

1260 København K. Juni 2008. Bilag 4 er en separat kvantitativ undersøgelse, der er lagt ved i sin fulde ordlyd. Den er foretaget af Noemi Katznelson og Pia Olsen, Forskningsleder, Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet, 2008

²⁷ Rambøll Management

²⁸ Colley, 2003

²⁹ UVM, 2008)

sluttet at indstifte en mentorpris. Mentorprisen, der er på 25.000 kroner, uddeltes første gang i juni 2008 til en af de mentorer, som har ydet en helt særlig indsats med at hjælpe unge til at tage en uddannelse.

Vore øvrige informanter satte en ære i, at mentorskaber altid måtte være åbne for alle, der måtte opleve et behov for en relation til en voksen. Selv mentorordningen på TEC blev åbnet op for andre end de tosprogede unge, fordi mange lærere på trods af gennemførelsesstatistikken mente, at mange danske unge havde lige så meget brug for en mentor, som de tosprogede havde.

”Relationen er det vigtigste, og den skal bruges til at skabe sociale relationer”, siger en mentor, der er blevet overrasket over, hvor ensomme de unge kan blive. Deres personlige problemer kommer til at fylde så meget, at de ikke kan koncentrere sig om deres uddannelse, og de har ingen at tale problemerne igennem med. Det bliver i deres egne tanker og følelser af at være forkerte, der svulmer op og kommer til at fylde det hele.

En informant fra en social- og sundhedsskole fortæller, at hun trods mange år i psykiatrien er overrasket over, hvor mange unge piger, der har været og måske fortsat er udsat for misbrug og vold. Skammen over ikke at sige fra isolerer de unge piger fra kammeratskabsgruppen, og det bliver efterhånden nemmere at blive hjemme end at gå hen til den flok, som man ikke føler sig som en del af. *”Det er meget komplekst”*, siger en mentor om de unge piger, der kommer i klemme, *”men misbrug blandt vore elever fylder ikke så meget.”* Om dette skyldes, at der rent faktisk ikke misbruges alkohol og stoffer – eller der er tale om, at det blot holdes skjult for mentorer, fordi det tangerer det kriminelle og dermed forbudte, ved vi ikke. Fra andre VUE-projekter ved vi, at mentorer i grundskoleforløb også står overfor misbrugsproblemer.

Kendskabet til uddannelseskulturen er betydningsfuld. Mentor skal kunne tale om det, der foregår på skolen og i klassen, og jo tættere på, jo bedre, synes især informanter fra Teknisk Skole at mene. Her går elevernes lærere eller kontaktlærere ind for at blive mere personlige mentorer. Kontakten og relationen kan ofte etableres i det faglige samspil og derigennem åbnes op for andre og mere personlige aspekter, som stiller sig hindrende i vejen for elevernes fastholdelse af deres uddannelse. Eleverne får chancen for at lette hjertet, og underviserne får chancen for at vise anerkendelse udenfor undervisningsrummet. Og det er desværre udenfor undervisningslokalet, for det ville være noget bedre, hvis denne anerkendelse fandt sted inden for undervisnings regi.

På en afdeling for Auto-uddannelsen har lærerne dannet teams, der snakker sammen om eleverne. De holder ugentlige møder, og her kan de udveksle deres iagttagelser og informere hinanden om, hvad der sker i flokken af elever. Der udveksles ikke fortrolige oplysninger, men informeres om særlige hensyn, der skal tages til enkelte navngivne elever, fordi de midlertidigt tumler med personlige problemer. Dette kan ind imellem betyde, at de udsatte unge kan høste den efterspurgte anerkendelse i klassen.

Det er også her, at mentoropgaverne fordeles kollegialt efter tilknytningsforhold til den elev, der har behov for en mentor. Den ene kan have behov for en meget empatisk mentor, mens en anden har mere brug for en, der skubber bag på og ganske tydeligt giver til kende, hvilke for-

ventninger der fra skolens side er til, at den unge kommer hver dag og til tiden og deltager aktivt i undervisningen.

Frivillige mentorordninger?

Umiddelbart kan man godt få det indtryk, at mentorordninger er frivillige. At de kun etableres på elevens initiativ. Men efterhånden som vore informanter fortæller flere historier om mentorrelationerne, så åbenbares en række initiativer, der udskiller dem, der har behov for en mentor. Det kan som tidligere beskrevet være ved at sortere efter etnicitet, gennem tests, ved henvendelser fra Ungdommens Uddannelsesvejledning, en forælder eller en kontaktlærer. Vejene til en mentor er mangfoldige.

Når vi ser på mentorordningerne på erhvervsuddannelsernes område overvældes vi altså af en mangfoldighed. En informant fra vores fokusgruppeinterview summerer op på denne måde:

”Det ser ud til, at det er mentoren, der skaber vores mentee.”

Med det mente hun, at den måde, som den enkelte mentorordning valgte at løse frafaldsproblemet på, blev afgørende for hvilke unge, der kunne få hjælp gennem mentorordningen. Hver mentorordning retter sig mod sine former for unge udsatte. Det giver stof til eftertanke.

Alle er enige om, at det problem, der skal løses, er frafaldsproblemet. Men der er ikke megen viden om, hvorfor de unge falder fra ungdomsuddannelserne, og den viden, der er, peger i mange forskellige retninger.

Spørgsmålet er derfor, om mentorordninger – i det omfang det overhovedet er meningsfuldt at tale om mentorordninger som et samlet fænomen – er et af svarene på de store udfordringer, som rejser sig i erhvervsuddannelserne i disse år i form af et voksende frafald og et øget krav om fastholdelse og gennemførelse?

En af vore informanter siger: *”Politikerne har urealistiske forventninger til mentorordningerne.”*

Og der var under vores fokusgruppeinterview stor enighed om, at mentorordninger nok kunne udrette noget, men at det ofte kunne føles som symptombehandling frem for at være forebyggende.

Frafaldsproblemerne er et samfundsproblem, der har med inklusion og eksklusion at gøre, og det handler dybest set om den måde, hvorpå samfundet tager sig af dem, der falder uden for normaliteten. Det er ikke et problem, der starter, når elever begynder på en ungdomsuddannelse, men det er her, at regeringen sætter ind – eller lige før de unge skal i gang med deres ungdomsuddannelse.

Når man politisk har bestemt, at flere unge skal tage en ungdomsuddannelse, er der mange steder, der kunne sættes ind. Regeringen har lagt stor vægt på, at mentorordninger skal være en tydelig og synlig vej til inklusion af de unge, der har haft eller fortsat har en svag eller mangelfuld voksenkontakt. Ved at bedømme problemet som den unges, synes mentorordninger med tætte voksenkontakter indlysende. Men frafaldsproblematikkerne har også en anden side, som ikke får så megen bevågenhed, nemlig den måde, ungdomsuddannelsen forvalter de-

res opgave på, og det beredskab, som lærerne har til at arbejde med den sen- eller postmoderne ungdom. Det vil sige, at vi ser, at der mindst er to mulige veje for at gøre noget ved frafaldet fra ungdomsuddannelserne. Den ene er den tætte personlige relation og den anden at reformere ungdomsuddannelserne. Vi er sikre på, at der sker noget på begge fronter, men er også overbeviste om, at de to forskellige strategier ikke ses som et fælles initiativ til at gøre ungdomsuddannelserne egnede for de unge, der her står i problemer ud over de kendte og ofte store identitetsproblemer, som hører ungdommen til, og som skal svare på de store spørgsmål om, hvilke grupper de vil og kan høre til, og hvordan de gerne vil være.

Skal mentor have professionelle kompetencer?

På TEC fik mentorerne også en mentoruddannelse på en dags varighed. Den fik fine evalueringer på dagen, men på skolen hørte vores informant brok i krogene om, at det slet ikke var det, de havde brug for. Uddannelsen handlede om samtaleteknik.

Til gengæld førte mentorprojektet frem til, at lærerne gennem interkollegiale erfaringsudvekslinger følte sig bedre klædt på til at forstå og handle i forhold til de problematiske etniske unge. Da de startede som mentorer, var de ikke klar over, at de selv havde problemer med de etniske elever. Alle problemerne blev tillagt de unge utilpassede. Men det, der skabte ændringer, var det nye fokus på det, de unge stod i, og som lærerne dels kunne få supervision på, dels kunne udveksle erfaringer med kolleger omkring. Det fik stor betydning. Lærerne blev bevidste om, hvordan de i højere grad måtte ty til andre pædagogiske tiltag end dem, de hidtil havde benyttet sig af, og i det omfang, det overhovedet kunne lade sig gøre, ændrede deres undervisning sig og blev mere inkluderende med udgangspunkt i de unges virkelighed frem for i lærebogens mere distancerende logik.

Mentorerne blev endvidere ind i mellem samlet alle sammen. Da de var på det højeste, var der omkring 90 mentorer på TEC. Der meldte sig omkring 30 lærere, da opfordringen til at melde sig som mentor gik ud i organisationen første gang. Det kalder vores informant for ildsjælene. De stod og var superparate. Så skulle der presses lidt mere for at få fat i den næste 30, og de sidste 30 blev halet i land med lodder og trisser.

