Danish University Colleges

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

Paaske, Karen Annette; Kaiser, Birte; Nistrup, Ulla

Publication date:
2008

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 04. mar., 2020
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

### INLEDNING .................................................................................................................................................. 4

- Formal ...................................................................................................................................................... 4
- Projektets relevans .................................................................................................................................. 4
- Hypoteser .................................................................................................................................................. 6

### METODE .................................................................................................................................................. 6

- Litteratursstudier ...................................................................................................................................... 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
  - Sammenfattende i relation til samarbejdsparter ............................................................................. 12
- Mentorprofil og mentorrollen .............................................................................................................. 13
- Mentorkompetencer .............................................................................................................................. 14
- Mentees profiler .................................................................................................................................... 15
- Sammenfatning på diversitetsanalyse .................................................................................................. 16

### MENTORORDNINGER OG FRAFALDSANALYSE ...................................................................................... 17

- Toforskellige tilgange til frafald ............................................................................................................ 17
- Frafaldsforståelsen 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
- Samfundskultur og identitet som perspektiver i mentorskabet? .......................................................... 33
- Globalisering ........................................................................................................................................ 33
- Individualisering .................................................................................................................................. 34
- Mange på praktikpladser bliver individualiseret .................................................................................. 37
- Er mentorordninger et øget opsyn med unge frafaldstruede? ................................................................. 38
- Når uddannelsesinstitutionens lærere bliver mentorer ....................................................................... 38
- Om at ophylge 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 ændrede uddannelsesstrategier? .................................................... 43
- Sammenfatning af analyse af mentorordninger mellem individualitet og samfund .............................. 44

### KONKLUSION ......................................................................................................................................... 45
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 praktikdelen 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 værtet 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.


Af bemærkningerne til lov 173, 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, amtsslige og kommunale midler og puljer. Der har lokalt også været søgt andre midler. De offentlige midler og tiltag kan illustreres ved følgende oversigt:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Året</th>
<th>Beskrivelse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2007-2010</td>
<td>Satspuljemidler til mentorordninger.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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 initiative 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
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.


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 sluttes af med en konklusion og perspektivering.

Metode

Litteraturstudier

Gruppen har først foretaget litteraturstudier om mentorfunktioner 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**


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

**Interviewguide**


---

6 Kvale, 2008
7 Andersen, 1990)
Design

Design af empiriske undersøgelser er ifølge Benny Karpatschof den totale plan for gennemførelse af en undersøgelse. Karpatschof inddeles 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.


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.


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


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

Analyserne 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)

Evaluering

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 samarbejdsparter
- 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-mentor
- Fuldtidsansat som mentor
- Ansat som projektleder i et mentorudviklingsprojekt
- Mentor og underviser


Kontekstbeskrivelser

Det fremføres stort set fra alles side, at en mentorfunktion skal ses i sin kontekst – i forbindelse med, hvad der i øvrigt findes af hjælpefunktioner i institutionen. Skolekulturen bør med-
tænkes, når mentorordningen etableres. Mentorordningen bygger de fleste steder på en analyse af, hvad der 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 besparelsestanker 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.


**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**
- **Psychologer**
  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

- **Tosprogskonsulenter**

Samtalere 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 tosprogkonsulenten har haft fat i eleverne med anden etnisk baggrund end dansk, så stiger kvoten af elever, der gennemfører uddannelsen.

- **Klasselærer**


Grundforløbsspakker skal have lærere, der har den rette indstilling og den rette profil og så skal de støttes med coaching og viden om unge. Grundforløbsspakker 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 skrumpe og læreren overtage og integrere rolleren i sig selv og blive elevernes lærer og mentor.

**Sammenfattende i relation til samarbejdsparter**


**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 udfyldje journaler (men må gerne skrive små lapper for sig selv)
- Mentor skal udfyldte 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 det 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 koordinatorne.

