

Ulla Højmark Jensen

# **Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning**

Udgivet af FFD  
Folkehøjskolernes Forening i Danmark  
2009

Ulla Højmark Jensen  
Evaluering og dokumentation af højskoleophold med  
mentorordning

1. Udgave 2009

© Forfattere og Folkehøjskolernes Forening i Danmark 2009

Layout og Tryk: Dystan ApS

ISBN 978-87-89412-57-3

Udgivet af FFD - Folkehøjskolernes Forening i Danmark

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner,  
der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.  
Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

# Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning

Af  
lektor Ulla Højmark Jensen,



Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Århus Universitet  
Januar 2009

Udgivet af FFD  
Folkehøjskolernes Forening i Danmark  
2009

# Indhold

<b>Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Indledning</b> .....	<b>4</b>
1.1. Rapportens centrale begreber, opbygning og tilrettelæggelse .....	4
1.2. Ansvar for rapportens indhold og takkeliste .....	5
<b>2. Sammenfatning af hovedresultater og anbefalinger</b> .....	<b>6</b>
<b>Del I: Teoretisk og empirisk erfaringsopsamling – om unge uden uddannelse og mentorordning</b> .....	<b>8</b>
<b>3. Hvem er de unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse?</b> .....	<b>8</b>
3.1. Inddelingen af de unge i fire grupper .....	8
3.2. Beskrivelser af de fire ungegrupper .....	10
3.3. Hvordan kan man bruge de fire ungegrupper? .....	11
<b>4. Hvordan kan man definere en mentor og en mentorrelation?</b> .....	<b>13</b>
4.1. Mentorrelationen og mesterlæremodellen .....	13
4.2. Den engelske og amerikanske definition af mentorrelationen .....	14
4.3. Den formelle og den uformelle mentorrelation .....	14
4.4. Mentorordninger som formaliserede hjælperelationer i et komplekst samfund .....	14
4.5. Mentorrelationer på arbejdsmarkedet .....	14
4.6. Forholdet mellem vejledning og mentoring .....	15
4.7. Overblik over mulige mentorroller .....	16
4.8. Mentorkarusellen .....	17
<b>5. Hvilken mentorrolle passer bedst til de fire unge-grupper?</b> .....	<b>18</b>
5.1. Den coachorienterede mentorrolle og de opgivende unge .....	19
5.2. Den rådgivningsorienterede mentorrolle og de vedholdende unge .....	19
5.3. Den konsulentorienterede mentorrolle og de praktiske unge .....	19
5.4. Den vejledningsorienterede mentorrolle og de flakkende unge .....	20
<b>6. Definitioner af mentorordningen og højskolekonteksten</b> .....	<b>20</b>
6.1. Hvordan kan man forstå mentor/mentorrelationen? .....	20
6.2. Hvordan kan man forstå højskolekonteksten, som mentorforløbet foregår i? .....	20
<b>Del II: Hvordan og med hvilken effekt bidrager højskoleophold med mentorordning til, at unge bliver motiverede til at gå i gang med en uddannelse?</b> ..	<b>23</b>
<b>7. Undersøgelsens datagrundlag og forløb</b> .....	<b>23</b>
7.1. Hvem har deltaget i den kvantitative spørgeskemaundersøgelse? .....	23
7.2. Hvem har deltaget i den kvalitative interviewundersøgelse? .....	25
<b>8. Hvem er de unge på højskoleophold med mentorordning?</b> .....	<b>26</b>
8.1. Alle vil helst opleve at være en almindelig højskoleelev – men er de det? .....	27
8.2. De unges erfaringer med familie og skole .....	28

<b>9. Mentorer til unge på højskoleophold med mentorordning</b> .....	<b>31</b>
9.1. Hvordan har de unge oplevet samarbejdet mellem højskolerne og UU-vejlederne? .....	34
<b>10. Forventninger til og erfaringer med højskoleophold med mentorordning</b> .....	<b>35</b>
10.1. Forventninger og erfaringer fordelt på køn .....	38
10.2. Forventninger og erfaringer fordelt på udeboende og hjemmeboende .....	39
10.3. Forventninger og erfaringer fordelt på oplevede psykiske og sociale problemer .....	40
10.4. Forventninger og erfaringer fra interviewene .....	40
<b>11. Forventninger til og erfaringer med mentorrelationen</b> .....	<b>41</b>
<b>12. Forventninger til og erfaringer med rammerne for mentorordningen</b> .....	<b>46</b>
12.1. Særlige problemer der kan påvirke højskoleopholdet .....	49
<b>13. Samlet tilfredshed med højskoleophold med mentorordning</b> .....	<b>50</b>
13.1. Hvilke grupper af unge er mest tilfredse? .....	50
<b>Del III Hovedresultater og anbefalinger</b> .....	<b>52</b>
<b>14. Hovedresultater og perspektiverende analyse</b> .....	<b>52</b>
14.1. Hovedresultater med fokus på effekten .....	52
14.2. Hvordan og med hvilken effekt er de unge blevet motiverede? .....	54
14.3. Hvordan kan mentorbegrebet kvalificeres og udvikles? .....	54
<b>15. Centrale problemstillinger og anbefalinger</b> .....	<b>56</b>
15.1. Hvilke grupper af unge uden uddannelse ønsker højskolerne at motivere til uddannelse? .....	56
15.2. Hvilken mentorrolle passer bedst til højskolernes arbejde med at motivere de unge uden uddannelse? .....	56
<b>English summary: Main results and perspectives</b> .....	<b>58</b>
1. Main results – the effect .....	58
2. How have the young people become motivated? And what has this meant? .....	60
3. How can the mentor concept be qualified and further developed? .....	61
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>63</b>

# Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning

## 1. Indledning

Folkehøjskolernes Forening i Danmark (i det følgende FFD) har søgt og fået midler fra Undervisningsministeriets satspulje til at gøre en indsats for unge mellem 16½ og 25 år uden kompetencegivende ungdomsuddannelse. Indsatsens mål er, at i alt 160 unge skal gennemføre et højskoleforløb med mentorordning for at kunne ruste sig til en fremtidig, formel uddannelse.<sup>1</sup> Med projektet ønskes endvidere etableret et blivende samarbejde med UU (Ungdommens Uddannelsesvejledningscentre) og udvikling af en mentorordning på højskolerne. Med denne evaluering og dokumentation af projektet "Højskoleophold med mentorordning" ønskes der tilvejebragt videnskabeligt baseret dokumentation af indholdet og effekten af indsatsen, samt at der sker en kvalificering af mentorbegrebet og mentorroller i relation til målgruppen.

Der er opstillet følgende to overordnede spørgsmål, som søges besvaret i denne rapport:

- Hvordan og med hvilken effekt bidrager højskoleophold med mentorordning til, at unge, der er i risiko for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe, bliver motiverede til at gå i gang med en uddannelse?
- Hvordan kan mentorbegrebet kvalificeres og udvikles, så det matcher målgruppens behov og højskolens muligheder?

Evalueringen og dokumentationsundersøgelsen er påbegyndt i foråret 2007 og afsluttet i foråret 2009. Undervejs i forløbet er der blevet udarbejdet interne notater fra de enkelte delundersøgelser. Et arbejdsrapport om mentorbegrebet er bl. a. lagt ud på FFD's hjemmeside: [www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt](http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt).

### 1.1. Rapportens centrale begreber, opbygning og tilrettelæggelse

FFD har med projektet "Højskoleophold med mentorordning" et ønske om at gøre noget for de unge, hvis fremtidsprognoser ikke er så gode. Satspuljemidlerne går primært til at finansiere de unges ophold på højskolerne. Projektet fungerer ud fra et frivilligheds-

princip: Alle højskoler har fået tilbuddet om at være med i projektet, alle UU-centre har fået information om projektet, og FFD har på deres hjemmeside information om projektet, som også de unge har kunnet opsøge. Højskolerne har kunnet ansøge om deltagelse i projektet af to omgange, og FFD har stået for fordeling og koordinering af de projektfinansierede elevpladser, der har været til rådighed.

Et typisk forløb kan være, at en højskole søger om 2-3 projektfinansierede pladser til unge. Når disse pladser er bevilget af FFD, kontakter højskolens mentor UU-centrene og gør opmærksom på, at de har projektfinansierede pladser til unge uden ungdomsuddannelse. UU-vejlederne på de forskellige centre kan så finde frem til mulige unge, som kunne profitere af et højskoleophold med mentorordning. De unge taler med mentoren og kan så blive indskrevet på højskolen. Andre veje til indskrivningen findes også - fx har nogle unge selv fundet frem til den højskole, som de gerne vil optages på. De har så kontaktet højskolen, der har informeret om projektet og oplyst den unge om muligheden for at få finansieret et højskoleophold med mentorordning, hvis den unges UU-vejleder vurderer, at de vil kunne profitere af det. Når højskolerne, mentorerne, UU-vejlederne og de unge tager imod tilbuddet, binder de sig til de krav og rammer, der er opstillet i projektet.<sup>2</sup>

På FFD's hjemmeside kan man læse følgende om, hvilke krav højskolerne skal opfylde:

- *Højskoleopholdet skal vare 16 - 24 uger.*
- *Eleverne på denne ordning skal være mellem 17½ og 25 år ved kursets start, på ungdomshøjskolerne dog 16½ - 19 år.*
- *Hver skole kan max. have 10 elever på denne ordning pr. finansår. Eleverne fordeles ligeligt mellem de tilmeldte højskoler.*
- *En elev kan kun deltage på ét kursus på denne ordning.*
- *Højskolen skal etablere en mentorordning.*
- *Højskolen skal etablere kontakt til sit lokale UU-center.*
- *Højskolen skal medvirke i den eksterne evaluering af projektet. (Fra [www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt](http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt))*

<sup>1</sup> FFD mentorprojektet: <http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt/>

<sup>2</sup> Se yderligere retningslinjerne, der findes på FFD's hjemmeside <http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt/retningslinier-for-hoejskolerne>

Højskolen skal endvidere udpege en mentor, som ved formelle og uformelle møder forventes at følge eleven tæt. Den enkelte mentor må højst have fire elever ad gangen. På FFD's hjemmeside kan man læse følgende om, hvilke krav der er til højskolens mentorordning:

- *Den/de ansatte på højskolen, som fungerer som mentor(er), skal have deltaget i FFD's mentorkursus.*
- *Mentoren holder tæt kontakt med sin mente.*
- *Mente mødes med mentor inden skolestart efter nærmere aftale med UU-vejlederen.*
- *Mentoren og UU-vejlederen skal kontakte hinanden en gang om måneden.*
- *Ved slutningen af højskoleopholdet holdes evalueringsskema for UU-vejlederen, mentor og mente, gerne på højskolen med henblik på, hvad der skal ske for eleven efter højskolen.*
- *Eleven modtager derudover tilbud om uddannelses- og erhvervsvejledning på linie med de andre højskoleelever. Undervisningsministeriets nyudviklede kompetencevurderingsredskab "bidrag til realkompetencen" inddrages, hvor det er relevant.*
- *Begge skal medvirke ved dokumentations- og erfaringsindsamling til brug for den samlede projektevaluering ved ekstern partner. (fra [www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt](http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt))*

Formålet med projektet er overordnet "at motivere til uddannelse". Men hvordan måles det så, om den unge er blevet motiveret til uddannelse, og helt præcist om det har haft betydning for motivationen, at den unge har været på højskoleophold med mentorordning? Det er så kompleks en proces, at der ikke kan opstilles ét effektmål, men der må arbejdes med mange delmål, der tilsammen kan sige noget om effekten af indsatsen. Centralt står forståelsen af, at motivation til uddannelse ikke er noget, den unge enten har eller ikke har, men at motivation til uddannelse ses som en læreproces for den unge, som bl.a. kan påvirkes gennem højskolemiljøet og i dialog med en mentor.

Første del af denne rapport indeholder en erfaringsopsamling og teoretisk forankring i forhold til grupperne af unge uden uddannelse og mentorbegrebet. Der ses nærmere på en beskrivelse af, hvem målgruppen for projektet er (de unge uden ungdomsuddannelse), hvordan man kan forstå mentorbegrebet, og hvilke mentorroller og tilgange der især kan motivere forskellige grupper af unge til uddannelse.

I anden del af rapporten fokuseres på den dokumentationsorienterede kvantitative undersøgelse (spørgeskemaundersøgelsen) af de deltagende unge og mentorers oplevelser og erfaringer i forbindelse med højskoleopholdet. Dernæst fokuseres på den effektorienterede kvalitative undersøgelse af højskoleophold med mentor (interviewundersøgelsen): Dels på de unge

oplevelser og erfaringer i relation til målet om motivation for uddannelse, dels på mentorernes oplevelser og erfaringer i forhold til de muligheder og barrierer, der ligger i mentorrollen. Centrale indikatorer, for om de unge bliver motiverede til uddannelse, søges belyst ved at se på, om de unge oplever, at de

- har fået øget viden om uddannelse og arbejdsmarkedet
- har fået øget selvindsigt
- ser sig i stand til at handle

I evalueringen vil der således være fokus på de unges og mentorernes erfaringer med de unges højskoleophold i almindelighed, og i særdeleshed med hvordan mentorrelationen har fungeret.

I tredje og sidste del af rapporten sammenfattes hovedresultaterne og centrale problemstillinger samt anbefalinger til videre arbejde med gruppen af unge uden uddannelse og mentorordninger. Hertil kommer et engelsk summary.

## 1.2. Ansvar for rapportens indhold og takkeliste

Rapporten er skrevet af lektor Ulla Højmark Jensen, DPU, Århus Universitet, som alene er ansvarlig for rapportens indhold, analyser og konklusioner. I processen er der dog flere, der har bidraget, og som hermed skal takkes. En særlig tak til:

- Alle de unge og deres mentorer, der har deltaget i undersøgelsen og så venligt har stillet deres erfaringer og tid til rådighed under såvel spørgeskemaundersøgelsen som interviewundersøgelsen.
- Alle de højskoler, der så gæstfrit har taget imod os.
- FFD-medarbejderne Helene Valgreen, Natascha Schlottmann og Casper Graff-Jessen, der har ydet en stor administrativ og koordinerende indsats for projektet og fungeret som sparringspartnere i dele af processen.
- FFD's nedsatte følgegruppe, der løbende har fulgt processen og kommenteret oplæg.
- Cand. mag Anna Rebecca Kledal for faglig assistance under interviewundersøgelsen.
- Studentermedhjælp Ulrik Højmark Pedersen for indtastning af spørgeskemaer og hjælp til bearbejdning af det statistiske materiale.
- Sekretær Anette Køhlert for opstilling og korrekturlæsning.
- Lektor Jesper Bremholm, Læreruddannelsen N. Zahle, Professionshøjskolen UCC, for korrekturlæsning og kommentering.
- Lektor Merete Watt Boelsen, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet, lektor Ida Juul, DPU, Århus Universitet og adjunkt Pia Cort, DPU, Århus Universitet, som har læst og kommenteret den færdige rapport.