De blev alle tilbudt oplæg fra forskellige folk, der havde kendskab til konfliktløsning, identitetsdannelse, kulturel blindhed og lignende. I den sammenhæng blev alle øvrige lærere også inviteret til oplæg og debat om, hvad etnicitet betød – bredt set. Tilbuddene gik under betegnelsen kulturpakker. De blev gennemført ud fra en idé om, at alle var nødt til at blive klogere på feltet, hvis skolen som sådan skulle rykke ved frafaldsproblematikkerne.

Af DPU-evalueringen fremgik det ³⁰, at de foredrag og arrangementer, som skolen afholder for mentorerne, er vigtige elementer i skolens opbakning til den enkelte mentor og dennes faglige udvikling og kvalificering.

Set i relation til afdækningen af de etniske minoritetsunges problemer, kan det imidlertid være væsentligt at brede fokus i foredragene ud til ikke alene at handle om det særligt etniske, da det langt fra dækker karakteren af de problemstillinger, som de unge kæmper med. Det risike-

³⁰ Noemi Katznelson og Pia Olsen, 2008

rer at overeksponere betydningen af det etniske i forhold til de øvrige problemstillinger, som de unge støder på. Ses der på de allerede afholdte mentorforedrag, har der været en signifikant fokusering på det etniske aspekt, som allerede nævnt. Det fremstår dermed som oplagt fremover også at bruge disse arrangementer til at ruste mentorerne mere bredt. Analyserne peger på, at det kunne være oplagt at tage mere fat på selve mentorrollen og lægge op til en dialog og refleksion over forskellige mentorroller og mentorværktøjer. Ligeledes kunne dette suppleres med mere viden om generelle samfundsmæssige vilkår for alle unge, såsom ekskludering på grund af andre forhold, således at fokuseringen på etnicitet ikke skygger for disse.

Hvad sker der, når der går hverdag i mentorordningen?

Da vi gennemførte vores interview med en repræsentant fra TEC, havde deres pilotprojekt kørt i to år, og de stod i den svære overgang fra projektperiode til implementering af erfaringerne i ordinær drift. Informanten berettede, at det ville blive svært:

”Hvad sker der, når fanfarerne lægger sig, og der går hverdag i den?”

spurgte hun reflektivt, idet hun endnu ikke havde et svar på den udfordring. Selvom hun udmærket vidste, hvordan det havde været op ad bakke hele vejen igennem i projektperioden, hvor der var ekstra bevågenhed, så frygtede hun, hvordan de skulle kunne løfte opgaven, når den ikke længere havde f.eks. ledelsens opmærksomhed på samme måde.

Efter grundig behandling af evalueringen af mentorordningens projektperiode, indstillede arbejdsgruppen bag TEC's mentorordning til direktionen, at skolen i højere grad skulle lave undervisningsforløb, der tilgodeså målgruppens behov. Allerede året før mentorprojektet ophørte, blev der sat et projekt Q i værk, som i korthed gik ud på at samle 16 unge mennesker på tværs af køn, klasse og etnicitet og knytte to lærere på holdet, der kender denne gruppe unge, og som virkelig ville relatere sig til dem, i alle undervisningstimerne ugens fem dage. Projektet gik godt ifølge vores informant, og eleverne kom til alternativ eksamen, hvor også Undervisningsministeriet var til stede. For flere elevers vedkommende var dette deres livs første eksamen, hvor de bestod. Og det var stort.

På denne måde blev mentorprojekter til skoleforandringer. Og det er ikke et enestående eksempel. Et andet ”alternativt” projekt til mentor var et Lev-projekt, som handler om ligeværd i erhvervsuddannelser. Det var for unge med særlige behov for uddannelse og handlede om at tilbyde praktik til elever, hvor arbejdsgiver fik en lønkomensation (1200-2500 kr. pr. uge). Der var et stort arbejde i at finde egnede virksomheder. Den gode vilje var ikke altid nok. Det kræver særlige kompetencer at påtage sig opgaven.

Projektet forløb over to-tre år. 20 % faldt helt ud (af restgruppen), normalt er 50 % succes mod projektets 80 %, som kom videre med uddannelse eller job. Projektet kørte med to koordinatører og var på alle uddannelser på Mercantec. 93 elever kom igennem forløbet. Eleverne blev fundet i uddannelsessystemet og var elever, som ikke kunne gennemføre en ordinær uddannelse. Det var tydeligt frafaldtruede elever, herunder elever med massive sociale problemer, f.eks. misbrug. Her var tilknyttet misbrugskonsulenter og en psykolog. Tiltaget er nu sparet væk og blandt andet erstattet af en mentorordning, selvom der var dokumenteret en 100 % succesrate. Projektet gav et netværk med virksomheder med denne særlige kompetence, og dette netværk kan der fortsat trækkes på.

Den mest omtalte hjælpeforanstaltning er for tiden mentorordningen med det deraf følgende mangelsyn på de unge. Mentees identificeres som unge med identitetsproblemer.

Samtidskultur og identitet som perspektiver i mentorskabet?

Ifølge Jørgensen³¹ udvikles en identitet i et spændingsfelt mellem mindst seks forskellige faktorer:

1. det enkelte individs biologisk determinerede træk, aspirationer og tilbøjeligheder
2. indre psykiske processer
3. konkrete samspil med andre
4. biografiske og individualhistoriske forhold
5. individets bevidste eller førbevidste selvforståelser, herunder selv-refleksive kompetencer og ikke mindst
6. samfundsmæssige strukturer og tendenser i samtidskulturen, som individet internaliserer (på ubevidst, dynamisk niveau), tilegner sig (på mere kognitivt, bevidst niveau) og tilpasser sig i større eller mindre grad

Heraf fremgår det tydeligt, at ingen identitet kan skabes uden om de samfundsmæssige rammebetingelser. Identitet kan under ingen omstændigheder blot opstå som noget indre psykisk individuelt, jævnfør også afsnittet om anerkendelse. Samfundskulturen bliver mere eller mindre rammebetingelsen for identitetsudviklingen. Det er inden for det kulturelle fællesskab, at den enkelte skal forstå sig selv. Identitet opstår og opretholdes via orientering i et kulturelt betydningssrum, der formidles til den enkelte via socialiseringen, sproget og en kulturel praksis.

Når man som enkeltindivid forsøger at afklare, hvem man er, vil det altid ske ved hjælp af grundlæggende sociale kategorier og inden for rammerne af en bestemt kultur³². Kulturen vil åbne et rum, et mulighedsrum, inden for hvilket individet vil have mulighed for at udvikle særlige former for identitet. Kulturer forstås i denne sammenhæng som en række sociale diskurser og livsformer – ikke som en substans eller anden natur, der determinerer det enkelte menneskes oplevelser, adfærd og identitet. Identitetsbegrebet skal i vores sammenhæng ses som socialt skabt i kollektive rum. Og i den sammenhæng fungerer de samfundsmæssige processer, og de kulturelle tendenser fungerer som en overordnet ramme omkring udvikling og stabilisering af alle niveauer i den menneskelige identitet. Derfor kan samfundsmæssige og kulturelle forandringer have betydelig indflydelse på jeg-identiteten og den personlige identitet.

Globalisering

Et af de fænomener, som Jørgensen³³ tillægger meget stor betydning for det, der sker i den vestlige verden, er globaliseringen. Den skaber hastige forandringer for samfundsstrukturer og for de enkelte individer. Virksomheder flytter efter billig arbejdskraft og efterlader især ufaglært arbejdskraft uden jobmuligheder. Men globaliseringen har også efterladt hele den vestlige verden midt i et liberalt demokrati med høj grad af frihed, hvor det frie marked fylder meget med tilbud om alverdens identitetsskabende muligheder, hvoraf uddannelse er én. De stabiliserende strukturer er i høj grad erstattet af markeder, hvor man skal vælge. Valget er i sig selv

³¹ Jørgensen, 2008

³² Rosa, 1998

³³ Jørgensen, 2008

meget udfordrende, især når vi taler om, at valgene er afgørende for, hvem individet bliver, og hvem det kommer til at høre iblandt.

Individualisering

Beck³⁴ er en af de sociologer, der påviser, hvordan individualiseringen ikke er af nyere dato, men har stået på ved flere lejligheder gennem historien – således fandtes individualiserede livstile og livsforhold i renæssancen, i hoffets kultur i middelalderen, i protestantismens verdslige askese, i bøndernes befrielse fra feudale bånd, i svækkelsen af forholdene mellem generationer i familien igennem det 19. og begyndelsen af det 20. århundrede og i form af mobilitetsprocesser som folkevandringer og afvandring fra land til by og byernes eksplosive vækst.