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 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 tavshe forpligtelse og tåle at have et ensomt arbejde med de unge som omsrejningspunkt. 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 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 sin 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 at 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’ 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 særlig tilrettelagt undervisningsforløb

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’ 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 udannelse, 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.


To forskellige tilgange til frafald


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 udforderinger

---

11 Tal der taler, 2007
12 Svendsen 2006
13 Frafald 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 frafalgsregistreringssystem, 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 kontaktlæserne 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 danskproglige 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 frafaldføreren til frafaldfød og en identificering af særlige frafaldfødede 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.


Svendsen Pedersen slår til lyd for, at institutioner 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 baggrund, 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.

Frafaldsforståelsen 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-mentorordning

Formålet med elev-elev- eller ung-ung-ordningerne i vores undersøgte institutioner er at skabe en tryg 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.”


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-screeningen\textsuperscript{16} 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 erfarte voksne\textsuperscript{17} 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 såsom lektier, at komme op om morgenen samt tilpasning til skolens sociale liv og kultur. Ordringen 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.


---
\textsuperscript{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.

\textsuperscript{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 frafaldforslag 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 udbrede de problemer og mangler, den enkelte elev har af uddannelsesmæssig, social og personlig karakter.

På en tredje teknisk skole er mentorordningen et værktoy blandt flere i den 'værktøjskasse' som hver afdeling på skolen gør brug af for at fastholde eleverne på uddannelserne. Værktøjskassen kan endvidere understøttet 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 spørgeskema 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 anset 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 udformat ud fra nationale nøglekompetencer (NKR)

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 ressourcetænkning, 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 indsat skal gø-
res rummelige og inkluderende i deres undervisning og læringsmiljø, så det passer til de ele-
ver, der findes i de forskellige ungdomsuddannelser.

De samlede frafaldsindsatser, hvoraf mentorordningerne er en, har også til tider vanskelighe-
der med at spille sammen, hvorfor de kommer til at fremstå isolerede. Samtidig kombineres
indsatserne sjældent med institutionelle tiltag, der kan udvikle undervisningen, praktikken, læ-
ringsmiljøet 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. Vo-
res fokus på dette tema skyldes i særlig grad de krav, som vi oplever, at den stigende individu-
alisering stiller de unge overfor. De mange valg, den høje grad af selvstyring og de mange til-
bud 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 for-
udsigelighed, 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 kontinui-
tet og forudsigelighed. De har ikke kunnet afkode hverken skolekulturen eller samfundsstruk-
turen. 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 samfun-
det 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’ problemkomplek-
set og hæftes på den unge med en intim individualiseret løsning mere eller mindre fjernet fra
det miljø, der skulle socialisere dem – hvad enten vi her taler om klassekammerater eller fami-
lie.

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 per-
sonlige identitetsproblemer – ud over de tidligere nævnte problemer for uddannelsesinstitutio-
nerne.

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 træve bag faderen og vide, at man selv skal samme karrierevej,
og så at befinde sig i postmoderniteten for at nå det mulighedssoldorado. I dag bugner markedet med for-
midable 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
unes 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 anerkendel-
se 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 forde-
les vældig skævt mellem dem, der kan finde ud af det og dem, der ikke kan. Uden selvtillid,
selvagtede og selvværd er det svært at føle sig inkluderet, og der skal ikke meget til, før kam-
pen 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 op-
levelse 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 inclusion. Deres teorier tager udgangspunkt i Meads 19 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 prigsivet 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 anerkendelsesværige. 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 selvtilstanden hos den unge. De to andre sfærer er henholdsvis retfærdighedssfæren og den solitardiske 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 regulær 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.


---

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 Butler 24 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 bløtlægge, 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 direktionen 25 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 rekrutering, 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.