## 2. Sammenfatning af hovedresultater og anbefalinger

Mentorordningen har været en succes, hvis man spørger de unge og deres mentorer. De vil i høj grad anbefale ordningen til andre unge i samme situation. Mentorordningen ser ud til at være meget effektiv i forhold til at få de unge til at reflektere over sig selv og deres muligheder. De har måske ikke fået al den information om uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, som de havde forventet at få af deres mentor, men de har fået en god social oplevelse på højskolen, lært noget nyt, oplevet at der var en mentor, der var god at snakke med, og som lyttede og respekterede dem, som de var. Man kan sige, at de unge er blevet motiverede og kvalificerede i forhold til at tage et valg om, hvilken uddannelse eller hvilket erhverv de ønsker. Men på undersøgelsestidspunktet er der dog stadig en stor andel af de unge, der endnu ikke har foretaget et valg, og som udtrykker usikkerhed i forhold til dette.

Vi ved fra andre undersøgelser, at de unge, der kommer i gang med at uddanne sig, ofte får lyst til mere uddannelse, og at de unge, der har haft en positiv relation til deres klasselærer (i grundskolen), har større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Der er derfor grund til at tro, at de unge, der har været på højskoleophold med mentorordning, og som har fået gode sociale oplevelser, samtidig med at de har lært noget nyt og har haft et godt forhold til deres mentor, er blevet motiveret til at fortsætte i uddannelsesforløb - fx på en ungdomsuddannelse.

### Hvem er de unge på mentorordningen?

De unge på mentorordningen er meget forskellige. Man kan lave en grov fordeling af de unge på en "tidligere erfaringskala". I den ene ende af skalaen er de unge, som i høj grad har oplevet ikke at "passe ind" i det etablerede skolesystem. Disse unge kan fx have oplevet omfattende mobning, faglige besværligheder og svagt netværk. Disse unge vælger højskoleophold med mentorordning, fordi de gerne vil have nogle positive, sociale oplevelser, der kan give dem troen på, at de kan klare en uddannelse. Nogle af disse unge kan have så barske og voldsomme erfaringer fra grundskole og opvækst, at de tydeligvis har brug for mere eller andet end 3-6 måneder på en højskole med en mentorordning for at nå frem til at blive motiverede til at starte på en uddannelse.

I den anden ende af skalaen er de unge, som har oplevet at "passe ind" i skolesystemet, hvor de fx har haft et godt forhold deres lærere og har været forholdsvis glade for at gå i skole. Disse unge vælger typisk at komme på højskoleophold med mentorordning, fordi de ønsker en ændring i deres livssituation, men er i tvivl om, hvad de

vil, eller fordi de ønsker at bruge ventetiden meningsfyldt frem til, de kan starte på en (ny) uddannelse. Typisk er de unge meget selektive i deres valg af højskole, da de gerne vil lære noget nyt, men de søger også hyggeligt, socialt samvær med andre unge. De forventer, at undervisningen på højskolen vil være meningsfuld, nærværende og udviklende for dem. De ser mentorordningen som en del af deres udviklingsproces. De er dog i nogen grad i tvivl om, hvorvidt de tilhører målgruppen for projektet. Nogle unge i denne ende af skalaen oplever, at det er lidt "snyd", at de er på mentorordningen. For selv om de er glade for deres mentor og de samtaler, de har, føler de måske ikke, at de har det store behov.

De fleste unge befinder sig et sted på skalaen mellem de to beskrevne ydergrupper.

### Hvordan fungerer mentorordningen på de enkelte højskoler?

Erfaringer fra spørgeskemaerne og fra interviewene viser, at der er mange måder at definere og praktisere mentorrollen på. Det varierer fra mentor til mentor og fra skole til skole. Man kan meget groft dele mentorerne op på en skala i forhold til deres foretrukne rolle.

I den ene ende af skalaen er de mentorer, der har fokus på uddannelse og erhvervsvalg. Her er den informations- og vidensorienterede tilgang til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet i centrum. Dette betyder, at mentoren arbejder målrettet mod, at den unge skal nå til en afklaring gennem viden, selvrefleksion og handling. Mentorrollen vil her ofte være dirigerende med gode råd og undervisning.

I den anden ende af skalaen er der de mentorer, der har fokus på mere almendannende perspektiver med den menneskelige modning/udvikling og den eksistentielle refleksion i centrum. Dette betyder, at mentoren arbejder mere affektivt orienteret, og målet er en form for almendannelse, som ligger tæt op ad den proces, som den traditionelle højskolelærer ser som en del af sit virke at facilitere.

Spørgsmålet er så, hvor på skalaen mentorerne skal placere sig for at sikre, at de unge motiveres til uddannelse. Meget taler for, at mentorerne skal kunne flytte sig på skalaen, således at de kan tilgodese forskellige unges forskellige behov. Men også den enkelte unge kan på forskellige tidspunkter under højskoleopholdet have brug for forskellige kombinationer af støtte og udfordring på det affektive eller det kognitive plan for at opnå et effektivt udbytte af opholdet.