Set på denne måde bliver individualiseringen noget, der i højere grad knyttes til subjektiv-biografiske forhold end til hele civilisationsprocessen. Og Beck argumenterer for, at individualiseringen især i dens senere faser i moderniseringen skaber en individualisering i tredobbelt forstand:

1. en løsrivelse fra de historisk givne samfundsmæssige sammenhænge og bindinger, dvs. fra de traditionelle former for herredømme og eksistenssikring ("frisættelsesaspekter")
2. et tab af den traditionelle vished, mht. praktisk viden, trosforestillinger og grundlæggende normer ("afmystificeringsaspekt")
3. en ny form for social integration, hvorved begrebet nærmest får en modsat betydning ("kontrol- hhv. reintegrationsprojekt")

Beck peger på, hvordan disse tre faser bidrager til, at individualiseringen gøres til en ahistorisk individualiseringsmodel, hvor Beck mener, at processen er nødt til også at blive set i et mere samfundsmæssigt aspekt eller ud fra det, som han kalder for en objektiv livssituation – overfor den mere subjektive bevidsthed (identitet, individuering). Dette sætter han op i et skema med seks felter, der hver især skulle indtænkes i forståelse af individualiseringen.

Individualisering

	Livssituation: objektiv	Bevidsthed/identitet subjektiv
Frisættelse		
Tab af stabilitet		
Kontrolform		

Beck, 2004

Becks pointe er, at vi i vores debat om individualiseringen udelukkende fokuserer på det øverste højre felt. Han mener, at rigtig mange mennesker forbinder individualiseringen med *individuering*³⁵, og han mener, at det sikkert også er med rette, fordi det fremstår som målet med

³⁴ Beck, 2004

³⁵ Personlighedsdannelse, singularitet og emancipation

moderniseringen. Men problemet med det er, at fokus rettes mod det mest opmuntrende hjørne, mens de mere problematiske ikke får samme opmærksomhed. Denne figur kunne være interessant at fylde ud i en samtale med mentees, som reflekteres samfundsteoretisk. Det ville give et noget andet billede af mentoropgaven end det, som vi mødte hos flere af vore informanter. Noget tydede imidlertid på, at jo længere skolens mentorordning havde fungeret, jo flere problematiske forhold kom til syne. Og det handler formentlig om, at de tungere problemstillinger er sværere at holde fra livet i takt med, at der gøres erfaringer med mentorskaber.

De to felter i højre side, der handler om tab af stabilitet og kontrolformer, er mindst lige så betydningsfulde for bevidstheden og i vores sammenhæng endda måske de mest betydningsfulde, fordi vi beskæftiger os med de udsatte unge, der er i fare for ikke at komme i gang med en ungdomsuddannelse eller at falde fra en ungdomsuddannelse. Og de begrundelser, vi hører fra vores informanter om de unges marginaliseringsprocesser, handler om orienteringsløshed, såsom manglende sociale færdigheder i at komme ind i sociale fællesskaber og deraf følgende ensomhed med følelsen af ikke at høre til, ikke at være en del af en betydningsfuld gruppe og visse former for resignation og ligegyldighed, der fører til yderligere isolering eller det modsatte – udadreagerende, forstyrrende, utilpassede og med voldelig adfærd. At forestille sig, at en mentor i sit individualiserede intime forhold til sin mentee kan tilbyde varige forandringsstrategier til løsning af disse problemer, er nok naivt. De unge skal bringes i spil sammen med andre unge i de offentlige rum, hvor stabilitet og kontrol fungerer som synlige retningslinjer for de unge.

I regeringens globaliseringsoplæg³⁶ blev mentorordninger for alvor slået fast som en af regeringens væsentlige strategier mod frafald i ungdomsuddannelserne sammen med en række karriereevalgsinitiativer fra 6. klasse i grundskolen og styrkelse af vejledernes uddannelse.

Om mentorordninger stod samme sted at læse:

”Mentorordning for de særligt udsatte unge:

Unge, som ikke har tilstrækkelig voksenkontakt og derfor har brug for opfølgning i hverdagen, skal fra 9. klasse og på erhvervsuddannelserne have mulighed for at få tilknyttet en mentor fra Ungdommens Uddannelsesvejledning.”

Om erhvervsuddannelserne står at læse:

”Mentorordninger, skolemiljø og rådgivning:

På erhvervsuddannelserne skal der etableres en mentorordning for de elever, der mangler støtte i form af voksenkontakt. Skolemiljøet skal forbedres, og de psykologiske rådgivningsfunktioner skal styrkes.”

Og senere om de videregående uddannelser:

”Mentorordninger for de videregående uddannelser:

Mentorordninger, hvor ældre studerende deltager i vejledningsindsatsen og følger de unge i starten på en videregående uddannelse, skal udbredes. Ældre studerende med indvandrerbaggrund skal medvirke til vejledning og fremstå som ”det gode eksempel” i forhold til indvandrere og efterkommere.”

³⁶ Danmark i den globale økonomi, fremgang, fornyelse og tryghed

Globaliseringsrådet tænker helt klart ikke i sociologiske baner men i psykologiske. Det er ikke i samfundets uddannelsesordninger og uddannelsesinstitutionernes kulturelle forhold, at manglerne skal findes, men inde i de enkelte individer, og der skal medmenneskelighed til at ændre på den individualiserede utilstrækkelighed.

Der er ingen anbefalinger om at omlægge skoleundervisningen og ej heller forslag til en anderledes sociologisk uddannelsestænkning, begge dele noget, der er erfaring for, kan fremme gennemførelsesprocenten betydeligt. Men her fokuseres i individualiseringens helt snævre forstand på individuelle løsninger. De utilpassede skal ændres, hvad enten de er indvandrere eller efterkommere af indvandrere eller andre, hvis forældre har svært ved at støtte dem gennem en ungdomsuddannelse. Og en af grundene til, at disse unge har svært ved at gennemføre deres ungdomsuddannelse er, at de selv skal navigere og lave deres egen uddannelsesplan, hvilket de er inkompetente til. Gik de i en klasse, hvor de kunne støtte hinanden og stå sammen om at klare sig, så ville oddsene for at manøvrere formentlig være betydelig større.

Når kammeraterne derfor ikke er de samme, og forældrene ikke forstår, hvad der foregår, og derfor ikke kan støtte deres unge, så må andre gøre det. Det er devisen bag mentorordningerne. De unge skal have en slags erstatningsforældre eller en anden voksen, der skal retlede dem, så de gennemfører deres ungdomsuddannelse og dermed bidrager til at hæve gennemførelsesprocenten, så det politiske uddannelsesmål nærmer sig de magiske 95 %.

Beck skriver om sådanne foranstaltninger, at de er med til at få borgeren (i dette tilfælde måske de forældre, der ikke forstår at støtte deres unge) til at føle sig som en hendøende race, der kun magter at leve i et industrisamfund, der ikke længere eksisterer. Normativt og pædagogisk griber systemet disciplinerende ind overfor de livsformer, der afviger fra de officielle normalitetsstandarter. Beck påpeger, at når individualiseringen løsriver mennesket fra dets samfundsmæssige sammenhænge og privatiserer dem, så sker der to ting: På den ene side bliver perceptionsformerne private samtidig med at de – set i et tidsperspektiv – bliver ahistoriske. Børnene kender ikke forældrenes livssammenhænge og slet ikke bedsteforældrenes og omvendt. Tidshorizonten for perceptionen af tilværelsen *skrumper ind til en (evig) nutid*³⁷, og jeg'et og det individuelle liv bliver til altings omdrejningspunkt.

Individualiseringen bliver på den måde ensbetydende med, at individernes biografier løsrives fra deres på forhånd fastlagte bindinger, hvorved de – åbne og beslutningsafhængige – bliver til den enkeltes eget ansvar. Det bliver således op til den enkelte selv at konstruere sin biografi. Individualiseringen af livsforholdene og -forløbene er med andre ord ensbetydende med, at biografierne bliver ”*selvrefleksive*”. Vores unge skal altså selv vælge, hvem de vil være, uafhængigt af familie og tid. Men valget er alligevel ikke frit, for rundt omkring den unge står voksne, der hjælper dem med at vælge det umulige – nemlig at fortsætte de dårlige erfaringer med at gå i skole. De unge udsatte må som alle vi andre forstå sig selv som et ”administrationskontor” for sin egen tilværelse, evner, orienteringer, uddannelser, ægteskab, kammeratskabsgruppe mv.

³⁷ Beck, 2004

Manglen på praktikpladser bliver individualiseret

Mangelen på praktikpladser er utvivlsomt noget, der angår de fleste men rammer indvandrere og efterkommere hårdest. Og hvordan hænger den individuelle refleksive kamp så sammen med de samfundsmæssige faktorer? Bliver sådanne eksterne variabler til interne barrierer, og forstærkes dette gennem mentorskaber, der bevæger sig relationelt indenfor intimitetens sfærer?

På TEC skulle den store indsats have været rettet mod virksomhederne. Det var primært der, eleverne skulle møde de mentorer, der skulle støtte de unge i at gennemføre deres ungdomsuddannelse. Men dette hovedsigte måtte opgives. Det blev en dundrende fiasko, idet der på de godt 2000 forskellige relevante virksomheder, som skolen samarbejder med, kun blev oprettet seks mentorordninger.