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

Figur 2: Frafaldsstatistik hentet fra "Evaluering af projekt Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tosprogede elever i uddannelsesystemet 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 eksperiment evalueret – både kvantitativt og kvalitativt26. Det er et særøns, som vi kan nyde godt af,

26 Evaluering af projekt Udvikling af pædagogiske metoder til rekruttering, fastholdelse og integration af tosprogede elever i uddannelsesystemet 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 grundkoleområdet 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 løses ind i danske politikeres omtale af mentorordningernes fortællenheder29. 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-

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 hjæmme end at gå hen til den flok, som man ikke føler sig som en del af. ”Det er meget kompleks”, 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 undervisningens 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 efterspurgt 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 ak-
tivt 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 men-
torrelationerne, så åbenbares en række initiativer, der udskiller dem, der har behov for en men-
tor. Det kan som tidligere beskrevet være ved at sortere efter etnicitet, gennem tests, ved hen-
vendelser fra Ungdommens Uddannelsesvejledning, en forælder eller en kontaktlærer. Vejene
til en mentor er mangfoldige.

Når vi ser på mentorordningerne på erhvervsuddannelselsernes 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 frafaldspro-
blemet 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 de initiativer, der påvirker de
store udfordringer, som rejser sig i erhvervsuddannelselserne i disse år i form af et unåde frafald og et øget krav
om fastholdelse og gennemførelse?

En af vore informanter siger: "Politikerne har urealistiske forventninger til mentorordninger-
ne."

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 forebyg-
gende.

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 den, der falder uden for
normaliteten. Det er ikke et problem, der starter, når elever begynder på en ungdomsuddannel-
se, men det er her, at regeringen sætter ind – eller lige før de unge skal i gang med deres ung-
domsuddannelse.

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 inclusion af de unge, der har haft eller fortsat har en svag eller
mangelfuld voksenkontakt. Ved at bedømme problemet som den unges, synes mentorordninin-
ger med tætte voksenkontakter indlysende. Men frafaldsproblematikerne 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 ungdomssuddannelserne. Den ene er den tætte personlige relation og den anden at reformere ungdomssuddannelserne. 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 ungdomssuddannelserne egne 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?


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.


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

**Hvad sker der, når der går hverdag i mentorordningen?**

Da vi gennemførte vores interview med en repræsentant fra TEC, havde deres pilotprojekt kort i to år, og de stod i den svære overgang fra projekteriode 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 projekterioden, hvor der var ekstra bevågenhed, så frygtede hun, hvordan der skulle løfte opgaven, når den ikke længere havde f.eks. ledelsens opmærksomhed på samme måde.

Efter grundig behandling af evalueringen af mentorordningens projekteriode, indstillede arbejdsgruppen bag TEC’s mentorordning til direktionen, at skolen i højere grad skulle lave undervisningstilbud, 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 relaterere sig til dem, i alle undervisningstimerne egens 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, hver for sig. Og det var stort.


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 ordinar uddannelse. Det var tydeligt frafaltradte elever, herunder elever med massive sociale problemer, f.eks. misbrug. Her var tilknyttet misbrugsberedskab og en psykolog. Tiltaget er nu sparet væk og blandt andet er lagt at udføre 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 identifieres som unge med identitetsproblemer.  

**Samtidskultur og identitet som perspektiver i mentorskabet?**

Ifølge Jørgensen 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 tilpasse sig i større eller mindre grad


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 kultur. 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 diskurer og livsformer – ikke som en substans eller anden natur, der determinerer det enkeltes 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 Jørgensen 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 markerder, 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**

Beck 34 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 livsstile 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 afvandringer 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. reintegrationsprojektet")

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Frisættelse</th>
<th>Livssituation: objektiv</th>
<th>Bevidsthed/identitet subjektiv</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tab af stabilitet</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kontrolform</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 individuering35, 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 synne. 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 af ikke at høre til, ikke at være en del af en betydningsfuld gruppe og visse former for resignation og ligegeyldighed, 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 retningslinjer 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 globaliseringsoplæg 36 blev mentorordninger for alvor slået fast som en af regeringens væsentlige strategier mod frafald i ungdomsuddannelserne sammen med en række karrierevalgsinitiativer 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 manglere 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 uddannelsesstænkning, begge dele noget, der er erfaring for, kan fremme gennemførelsesprocenten betydeligt. Men her fokuseres i individualiseringens helt nødvendige 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 forældre 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, 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 reflekutive kamp så sammen med de samfundsøkonomiske 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 optages. 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 autobranchen, 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 uforståelighed, sat 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 erhvervsskolernes væretog.