Samarbejdet mellem UU-centrene og højskolerne  
Opgørelserne viser, at det er over 90 procent af alle UU-centrene og i alt 115 UU-vejledere, der på forskellig



vis har deltaget i at sende de unge på højskoleophold med mentorordning. Dette må siges at være en stor succes. Ikke alle UU-centre og vejledere har dog været lige velorienterede om projektet, og samarbejdet mellem højskolerne og UU-centrene har ikke været lige aktivt alle steder. Kun få steder har samarbejdet fungeret forbi- ledligt i forhold til FFD's mål. Med dette projekt må det formodes, at UU-centrene alt andet lige er kommet til at kende mere til højskolernes arbejde og mulige potentiale i arbejdet med unge uden uddannelse. Noget der på sigt vil kunne give mulighed for at etablere et mere udbygget samarbejde, hvis der vel at mærke følges op på denne indsats.

### **Hvilke grupper af unge opnår de bedste resultater?**

De fleste unge uden ungdomsuddannelse vil givetvis få et udbytte af at komme på højskoleophold med mentorordning. Men hvilke grupper profiterer mest af et højskoleophold med mentorordning? Er det de unge, der er længst væk fra uddannelsessystemet, eller de unge der bare mangler et lille skub eller lidt inspiration? Det er ikke til at svare entydigt på. Fremskridtene er måske tydeligst for gruppen af unge, der i udgangspunktet er langt væk fra at være motiverede til uddannelse. Omvendt er sandsynligheden for at påbegynde en uddannelse formentlig størst hos den gruppe, der har flest positive erfaringer fra uddannelsessystemet.

Det anbefales, at højskolerne og FFD nøje overvejer fordele og ulemper. Hvis man vælger at satse på den gruppe af unge, der er tættest på at blive motiveret, er der ikke behov for de store ændringer. Men vælger man at satse mere på de grupper af unge, der er længst væk fra motivation til uddannelse, bør det overvejes, hvordan man fx kan sikre, at der er et beredskab af professionelle behandlere parat til at støtte den unge, at mentorerne bliver klædt bedre på til at håndtere denne gruppe af unge, og at man indretter højskolens aktiviteter og regler, så den kan rumme de unge, som måske ikke er vant til at følge regler eller kan have problemer med at aflæse sociale kontekster.

### **Hvilke former for mentorskab giver de bedste resultater?**

På nogle højskoler opleves mentorrollen måske som noget, alle lærere er ansvarlige for at udfylde over for alle elever. På disse højskoler vil lærerne måske opleve det som en del af deres opgave at være en god samtalepartner og være god til at lytte til de unge. Så hvis mentorrollen primært lægger sig op af disse funktioner, vil det være oplagt, at man mainstreamer mentorfunktionen. Så vil alle højskolelærere kunne påtage sig opgaven, og den behøver ikke ligge hos bestemte personer. Problemet, ved at alle lærere er ansvarlige for alle unge, kan

være, at der er unge, der falder igennem, uden at der er nogen, der opdager det eller tidligt nok tager ansvar for at modvirke det. Oven i dette kommer overvejelser om, hvorvidt alle lærere er klædt på (og har lyst) til at håndtere mentorrollens mange facetter, fx advokatrollen med udadvendte samarbejdsrelationer.

I den anden ende af skalaen er der de højskoler, hvor man oplever et ønske om at udskille og specialisere mentorrollen på samme måde, som man flere steder har gjort med uddannelses- og erhvervsvejledningsfunktionen. Mentoren kan dykke ned i de mere psykologiske fagområder og specialisere sig i fx at arbejde målrettet med selvrefleksionsprocessen i forhold til valg af uddannelse. Denne specialisering kan være en fordel for den enkelte mentor og den unge, idet mentoren så vil være bedre klædt på til at udfylde de særlige funktioner, som man vælger, at mentorrollen skal varetage. Men det kan være tids- og ressourcekrævende at uddanne lærerne og tilbyde deres ekspertise til eleverne. Dertil kommer, at de andre højskolelærere kan tænkes at få svækket deres engagement i disse særlige elever.

Det anbefales, at højskolerne og FFD nøje overvejer fordele og ulemper ved disse to modeller. Hvis man vælger at mainstreame mentorrollen, er der ikke behov for de store ændringer (udover generel efteruddannelse og fx supervision). Men med mainstreaming af mentorrollen er der stor fare for, at man ikke får givet de enkelte unge den støtte og opbakning/udfordring, som de har brug for. Derfor vil denne undersøgelse ikke kunne anbefale en sådan løsning, men hælder mere til en specialisering. En specialisering vil kræve, at man på højskolerne bl. a. sikrer sig, at mentorerne får den støtte, de forventer af ledelsen, at mentorerne har mulighed for at tage efteruddannelse, at der etableres mentornetværk på tværs af højskolerne, og at samarbejdet eksternt med UU-vejlederne og fx sagsbehandlere etableres og udvikles som en del af mentorfunktionen.

# Del I: Teoretisk og empirisk erfaringsopsamling – om unge uden uddannelse og mentorordning<sup>3</sup>

Helt centralt for satspuljeprojektets succes er på den ene side, hvilke grupper af unge der udvælges til at kunne deltage i projektet (fx i forhold til hvor langt de er fra målet), og på den anden side hvad det er, man tilbyder de unge - altså indholdet i mentorordningen og rammerne på højskolerne.