Problemerne var mange, men vores informant fremhævede, hvordan intern uenighed i organisationen om mentorprojektet, der udelukkende blev rettet mod etniske unge, var en hovedårsag. Som hun sagde, så var det svært for medarbejderne at gå ud som konsulenter for at sælge en idé, som de ikke selv troede på. De kom igennem indenfor autobranschen, og det kom til at betyde meget, at der kom en ud fra branchen, der selv var mentor, og som troede på idéen. Så det åbnede nogle døre.

TEC har måttet sande, at de ikke kom igennem med deres forehavende og ud over egen uformåenhed, så har det haft noget med konjunkturerne at gøre. Virksomhederne havde ordrebøgerne fulde, så spørgsmål om, hvorfor de overhovedet skulle indgå i mentorordninger, dukkede op.

Problemerne med at få de etniske elever godt og helt igennem deres uddannelser hvilede derefter udelukkende i de mentorordninger, som lærerne på erhvervsskolerne varetog.

Vores informant fra TEC fortalte, hvordan hun tog ud til et nyt hold elever, samlede de etniske elever i et fælles rum og informerede dem om skolens mentorordning. De var på forhånd valgt ud, fordi de havde en større udfordring i at gennemføre deres erhvervsuddannelse end etniske danske elever:

”Nu skal I høre, i 2005 der vidste man, at over halvdelen af jer, der sidder her, I kommer ikke igennem. Det er bare sådan, det er. I består ikke, eller I falder fra en uddannelse og starter måske igen eller går ud og får ufaglært arbejde. Ja, det er sådan billedet er”.

Det var sådan, hun formulerede sig. Og efter den indledning, kunne hun så tilbyde den enkelte etniske elev en mentor. Hun kunne fortælle, at en mentor på TEC er en ansat på skolen. Det kunne være en lærer på skolen, en vejleder, en leder eller en fra administrationen. Og endelig, så var der den detalje, som vores informant også skulle overbringe på en afmålt måde, nemlig at denne mentor ville gøre alt for at støtte og opmuntre til *selv* at finde en praktikplads, når den unge havde gennemført sit grundforløb tilfredsstillende. Om praktikpladssituationen fortæller vores informant, at det fortsat er erhvervsskolernes akilleshæl, for på TEC har de undersøgt og fået bekræftet, at det er vanskeligere at få en praktikplads som indvandrer og efterkommer,

end hvis man er etnisk dansker. Det var svært på orienteringsmøderne at få talt afstemt om det med hjælpen til at skaffe en praktikplads. Hun beretter:

”Og det vil sige, at der var mange, der sagde; ’yes, tak, gerne en mentor, for så får jeg nemlig en praktikplads’. Og få sagt det på en måde, så... ’Nej, du får ikke bare en praktikplads, du skal stadigvæk gøre noget, og vi vil støtte dig i det’.”

Er mentorordninger et øget opsyn med unge frafaldstruede?

Vi ser her, hvordan praktikpladsproblemet for etniske unge erhvervsskoleelever ender i skødet på de selvsamme elever, selvom problemet må anses for at være et samfunds- eller virksomhedsproblem. En voksen ansat på skolen ville gerne støtte de unge i denne ansøgningsproces. Det var en voksen mentor, der blev løst tilknyttet de unge ved siden af den kontaktlærer, som de havde i forvejen, og de vejledere, som de også kunne opsøge i forbindelse med deres praktikpladssøgning.

Og man kan spørge, om den mentor, der siger ja til at indgå i et partnerskab med en ung indvandrer eller efterkommer, i en mentorfunktion har specielle kontakter til virksomhederne, eller har nået at blive så tæt knyttet til den unge, at han/hun kunne sige god for den unge i kontakten til virksomheden?

Når uddannelsesinstitutionens lærere bliver mentorer

Ved rekrutteringen af mentorerne spurgte flere, om de ikke kunne få en mentorhåndbog, så de vidste, hvad de skulle lave. Men det fik mentorerne ikke på TEC. De skulle møde de unge og gå ind i det, som den unge havde brug for. Det var skræmmende for mange mentorer, der gerne så, at der lå mere faste aftaler for samarbejdet. Den løse forpligtelse betød for enkelte elever, at de ikke fik det, de meldte sig på baggrund af. I evalueringen kan vi læse, at mange elever var meget glade for deres mentorer, men at enkelte elever var skuffede, fordi de aldrig nåede at mødes med deres mentor, selvom de flere gange henvendte sig for at få hjælp. Mentorerne ville vende tilbage, sagde de, men det skete aldrig. En ansat kan have meget om ørerne og opleve sig selv som en blæksprutte, der ikke altid får gjort alt det, som de gerne vil, og på den måde, de gerne vil det.

Om at opbygge identitet mellem individualisering og samfund

Den senmoderne forbrugerkultur stiller store krav til det enkelte menneske som allerede beskrevet. Men ikke alle trækker lige store vekslers på denne frihed. Den kræver identitetskapital³⁸ for at blive udnyttet fuldt ud, og det er en kombination af relationelle og psykologiske ressourcer, der knytter sig til den veludviklede identitet. Der kunne være tale om ganske synlige ressourcer såsom rigdom (økonomisk kapital) og status, men det kan også være mindre håndgribelige ressourcer såsom jeg-styrke, oplevelsen af at være en kompetent aktør i eget liv, et sundt og realistisk selvværd, evnen til at leve sig ind i andres liv og perspektiv på verden, en stabil habitus (livsstil og måde at omgås andre på), en evne til kritisk tænkning og moralsk refleksion og en fornemmelse af, at livet på meningsfuld vis bevæger sig i en bestemt retning.

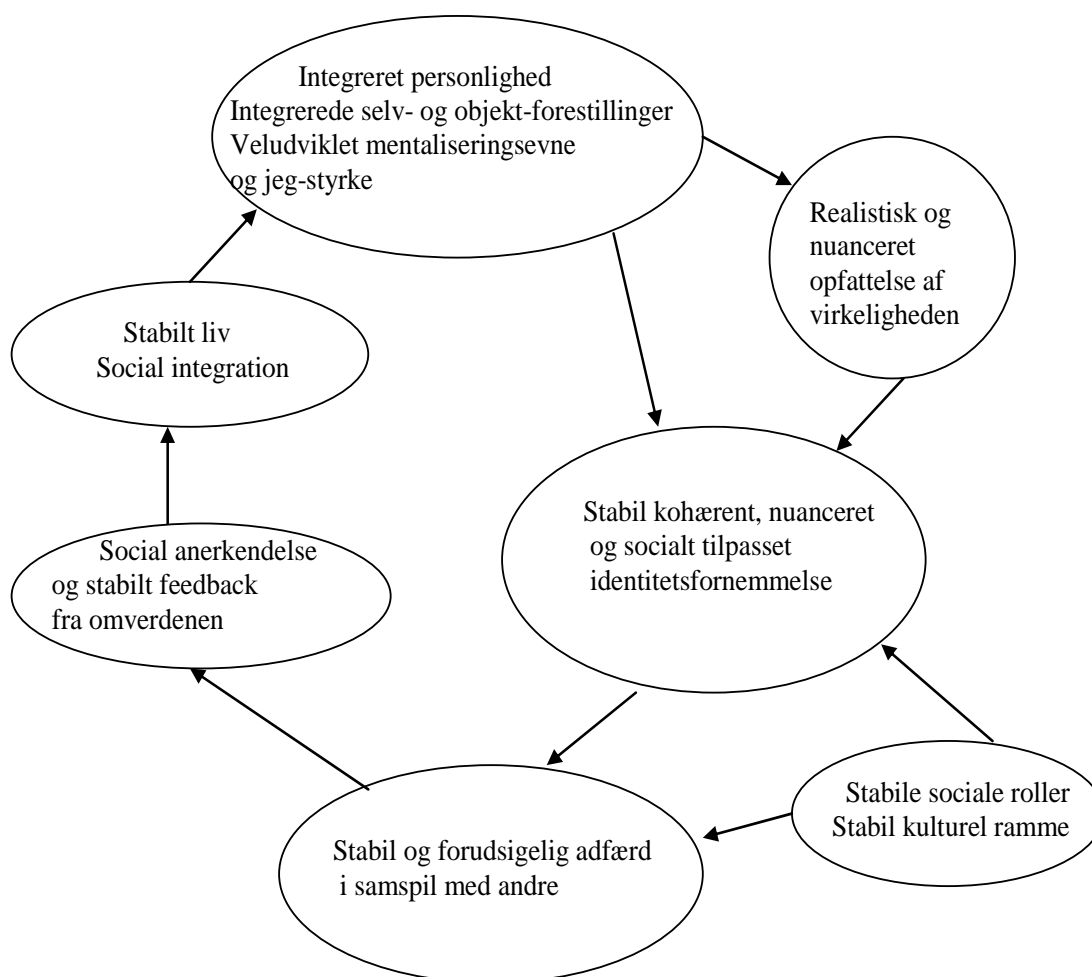
³⁸ Cote & Schwartz, 2002; Côté James E. & Levine, c2002

Identitetskapitalen har endvidere betydning for vores måde at konstruere og kommunikere på og vores evne til at vise et billede frem af os selv, som er så overbevisende, at andre tror på det.³⁹ Endelig sætter identitetskapital individet i stand til at forstå og tage hånd om de mange sociale, arbejdsmæssige og personlige muligheder og forhindringer, vi møder i senmoderniteten, og herunder ikke mindst at leve med de mange ambivalenser og uløselige konflikter mellem forskellige dele af livet. Det siger sig selv, at det at oparbejde en identitetskapital, der i øvrigt er i familie med Bourdieus kulturelle kapital, kræver solid indlejring i senmoderniteten i miljøer, der kan understøtte denne form for kapitalisme.