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, 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 billede 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 opmuntere til selv at finde en praktikplads, når den unge havde gennemført sit grundforløb tilfredsstilleende. Om praktikpladssituationen fortæller vores informant, at det fortsat er erhvervsskolernes afdelingschef, for på TEC har de undersøgt og fået bekræftet, at det er vanskeligere at få en praktikplads som indvandrere og efterkommer,
end hvis man er etnisk dansker. Det var svært på orienteringsmøderne at få talt afstemt om det med hjælp 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 praktikpladsøsning.

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 skrømmende 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 mentor, 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 øerne 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 identitetskapital 38 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 selvværld, 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 Bourdieu's 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
Integreeret personlighed
Integreerde selv- og objekt-forestillinger
Veludviklet mentaliseringsevne
og jeg-styrke

Stabil liv
Social integration

Stabile sociale roller
Stabil kulturel ramme

Social anerkendelse
og stabilt feedback
fra omverdenen

Stabil kohærent, nuanceret
og socialt tilpasset
identitetsfornemmelse

Realistisk og
nuanceret
opfattelse af
virkeligheden

Stabil og forudsigelig adfærd
i samspil med andre

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 særregent 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 Keupp 41 har oplistet fem betingelser for den optimale identitetsudvikling, som vi vil gengive her, fordi de på glimrende vis illustrerer, hvordan ulighedene 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 vedligholde 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 at afstå 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 forsøgte sig mod denne via aktivering af primitive forsvarsmechanismer.

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 ophæve 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: ‘hvor 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 voksne. 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 de 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 unge indslusning i en ungdomsuddannelse?

Der findes ikke så meget forskning på mentorområdet, men Colley, som vi tidligere har henvist til, har påvist, at der er rigtig meget fokus på individniveauet i mentorordninger i England, hvilket udvisker 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 reproducerre 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 av deres egen agens og modstand.

**Hvad taler mentor og mentee om?**

Evalueringen af TEC’s mentorordning viser (og informanten fra en anden større teknisk skole i Jylland støtter op omkring synspunkten), 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 lærerplads og de forberedelser, der er, i forbindelse med at finde en lærerplads. 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-
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.


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 mentor.

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 gang 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 eksperimentet med eleverne. Det er usædvanligt. 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 defineres 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 nævnerværdig identitetsudvikling, en identitetsudvikling som vi anser for at være absolut nødvendig.

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. Kontext og lokale behovsanalyser er afsæt 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 samfundsøns- sige 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 givne uddannelsesproblemer. Der er en risiko for, at for mange forskellige instansers 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 forestiller 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 frafaldsproblems produceres, og gøre sig forestillinger om, hvilke betydninger det kan få på sigt, både individuelt og samfundsmæssigt. Sociologer 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 frafaldbegrebet 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


Kabat, K. Konsulentfirmaet argo-publikationer kvalificering af mentor i erhvervsuddannelserne.26-12-2008: http://www argo.dk/publikationer.htm


Kierkegaard, S. (1849). *Sygdommen til døden: En christelig psychologisk udvikling til opbyg gelse og opvækkelse af anti-climax*. Kjøbenhavn:


Retsinformation.dk - LBK nr. 1244 af 23/10/2007

Retsinformation.dk - LBK nr. 630 af 20/06/2008


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)/


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


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


UVM. (2008). UVM nyheder kommuner kan søge ”frikommunestatus” og gøre vejledere til mentorer: .http://www.uvm.dk/~media/Files/Aktuelt/Ugyent08/05%20%20%20%20%20%20%20%20februar%202008.ashx


**Referencecitater**


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


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


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/


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