I denne del af rapporten ser vi nærmere på, hvem de unge uden ungdomsuddannelse er, og hvilke forskellige udfordringer disse unge kan give højskolerne og mentorerne, når målet er, at de unge skal blive motiverede til uddannelse. Vi ser også nærmere på mentorbegrebet, dets oprindelse og funktionen, samt hvilken rolle og hvilke aktiviteter der kan knytte sig til mentorordninger. Del I sluttet af med en skitsering af højskolen som lærings- og vejledningsrum for de unge. Centrale spørgsmål til erfaringsopsamlingen og den teoretiske fundering af den er:

- Hvem er de unge, der falder fra eller aldrig kommer i gang med en uddannelse?
- Hvad ved vi om de unge og deres behov for vejledning/mentorering og den mulige effekt af den?
- Hvordan kan man definere en mentor?
- Hvad ved vi om muligheder og barrierer i mentorordninger i forhold til unge uden uddannelse?
- Hvordan kan man forstå højskolen som rammen om mentorforløb?

## 3. Hvem er de unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse?

Vi ved fra flere undersøgelser, at gruppen af unge, der ikke kommer i gang med en uddannelse efter grundskolen, er meget broget (se Jensen og Jensen 2005).

Samlet set er det omkring to ud af ti unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. I absolutte tal svarer det til over 10.000 unge i hver ungdomsårgang. Eksempelvis kan man i UVM-publikationen "Tal der tæller" se, at der i 2006 var 65.414 elever på 9. klassetrin. Hvis det holder, at kun 80 procent får en ungdomsuddannelse, vil der være lidt over 13.000 af denne ungdomsårgang, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse.

På Undervisningsministeriets hjemmeside kan man læse følgende opgørelser fra UNI.C:

*Andelen, der opnår en ungdomsuddannelse i løbet af 25 år efter 9. klasse, har i de seneste år været faldende. I 2006 var den på knapt 80 %, mod knapt 81 % i 2005. I 2006 forventes 76 % af drengene at opnå en ungdomsuddannelse og tilsvarende gælder for 83 % af pigerne. [http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaaende/PDF08/080101\\_profil2006\\_landsresultater.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaaende/PDF08/080101_profil2006_landsresultater.ashx)*

Andelen af unge, der ikke opnår en ungdomsuddannelse, svinger en lille smule, men har ikke ændret sig så meget de sidste mange år – det har arbejdsmarkedet til gengæld. Der er i mindre grad plads til og brug for de unge, som ikke har en uddannelse. Det at få en uddannelse er blevet et slags mantra i vores del af verden og ses som tæt knyttet til den enkeltes muligheder for at udnytte sine kompetencer og blive et fuldgældigt medlem af samfundet. I ethvert samfund opleves det som vigtigt, at alle menneskelige ressourcer udnyttes – ikke mindst i en tid hvor man, som i Danmark, kan se frem til arbejdskraftmangel inden for visse områder.

Den nuværende regering har, ligesom tidligere regeringer, sat sig som mål at øge andelen af unge, der får en uddannelse. Målet er, at der i 2015 skal være 95 procent af en ungdomsårgang, der får en ungdomsuddannelse. Skal dette mål nås, vil det kræve mange forskellige indsatser og ændringer i vores måde at tænke og praktisere uddannelse. En af de former for tiltag, som er i kraftig vækst på uddannelses- og arbejdsmarkedet, er mentorordninger. Men hvad er egentlig essensen i mentorordningerne? Handler det om at tilpasse de unge til uddannelsessystemet/arbejdsmarkedet, eller handler det også om at sætte de unge i stand til at kunne tage en uddannelse/klare et arbejde på egne vilkår? Hvis de unge ikke "bare" skal tilpasses, er det centralt at have en forståelse af, hvem de unge, der ikke går i gang med en uddannelse, er. Gennem denne forståelse kan man få en fornemmelse af de mulige veje, der er til at støtte de unges udvikling på egne præmisser.

### 3.1. Inddelingen af de unge i fire grupper

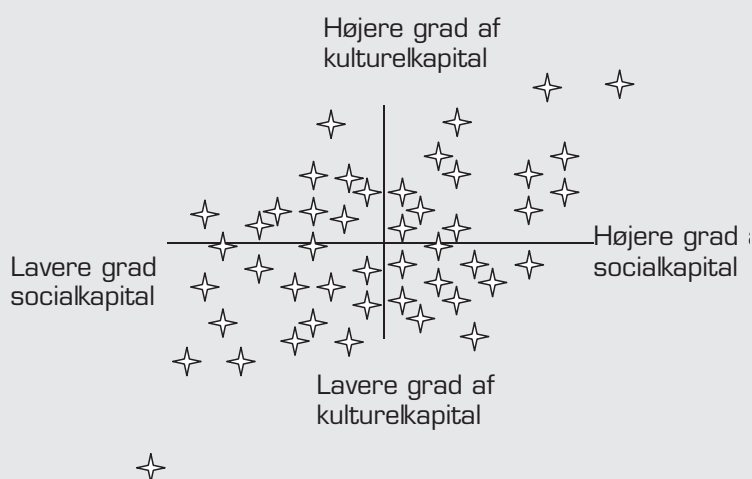
Vi har under forskningsprogrammet om social arv ([www.forskningsprogrammet-social-arv.dk](http://www.forskningsprogrammet-social-arv.dk)) søgt at finde frem