I førmoderne samfund er denne kapital overhovedet ikke nødvendig, da sønnens identitet skal findes i faderens måde at være på og udfolde sig på. Sønnen kan blindt og ureflekteret overtage faderens identitet. Men for det moderne menneske er identitetsudviklingen i højere og højere grad blevet et 'gør-det-selv-projekt', der kræver anerkendelse og selvrefleksivitet for at træffe de kompetente valg. Og Bauman⁴⁰ beretter, hvordan vejen til en identitet i senmoderniteten er en evig kamp mellem trangen til frihed (trangen til selvstændighed, frihed og autonomi) og behovet for tryghed og for at være en del af et fællesskab (for at knytte sig til andre). I dette spændingsfelt øges risikoen og angsten for ensomhed og angsten for stagnation.

³⁹ Jævnfør begrebet impression-management fra Goffman

⁴⁰ Bauman, 2005



Sammenhænge mellem identitetsstiftende elementer, frit efter Jørgensen, 2008, s. 169

Figur 3

Kan mentor støtte identitetsudviklingen hos mentee?

Der knytter sig således uovervindelige dilemmaer til den menneskelige identitet, som man hele tiden må arbejde på i et samspil med andre. Andre skal kunne genkende én, netop som noget særegent og anderledes end de andre. Alle mennesker har behov for andre, så de kan spejle og få anerkendelse af deres identitet.

Den tyske socialpsykolog Heiner Keupp⁴¹ har oplyst fem betingelser for den optimale identitetsudvikling, som vi vil gengive her, fordi de på glimrende vis illustrerer, hvordan ulighederne mellem mennesker fortsat blomstrer, selvom de klassiske skel i samfundet er blevet mere usynlige:

⁴¹ Keupp 1997, her hentet fra Jørgensen, 2008, s. 136

1. Adgang til de materielle (økonomiske) ressourcer, som er nødvendige for at kunne eksperimentere med forskellige livsformer og identiteter
2. Evnen til at opbygge og vedligeholde sociale netværk, der er en forudsætning for, at man kan blive integreret i et fællesskab, hvor ens identitet kan vinde anerkendelse
3. Social intelligens, herunder en evne til at aflæse og forhandle om regler, normer, mål og midler, der gør det muligt at gå i dialog med andre og kommunikere og få anerkendt sin identitet
4. En evne til at rumme og håndtere tvetydighed og kompleksitet og på egen hånd at sammenkæde og skabe en oplevelse af sammenhæng mellem forskellige dele af virkeligheden – en evne til at se de mange nye muligheder i den kulturelle frisættelse og den nyvundne frihed, samtidig med at man kan rumme den tvetydighed og uvished, der uundgåeligt følger med at leve i en stadig mere kompleks virkelighed
5. En grundlæggende tillid til verden og andre mennesker, der er nødvendig for at kunne navigere og agere i en uoverskuelig og til dels uforudsigelig virkelighed uden at blive overvældet af angst, tvivl og trang til at forsvare sig mod denne via aktivering af primitive forsvarsmekanismer.

Hvad er en mentor?

Alt dette skabes ikke på en gang men grundlægges i barndommen og udfordres gennem hele livet. Det vil være stort set umuligt for en mentor at gå ind og påvirke disse fem punkter på afgørende vis, fordi det formentlig kræver mere fasttømrede grupper, for at noget sådant kan ske over tid.

Der er jo forskellige idéer om, hvad en mentor er, og hvad hun eller han skal udrette. Fra vores rundbordssamtale konkluderedes det, at en mentor er:

”en interesseret person, der vil opbygge en relation til et andet menneske, være med til at etablere et socialt netværk for et andet menneske, og som ser, hører og forstår dette andet menneske. Relationen skal være en støtte for mentee, og nogle gange kan mentor også være med til at puste til mentees handlinger og til at tage beslutninger. Mentor skal introducere og støtte i forhold til uddannelseskulturer.”

Fra vores interview på TEC står noget lignende frem:

”En mentor er en voksen, der også kan være en kritisk ven, som både kan holde en støttende hånd i ryggen og sige, jeg skal nok støtte dig, men også sige til, hvis den unge ikke helt forstår, at her skal der en anden holdning til, hvis den uddannelse skal gennemføres ved at sige; ’hov det der, det går jo ikke, hvis du gerne vil igennem denne uddannelse’. Vi har solgt mentorordningen ved at introducere mentor som en bred støtte til eleven”.

Og selv om det i vores fokusgruppeinterview kom frem, at mentor skal bidrage til etablering af netværk, så kan det være vanskeligt helt at forestille sig, hvordan en voksen kan være med til at skabe netværk for en ung, fordi de to grupper færdes forskellige steder og ofte netop ikke i de samme lokalmiljøer.

Hvad er en mentee?

Et andet usikkerhedsmoment for mentorerne må handle om, at ungdomsperioden er en livsfase forskellig fra den voksnes. Hvor meget skal der rettes op på den unge og efter hvis normer?

Kunne vi forestille os, at de unge kunne bruge deres mentorer som rollemodeller og stræbe efter at blive ligesom dem?

Det er nok ret så vanskeligt, idet ungdomsårenes identitetsdannelse tager afsæt i en syntese og rekonstruktion af tidligere identifikationer og normalt bringer individets selvforståelse og adfærd i overensstemmelse med dets fremtidige sociale roller og samfundsmæssige position. Når barnet identificerer sig med betydningsfulde andre, kan det forestille sig, at det er en del af dem. Eller barnet kan på forskellig vis forsøge at blive ligesom dem. I denne proces bliver barnets selvopfattelse eller identitet farvet af, hvad det oplever, at betydningsfulde andre siger, gør, står for eller er. Via identifikation med betydningsfulde andre forsøger barnet at skabe sig en identitet og en form for orden i verden (hvad er godt og ondt, rigtigt og forkert, mig og ikke mig), ligesom barnet gennem sin identifikation med andre kan forsøge at håndtere og beskytte sig mod oplevede trusler. Det er disse oplevelser, som den unge bygger videre på. Det er her, vi spørger os selv, om det er muligt at forestille sig, at en mentor, der er en ressourcestærk voksen, kan få denne betydning for en ung udsat gennem en forholdsvis kort periode i den unges indslusning i en ungdomsuddannelse?

Der findes ikke så meget forskning på mentorområdet, men Colley⁴², som vi tidligere har henvist til, har påvist, at der er rigtig meget fokus på individniveauet i mentorordninger i England, hvilket udviser den bredere sociale, økonomiske og politiske kontekst, som mentorrelationer er indlejrede i. Og vi får ikke øje på de magtforhold, som er forbundet med klasse, køn, etnicitet, handicap osv., og den rolle, som mentoring kan spille ved enten at reducere eller reproducere uligheder.

Forskning i 'engagement mentoring' (UK: model rettet mod at få unge engageret i arbejdsmarkedet ved at ændre deres holdninger, værdier og adfærd) viser, at magtforhold, som påvirker mentorrelationer, er langt mere komplekse end hidtil erkendt. De unge er ikke passive modtagere af mentorstøtte, men derimod aktive udøvere af deres egen agens og modstand.

Hvad taler mentor og mentee om?

Evalueringen⁴³ (af TEC's mentorordning viser (og informanten fra en anden større teknisk skole i Jylland støtter op omkring synspunktet), at mentorordningen fungerer efter hensigten, når hensigten er at styrke fastholdelsen. Der er god kontakt og tillid mellem mentor og mentee. Der arbejdes hovedsageligt med emner som at søge læreplads og de forberedelser, der er, i forbindelse med at finde en læreplads. Dog tales der også om mere private emner i nogle makkerpar. Der er mange forskellige behov i mentee-gruppen, og mentees oplever, at mentor tager stilling og forholder sig til disse behov.

Mentees oplever i meget høj grad at have indflydelse på, hvad der arbejdes med og tales om, og i højere grad end mentorerne oplever mentees at have et stort udbytte af samtalerne. I forhold til hvorvidt mentorordningen er med til at sikre gennemførelse af grundforløbet, er konklusionerne knap så entydige. På TEC har nogle mentees tilmeldt sig ordningen for at få en læ-

⁴² Colley, 2003

⁴³ Evaluering af projekt Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tospørgede elever i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, juni 2008

replads, mens andre mentees er knap så ressourcestærke, og derfor har lagt vægt på andre facetter.

Har mentor adgang til en praktikplads?

Af denne konklusion fremgår, at målet meget præcist er at skaffe en praktikplads, men det fremgår ikke af vores interview med en repræsentant fra TEC og ej heller af evalueringens bilag 4.