<sup>3</sup> Del I har i en tidligere udgave været offentliggjort på FFD's hjemmeside som et arbejdsnotat.

til en differentiering af gruppen af unge uden uddannelse (Jensen og Jensen, 2005). Det har vi bl. a. gjort ved at interviewe knap 50 unge med nogenlunde ligelig kønsfordeling og flest mellem 18 og 20 år. Vi har været rundt i otte strategisk udvalgte kommuner fordelt over hele landet for at snakke med de unge. Lidt over halvdelen af de unge, vi har interviewet, har vi mødt, mens de var indskrevet på en produktionsskole. Ca. en fjerdedel af de unge har været i arbejde, og den sidste del har været sygemeldte, arbejdsløse (forsørget af forældre), på barselsorlov eller lignende.

Alle interviewpersoner har vi efterfølgende søgt at indplacere på to skalaer i et koordinatsystem. Skalaerne tager afsæt i Bourdieus kapitalbegreb (se Jensen og Jensen 2005). Den lodrette akse handler om de unges kulturelle kapital og er i sin essens et udtryk for, om de unge kan læse skolekoderne og befinder sig godt i skolesystemet. Den vandrette akse handler om de unges sociale kapital og er i sin essens udtryk for, om de unge har netværk omkring sig (familie og venner), der kan støtte op om dem, når de har brug for det.

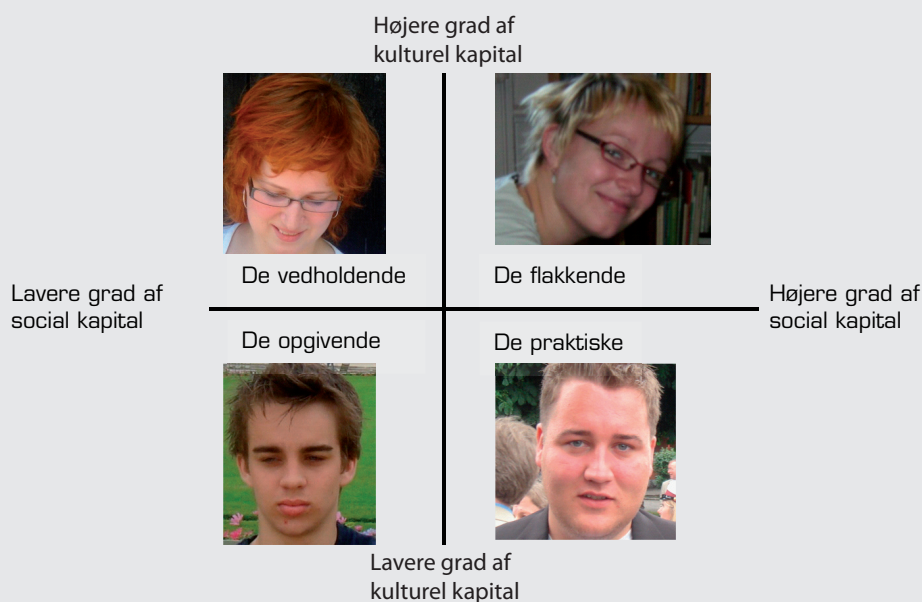
Figur 1: De unges fordeling på to skalaer



De unge fordeler sig således over hele figuren (skalaerne er relative). Inden for hvert "vindue" har vi fundet fællestræk for de unge. Dette resulterer i fire profiler

af unge, som vi kalder: De opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende. Illustreret ved nedenstående figur.

Figur 2: Fire grupper af unge uden uddannelse <sup>4</sup>



<sup>4</sup> Billederne af de unge er modellfotos og er her gengivet med de unges tilladelse.

### 3.2. Beskrivelser af de fire ungegrupper<sup>5</sup>

#### De opgivende (lav grad af kulturel kapital og lav grad af social kapital)

"De opgivende" er kendetegnet ved, at de har rigtig mange dårlige erfaringer fra grundskolen. Typisk har de unge ikke haft mange, om overhovedet nogen, venner. De er blevet mobbet meget især i de mindre klasser. De har ikke oplevet, at lærerne tog særlige hensyn til dem som personer (deres problemer/ressourcer), eller at lærerne satte effektivt ind over for de mobberier, som de blev udsat for. Gruppen af opgivende har haft svært ved at følge med fagligt i flere fag, og mange af disse unge kan ikke huske noget som helst positivt fra deres 9-10 år lange skolegang. Disse unge kommer typisk fra brudte familier, hvor der har været en høj grad af ustabilitet i opvæksten. De har således ofte oplevet mange skoleskift og bopælsskift samt forskellige grader af omsorgssvigt fra deres forældre. Forældrene (den ene eller begge) har ikke været til stede for de unge, når der var brug for det. Enten pga. personlige problemer eller fordi de har måttet tage arbejde på forskudte tidspunkter, så de unge har været overladt til at klare sig selv i en alt for tidlig alder. Resultatet for disse unge har været, at de aldrig har kunnet regne med at få forældrenes opmærksomhed, opbakning eller omsorg, når de ønskede det. Typisk har deres forældre selv klaret sig dårligt i grundskolen og har ingen eller kun en kort praktisk uddannelse. Disse unge kan virke meget opgivende i forhold til at tage en uddannelse, og praktisk fysisk betonet arbejde er heller ikke noget der tiltaler dem. De unge har forskellige grader af fysiske skavanker, der gør, at de ikke umiddelbart magter fysisk hårdt/belastende arbejde. De svinger mellem drømmen om, at det i fremtiden vil lykkes dem at tjene nemme penge, fx ved "at købe billigt og sælge dyrt", og mareridt om at de aldrig finder et arbejde eller en uddannelse, som de vil kunne klare.