Her kan vi blandt andet læse, at mentorerne gør brug af forskellige mentorroller – både som mester, som kritisk ven osv. Der synes i den forbindelse at herske en uklarhed i forhold til, hvor langt mentoren skal gå mht. den del af den unges liv, som kun indirekte vedrører uddannelsen. Denne grænsedragning fremstår som en central problematik. Særligt når den kobles til manglen på tid, hvorved det bliver til et ømt punkt hos nogle af mentorerne. De oplever, at rollen som mentor bliver presset ind mellem alle de andre opgaver, de skal varetage, og de oplever omvendt, at det kan være svært at afgrænse, hvor meget tid de skal bruge på den enkelte mentee. Det gør sig særligt gældende i de tilfælde, hvor mentorrollen bliver udvidet til andre aspekter af den unges liv end lige det, der direkte vedrører uddannelsen.

Vores informant slår kraftigt til lyd for, at mentorordningen må skrumpe, og læreren overtage og integrere rollen i sig selv, så elevens lærere også kommer til at optræde som elevernes mentorer.

Og dette syn på sagen har bidraget til, at der blev sat et projekt med Team Q i gang.

Individuelle mentorordninger eller ændrede uddannelsesstrategier?

Det tilbud om at være rollemodel, som mentorer måske kan have svært ved at gå ind i, kan muligvis bedre etableres gennem det projekt, som blev etableret på TEC det sidste år af projektperioden, og som allerede har været omtalt. Her samlede skolen et blandet hold af 16 unge forstyrrende elever på tværs af etnicitet. To unge engagerede lærere blev sat på holdet, og de bestilte ikke meget andet end at tage sig af eleverne og sat reflektere over deres møder med de unge og snakke sammen om, hvad der videre skulle ske. De blev endvidere superviseret af vores informant fra TEC, der også lavede løbende observationer i klassen. Undervisningen foregik på værkstedet og var meget praksisnær. Ændrede undervisningsformer tog altid udgangspunkt i oplevede barrierer og undervisningsmæssige blokader i den konkrete undervisningspraksis. Samværet i Team Q skulle være forudsigeligt og relationerne altid intakte.

Netop sådanne tanker om et fællesskab med helhedsorienterede lærere var tanken bag projektet, der blev sat i søen på TEC efter det første år med mentorordningen – det, som skulle danne skole for de nye særlige tilrettelagte grundforløb for unge udsatte erhvervsskoleelever. Holdet blev kaldt for Team Q, og vores informant fortæller:

”Team Q kommer først og fremmest til at handle om mennesket. Det der med relationen er helt nødvendig, det er den, der får det til at rykke. Du kommer i spil som person og tør godt bruge dig selv. Lærerne skal ikke være psykologer men bringe sig selv i spil.”

Vores informant fra TEC så gerne, at alle udsatte unge fik mulighed for at opleve det samvær, som udviklede sig i Team Q. Hun mener, at TEC skal vise stolthed over de elever, de har, og tale pænt om dem og til dem, og udvikle de tilbud til dem, som de kan udvikle sig personligt og fagligt af.

Hun siger:

”Akademiseringen er en ulykke for eleverne og underviserne på teknisk skole. Der er eksperimenteret med eleverne. Det er usømmeligt. Og eksperimentet skyldes, at forældrene ikke gør oprør, fordi de ikke er overskudsdanskere og ikke er vant til, at samfundet lytter til dem.”

Sammenfatning af analysen af mentorordninger mellem individualitet og samfund

Vi har gennem afsnittet om forbrugersamfundets unge søgt at pege på de udfordringer, de unge står overfor, og har problematiseret, om mentorordninger er den bedste strategi mod frafald fra ungdomsuddannelsen, ja, vi har endda problematiseret strategien om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, så længe uddannelserne hellere spejler sig i den akademiske uddannelseskultur end i de unges egen kapital. Vi har vist, hvordan virksomhederne i det storkøbenhavnske område ikke ville være med til at udpege mentorer, der kunne lette overgangen for indvandrere og efterkommere fra skolen til praktikpladsen. Og vi har vist, at skolens ansatte gerne så, at der var fastere rammer for det arbejde, de påtog sig, når de gik ind i mentorrollen. Vi har peget på, at mentorordninger rummer en høj grad af diversitet, og at det kan være vanskeligt at definere en mentors opgaver, når ordningerne sættes så forskelligt sammen. Hver ordning producerer sin form for mentees, og det kan for os være umuligt at se, om den støtte, den unge får, er noget, der hjælper på sigt eller blot er et kortvarigt løft uden nævneværdig identitetsudvikling, en identitetsudvikling som vi anser for at være absolut nødvendig.

Vi startede dette afsnit med at skrive om anerkendelse, fordi vi mener, at manglen på anerkendelse er vor tids stærkeste eksklusionsfaktor. Vi kan se, at en mentor midlertidigt kan skabe anerkendelse i den form, som Honneth kalder for kærlighedens sfære. Og den kan skabe selvtillid hos den unge. Denne selvtillid kan naturligvis være afgørende for den unge, så længe forholdet varer. Men i det øjeblik mentorskabet ophører, så er der en risiko for, at den unge igen lider under mangelen på anerkendelse. Og mens forholdet står på, så bekymrer det os, at de anerkendelsessfærer, som samfundet har part i, nemlig henholdsvis retfærdighedssfæren og den solidariske sfære, kun stimuleres, hvis den unge tilfældigvis står over for en mentor, der samtidig udøver den fornødne samfundsmæssige kritik. Og det er der nogle af vores informanter, der gør, men langt fra alle. Mange mentorer soler sig i ’at gøre en forskel’, og det kan vi kun sympatisere med, at de gør. Vi kan mærke, at vores informanter er meget optagne af deres opgaver som mentorer. Men vi synes bare ikke, at det er nok. Vi ser gerne et samfund, der bidrager til unges ændrede identitetsopfattelser gennem fællesskab med andre unge – gerne i specielle grundforløb med ekstraordinære lærerteams – frem for løft og støtte gennem moraliserende mentorskaber med voksne, der måske aldrig har stået i de problemer med manglende samfundsmæssig anerkendelse, som de udsatte frafaldstruede unge står midt i.

Konklusion

Projektets formål var at kortlægge forskellige måder, hvorpå mentormetoden praktiseres inden for ungdomsuddannelserne, samt at analysere og dokumentere deres effekter i relation til frafaldsproblematikken. Nærværende undersøgelse dokumenterer, at der i feltet er tiltro til effekten af mentorer i relation til frafaldsproblematikken. Det er samtidig tydeligt, at mentorordninger ikke er den eneste indsats, der virker i relation til frafald. Det er endvidere tydeligt, at mentorordninger har større effekt som udviklingsprojekt, end når ordningerne skal fungere i en hverdagsdrift. Det er vanskeligt at sige noget generelt om ordningerne, da ordningerne ikke har et universalistisk præg men er partielle ud fra lokale hensyn. Kontekst og lokale behovsanalyser er afsat for mange mentorordninger. I denne sammenhæng er det interessant, at udgangspunktet ofte er et mangelsyn på eleverne, hvilket betyder, at eleverne skal indordne sig skolerne, mere end skolerne tager på sig at arbejde på nye måder, så alle elever kan inkluderes.

Betydningen af lærere, der har et engagement i relation til eleverne, kan ikke betones for stærkt, og kan ikke erstattes af mentorordninger, fordi de ikke kan etablere den samfundsmæssige anerkendelse, som er nødvendig for at føle sig inkluderet i samfundet. Samtidig må der herske respekt om, at næsten alle i dag skal have en uddannelse, hvilket er en stor udfordring for ungdomsuddannelserne og stiller stor krav til udvikling af læringsmiljøer.

Det er vigtigt, at mentorordningen ikke bliver en billig og mere uprofessionel løsning af gedigne uddannelsesproblemer. Der er en risiko for, at for mange forskellige instanser omkring eleven ikke altid er befordrende for at gennemføre en uddannelse. Frafaldsproblemer handler ikke kun om at finde individuelle løsninger i forhold til den enkelte udsatte, men at skabe løsninger på samfundsplan, herunder at se på grundskolens evne til at rumme og anerkende de unge, der ikke umiddelbart lever op til samfundets uddannelsesønsker.

Vi har i nærværende rapport peget på de udfordringer, de unge står overfor, og problematiseret, om mentorordninger er den bedste strategi mod frafald fra ungdomsuddannelsen. Vi har endvidere fremstillet problematikker i relation til praktikpladser, som mentorrollen ikke løser uden et helt særligt samarbejde med praktikværter. Endelig har vi diskuteret unges situation ud fra et anerkendelsesperspektiv, hvor mentor kommer til at løse opgaven med den unges anerkendelse ud fra en individualistisk tilgang og ikke er med til at pege på endsige ændre de samfundsforhold, der er med til at så mange unge ekskluderes fra uddannelse og job.

Projektets mål var endvidere at kortlægge mentortiltag, som feltet forestiller sig har effekt i relation til at mindske frafald. Ligesom projektet har sigtet mod at identificere, hvorledes feltet opfatter frafaldsproblematikken og forestillinger om "best practice". På baggrund af den store diversitet er det ikke muligt at identificere en best practice, og det er jo i sig selv ret interessant, og vi har i den forbindelse peget på, at en given mentorordning 'løser' én slags mangler hos de unge elever, mens der ikke tages hånd om andre problemstillinger. Dette forhold gælder alle ordningerne, der således selekterer løsninger af foretrukne uddannelsesproblemer hos eleverne.

Perspektivering

Vi ser denne undersøgelse om mentorskab og mentorordning i ungdomsuddannelserne, som et øjebliksbillede på en bestemt politisk dagsordenen, der har ønsker om at reducere frafaldet blandt de unge på uddannelserne. Undersøgelsen er foretaget på et tidspunkt, hvor mange initiativer har været meget nye eller været i sin opstart. Derfor kunne der være meget interessant at følge udviklingen blandt mentorordningerne i ungdomsuddannelserne over længere tid.

Samtidig har mange af mentorordningerne haft karakter af udviklingsprojekter med den særlige energi, positive forventninger eller ånd, det indebærer. Flere af ordningerne står netop og skal til at overgå fra udvikling til implementering og daglig drift. Også derfor er der grund til at følge mentorordningerne over meget længere tid.

Der har ikke i vores undersøgelse været mulighed for at give mentees stemme. Dels fordi projektet har været afgrænset, og dels fordi erfaringerne med mentorer stadig er begrænsede. På sigt vil det være interessant at høre, hvordan mentees oplever at have en mentor, ligesom det ville være interessant at kigge nærmere på, hvordan frafaldsproblemets produceres, og gøre sig forestillinger om, hvilke betydninger det kan få på sigt, både individuelt og samfundsmæssigt. Sociologerne taler med store bogstaver om gadekampe i storbyerne, etisk vold og selvmord. Så problemerne ser ud til både at have en inder- og en yderside. Men hvordan? Det ved vi ikke så meget om.

Det kunne være vigtigt at sætte fokus på, hvordan vi i Danmark udvikler erhvervsskolerne og ungdomsuddannelserne, inklusiv eventuelle mentorer, så de kan rumme de elever, der søger og ønsker ungdomsuddannelser, frem for at sætte fokus på, hvordan elever kan tilpasse sig den eksisterende skole med dens undervisningsformer og læringsmiljøer. I den sammenhæng kunne det også være relevant fortsat at have blik for frafaldsbegrebet som et relativt begreb, der ikke er enighed om, og som der måske heller ikke kan skabes enighed om, da det i høj grad handler om synsvinklen på de unges valg, omvalg og fravalg af uddannelse.

Referencer

- Aarhus Universitet, Fink, H., & Hauge, H. (1991). *Identiteter i forandring*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, I. (1990). *Valg af organisationssociologiske metoder: Et kombinationsperspektiv* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bae, B., Waastad, J. E., & Schibbye, A. L. (1999). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (2004). *Risikosamfundet: På vej mod en ny modernitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Bedsted Jørgensen, T. (2006). Mentor med fokus på frafald. *Uddannelse*, 39(4), 17-20.
- Beier, N., & Hjertebrev, P. *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser* Berthelsen, J. (2001). *Dilemmaet som lærer: Om undervisning med læring gennem dilemmaer* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Berthelsen, J. (2001). *Kulturens nye ansigter*. 26-12-2008: <http://www.berthelsen.psy.ku.dk/>
- Brikner, K., & Villumsen, H. (cop. 1985). *Terapi og filosofi: En artikelsamling om filosofiske problemer i forbindelse med vejledning, rådgivning og terapi* (1. udgave). Århus: Philosophia.
- Brinkmann, S. (2008). *Identitet: Udfordringer i forbrugersamfundet* (1. udgave). Århus: Klim.
- Bruner, J. S. (2004). *At fortælle historier* (1. udgave). Kbh.: Alinea.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Butler, J. (2005). *Giving an account of one self*. New York: Fordham University Press.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*. London: RoutledgeFalmer.
- Côté James E., & Levine, C. (c2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cote, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571-586.

Danielsen, O., & Lytje, I. (1989). *Kvalitative metoder i systemudvikling og følgeforskning: Bidrag fra konference afholdt af statens humanistiske forskningsråd, FTU-udvalget, maj 1988.* [Århus]: Aarhus Universitetsforlag.

Danmark i den globale økonomi. 26-12-2008, 2008: <http://www.globalisering.dk/>

Danmark i den globale økonomi fremgang, fornyelse og tryghed. (2005). 26-12-2008: <http://www.globalisering.dk/>

Danmarks Pædagogiske Universitet, & Plant, P. (2007). *Ways - on career guidance* (1. edition ed.). Copenhagen: Danish University of Education.

Day, Barbara, Birte Kaiser & Lone Nordskov Nielsen. *Vejledning.net ind under huden – en diskursanalyse af mentorordninger.* Retrieved 26-12-2008, 2009, from <http://www.vejledning.net/>

Erikson, E. H. (1971). *Identitet – ungdom og kriser.* Kbh.: Hans Reitzel.

Erikson, E. H. (1982). *Identitet – ungdom og kriser.* Kbh.: Hans Reitzel.

Erikson, E. H. (1997). *Barnet og samfundet* (3. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Evaluering af projekt Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tosprogede elever i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. (2008 juni). Udarbejdet af LXP Consulting, Bredgade 25 A, 1.sal, 1260 København K.

Fra frafald til fastholdelse – god praksis i erhvervsuddannelserne.(2005) 26-12-2008: <http://pub.uvm.dk/2005/frafald/>

Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer.(2005) 26-12-2008: <http://pub.uvm.dk/2005/frafaldsopsamling/>

Fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. (2006) 26-12-2008: <http://pub.uvm.dk/2006/eudfremtid/>

Giddens, A. (2008). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Giddens, A. (2008). *Modernitetens konsekvenser* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Hall, S., & Du Gay, P. (1997). *Questions of cultural identity.* London: Sage.

Haslebo, G., & Haslebo, M. L. (2007). *Etik i organisationer: Fra gode hensigter til bedre handlemuligheder* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Dansk psykologisk Forlag.

Hauerslev, H. (2008). *Mig og min mentor.* C3, 55(4), 20-30.

- Hegel, G. W. F. (2005). *Åndens fænomenologi*. [Kbh.]: Gyldendal.
- Hermansen, M., Löw, O., & Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde: I professionelle relationer* (1. udgave ed.). Kbh.: Alinea.
- Høilund, P., & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Højdal, L. (2008, 31. juli). *Nytter det at mandsopdække unge med en mentor?* Information, s. 18ff
- Honneth, A. (2002). Grounding recognition: A rejoinder to critical questions. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 45(4), 499-520.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Husted, J. (2005). *Etik, moral & værdier*. Århus: Philosophia.
- Illeris, K. ([2007]). *Læringsteorier: Seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. reviderede udgave ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. reviderede udgave ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2001). *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, U. H., Hansen, F. S., i Vejledning, F., Universitet, D. P., & Elektronisk, I. *Etniske minoritetsunge i Roskilde – hvem er de, og hvad kan der gøres for at flere får en uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jensen, Ulla Højmark. *Mentorskabet i højskoleperspektiv*. (2007) 26-12-2008: <http://www.ug.dk/Videnscenter> for vejledning/Forside/Virtuelt tidsskrift/2007 nr 12/Mentorskabet i et højskoleperspektiv.aspx
- Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet: Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kabat, K. *Konsulentfirmaet argo-publikationer kvalificering af mentorer i erhvervsuddannelserne*. 26-12-2008: <http://www.argo.dk/publikationer.htm>

Kaiser, B., (2007a). *Min mentor – min mester*. 26-12-2008: <http://www.ug.dk/Videnscenter> for vejledning/Forside/Virtuelt tidsskrift/2007 nr. 12/Min mentor - min mester.aspx

Kaiser, B., (2007c). *Vejledning.net*
Som du råber i skoven får du svar – om mentorrelationer og anerkendelse. 26-12-2008:
<http://www.vejledning.net/>

Kaiser, Birte, Nistrup, Ulla og Paaske, Karen (2008). *www.vejledning.net*
Mentorskab i vejledning som metode til sikring af gennemførelse og reduktion af frafald i ungdomsuddannelser. 26-12-2008: <http://www.vejledning.net/>

Kaiser, Birte, Nistrup, Ulla og Paaske, Karen (2009). *www.vejledning.net*
Mentorskabets mulighed og mangfoldighed. 26-12-2008: <http://www.vejledning.net/>

Kaiser, B. (2006). *Forandring gennem professionelle relationer*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 43(6), 519-548.

Kaiser, B., Korsbæk, A., & Strager, B. (2004). *Mentor – den fleksible vejleder*. (1. udgave ed.). Esbjerg: CVU Vest.

Katznelson, Noemi og Pia Olsen. (2008). *Mentor med mening*. Center for ungdomsforskning, DPU.

Katznelson, N. (2007). *De måske egnede på erhvervsuddannelserne: Om frafald og fastholdelse af udsatte unge* (1. udgave ed.). Odense: Erhvervsskolernes Forlag.

Katznelson, N., & Roskilde Universitetscenter. (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse: Dømt til individualisering: Ph.d.-afhandling*. [Roskilde]: Forskerskolen i Livslang læring, Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter.

Kierkegaard, S. (1849). *Sygdommen til døden: En christelig psykologisk udvikling til opbyggelse og opvækkelse af anti-climacus*. Kjøbenhavn:

Kjær Andersen, K. (2008). *Mentor på arbejde: En indføring i mentorbegrebet set i en arbejdsmæssig kontekst*. Aarhus: Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Koudahl, P. (2007). *Den gode erhvervsuddannelse: Uddannelsestænkning og eleverne* (1. udgave ed.). Odense: Erhvervsskolernes Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. ed. ed.). London: Sage Publications Inc.

Learning Lab Denmark, Illeris, K., & Berri, S. (2005). *Tekster om voksenlæring* (1. udgave ed.). Kbh.: Learning Lab Denmark.

Løw, O. (2004). *Psykologiske grundtemaer*, Kvan.

- Lund, H. S. (2006). *Fordringen på anerkendelse* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Mathisen, P. (2008). *Mentor: Om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: Fra et socialbehavioristisk standpunkt*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Rambøll Management. *Evaluering af mentorprogrammet*. (2008) 26-12-2008: <http://www.ug.dk/Videnscenter> for vejledning/Forside/Bibliotek/Bibliografi/Vejledningspraksis/Evaluering af Mentorprogrammet.aspx
- Realkompetence ug.dk*. (2008) 26-12-2008: <http://www.ug.dk/realkompetence/forside.aspx>
- Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse*. (2008) 26-12-2008: <http://pub.uvm.dk/2008/rkvivoksen/>
- Retsinformation.dk - LBK nr. 1244 af 23/10/2007*
Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser. (2008) 26-12-2008: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=105174>
- Retsinformation.dk - LBK nr. 630 af 20/06/2008*
Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv. (2008)26-12-2008: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120407>
- Riesman, D., Glazer, N., & Denney, R. (1962). *Det ensomme masse menneske*. Kbh.
- Rosa, H. (1998). *Identität und kulturelle Praxis: Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Roskilde Universitetscenter, & Illeris, K. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse* (1. udgave ed.). Roskilde: Center for Ungdomsforskning.
- Schibbye, A. L. (2007). *Relationer – et dialektisk perspektiv: Terapeutisk arbejde med individ, par og familie* (1. udgave ed.). Kbh.: Akademisk.
- Schnoor, M., & Haslebo, G. (2007). *Lederen som coach*. *Erhvervspsykologi; Erhvervspsykologi*, 5(2), 22-43.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Stern, D. (1999). *Barnets interpersonelle univers: Det 0-2-årige barn i et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv* (2. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Svendsen Pedersen, Michael, Morten Smistrup, Annegrethe Ahrenkiel & Kirsten Larsen. *Roskilde universitet » forskning » at gøre en forskel*. 26-12-2008:

[http://forskning.ruc.dk/site/research/at_goere_en_forskel\(665430\)/](http://forskning.ruc.dk/site/research/at_goere_en_forskel(665430)/)

Svendsen Pedersen, Michael A1 A1. (2006). *Hold fast!: Initiativer til fastholdelse af tosprogede og praktisk orienterede unge i erhvervsuddannelserne* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser.

Tal der taler 2007. 27-12-2008: <http://pub.uvm.dk/2008/taldertaler/>

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C., & Raffnsøe-Møller, M. (2008). *Modernitetens ubehag – autenticitetens etik* (1. udgave ed.). Århus: Philosophia.

Uden for uddannelse(2006). KBH: Undervisningsministeriet T3.

Undervisningsministeriet.(2008) 26-12-2008: <http://www.uvm.dk/>

Undervisningsministeriet – handlingsplan.(2008) 26-12-2008:

<http://www.uvm.dk/service/Search.aspx?q=handlingsplan>

Undervisningsministeriet – uddannelse — erhvervsuddannelser – om erhvervsuddannelserne – nyheder – kommuner kan søge ”frikommunestatus” og gøre vejledere til mentorer.(2008) 26-12-2008: http://www.uvm.dk/Uddannelse/Erhvervsuddannelser/Om_erhvervsuddannelserne/Nyheder/Erhvervsuddannelser/Udd/Erhvervs/2008/Feb/080208_Kommuner_kan_soeg_frikommunestatus_og_goere_vejledere_til_mentorer.aspx

Ungdomsringsen, O. *Eksterne rapporter unges læring på klub- og fritidsområdet*.(2008)26-12-2008: <http://www.ungdomsringsen.dk/Default.aspx?ID=1581>

UVM. (2008).

UVM nyheder

kommuner kan søge ”frikommunestatus” og gøre vejledere til mentorer:

<http://www.uvm.dk/~media/Files/Aktuelt/Ugenyt08/05%20%20%208%20%20februar%2008.ashx>

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. ([198-?]). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W.W. Norton.

Wenger, E. (2006). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Willig, R. (2007). *Til forsvar for kritikken* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Øvreeide, H., & Hafstad, R. (2004). *Forældre fokuseret arbejde med børn* (1. udgave ed.). Århus: Systime.

Referencecitater

Andersen, I. (1990). *Valg af organisations sociologiske metoder: Et kombinationsperspektiv* (1. udgave ed.). [Frederiksberg]: Samfundslitteratur.

Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity.

Beck, U. (2004). *Risikosamfundet: På vej mod en ny modernitet*. [Kbh.]: Hans Reitzel.

Buber, M. (1992). *Jeg og du* ([Ny udgave] ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.

Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*. London: RoutledgeFalmer.

Côté James E., & Levine, C. (c2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Cote, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). *Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process*. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571-586.

Danielsen, O., & Lytje, I. (1989). *Kvalitative metoder i systemudvikling og følgeforskning: Bidrag fra konference afholdt af statens humanistiske forskningsråd, FTU-udvalget, maj 1988*. [Århus]: Aarhus Universitetsforlag.

Danmark i den globale økonomi. (2008) 26-12-2008: <http://www.globalisering.dk/>

Danmark i den globale økonomi

Fremgang, fornyelse og tryghed. (2005). 26-12-2008: <http://www.globalisering.dk/>

Evaluering af projekt Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tosprogede elever i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. (2008 juni). Udarbejdet af LXP Consulting, Bredgade 25 A, 1.sal, 1260 København K.

Fra frafald til fastholdelse – god praksis i erhvervsuddannelserne. Retrieved 26-12-2008, 2008, from <http://pub.uvm.dk/2005/frafald/>

Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer. Retrieved 26-12-2008, 2008, from <http://pub.uvm.dk/2005/frafaldsopsamling/>

Jensen, Ulla Højmark. *Mentorskabet i højskoleperspektiv.*(2007) 26-12-2008:
[http://www.ug.dk/Videnscenter for vejledning/Forside/Virtuelt tidsskrift/2007 nr 12/Mentorskabet i et højskoleperspektiv.aspx](http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Virtuelt%20tidsskrift/2007%20nr%2012/Mentorskabet%20i%20et%20h%C3%B8jskoleperspektiv.aspx)

Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet: Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Katznelson, Noemi (2008) *Bilag 4: Etniske minoritetsunge og deres mentorer, udarbejdet af DPU. Etniske minoritetsunge og mentorer på EUD. Om de unges trivsel og fastholdelse i uddannelse og om brugen af mentorer*, Center for ungdomsforskning, 2008

Kvale, S. (2008). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzel.

Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: Fra et socialbehavioristisk standpunkt*. Kbh.: Akademisk Forlag.

Rambøll Management. *Evaluering af mentorprogrammet.*(2008) 26-12-2008:
[http://www.ug.dk/Videnscenter for vejledning/Forside/Bibliotek/Bibliografi/Vejledningspraksis/Evaluering af Mentorprogrammet.aspx](http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Bibliotek/Bibliografi/Vejledningspraksis/Evaluering%20af%20Mentorprogrammet.aspx)

Retsinformation.dk - LBK nr 1244 af 23/10/2007
Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser. 26-12-2008:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=105174>

Rosa, H. (1998). *Identität und kulturelle Praxis: Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Svendsen Michael Pedersen (2006). *Hold fast!: Initiativer til fastholdelse af tosprogede og praktisk orienterede unge i erhvervsuddannelserne* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser.

Svendsen, Michael Pedersen, 2006; *Fra frafald til fastholdelse – god praksis i erhvervsuddannelserne.; Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer.*

Tal der taler 2007. 27-12-2008:<http://pub.uvm.dk/2008/taldertaler/>

Undervisningsministeriet. Retrieved 26-12-2008, 2008, from <http://www.uvm.dk/>

Undervisningsministeriet – handlingsplan. (2008) 26-12-2008:
<http://www.uvm.dk/service/Search.aspx?q=handlingsplan>

UVM. (2008).

UVM nyheder

Kommuner kan søge "frikommunestatus" og gøre vejledere til mentorer.

<http://www.uvm.dk/~media/Files/Aktuelt/Ugenyt08/05%20%20%208%20%20februar%202008.ashx>

Willig, R. (2007). *Til forsvar for kritikken* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.