#### De praktiske (høj grad af social kapital og lav grad af kulturel kapital)

"De praktiske" har typisk været meget glade for kammeratskabet i grundskolen. De har haft det rigtig godt i frikvartererne, mens den mere faglige side af skolegangen ikke lige har været noget, de gik så meget op i. De har forsøgt at slippe så let om ved skolearbejdet som muligt, og de har ikke klaret prøver og eksamener særlig godt. Men de har haft et godt forhold til flere af lærerne i skolen. Mange fra denne gruppe af unge har valgt at tage på efterskole i 9. og/eller 10. klasse, og det har været en rigtig god erfaring. Ikke mindst på grund af muligheden for at vægte de mere praktisk orienterede fag, som de interesserer sig for, og på grund af det

intense sociale samvær. Denne gruppe af unge kommer typisk fra ikke særlig skole- og uddannelsesorienterede hjem. Forældrene har kun en kort, praktisk orienteret uddannelse eller er ufaglærte. Mange af de unge i denne gruppe har boet samme sted hele deres liv, og deres forældre (eller evt. en ny stedforælder) lever i et stabilt forhold. Ofte vælger de unge i denne gruppe at blive boende hjemme længe, fordi det er praktisk, trygt, billigt og behageligt. De har ikke så meget med deres forældre at gøre, da de bedst kan lide at klare sig selv og kun sjældent er hjemme i løbet af dagen/aftenen. Men omvendt er hjemmet et godt sted at få ordnet sit vasketøj, kunne hente mad i køleskabet og fx hente omsorg, når man er syg. Forældrene er der, hvis den unge har brug for dem, og de stiller sjældent krav - hverken i forhold til at deltage i det huslige arbejde, familiesamværet eller i forhold til at tage en uddannelse. Så længe den unge laver noget, forældrene kan acceptere og ikke kommer i "dårligt selskab", får den unge lov til at passe sig selv i periferien af familiens rammer. Disse unge er meget "her og nu orienterede" og ser uddannelse som et mål - ikke en selvrealiseringsproces. Dvs. at de ikke vil starte på en uddannelse, som de ikke er sikre på, at de ønsker. Dertil kommer, at deres ungdomsliv med fest og farver fylder så meget, at det med arbejde og uddannelse kan virke "meget forstyrrende", og de har en modvilje mod at opsøge det, de ikke har haft succes med i livet: de boglige fag. De unge ved dog godt, at deres familie og samfundet forventer af dem, at de på et tidspunkt skal tage en uddannelse. De vil også gerne, men de oplever, at der er mange gode grunde til ikke at tage den beslutning i dag eller i morgen.

#### De vedholdende (lav grad af social kapital og høj grad af kulturel kapital)

"De vedholdende" har haft det svært i grundskolen, hvor de, ligesom "de opgivende", har oplevet mobberier, få venskabsrelationer og mange skoleskift. De har svært ved at indgå i sociale relationer, men i modsætning til de opgivende har de vedholdende oplevet en vis succes i forhold til det boglige. "De vedholdende" er ofte piger, der ved at leve op til kønsspecifikke idealer om orden og pænhed til en vis grad er lykkedes i skolesystemet. De har været "de stille piger", der altid lavede deres ting, afleverede til tiden, huskede deres bøger og i det hele taget havde orden i sagerne. Typisk har der også været en eller flere lærere i grundskolen, der har været gode til at bakke dem op. Denne gruppe af unge stiller nemlig meget høje krav til sig selv om at leve op til det, der forventes af dem. Kan de ikke afkode, hvad der forventes af dem, magter de ikke at leve op til det, eller får de ikke anerkendelse for det, bryder deres verden hurtigt sammen. De har det bedst med faste rammer omkring sig og veldefinerede lærer-elev relationer og har svært ved

<sup>5</sup> Profilbeskrivelserne bygger videre på Jensen og Jensen 2007 s. 142 ff.

selvstændighedskrævende og procesorienteret arbejde. Grupperarbejde og andre former for arbejde, der kræver, at de indgår i ligeværdige relationer med andre unge, har de det således svært med. De unge udtrykker bl.a. dette ved at sige, at de elsker børn, dyr og gamle, men ofte bliver skuffede over deres jævnaldrende kammerater. Mange af de unge ønsker sig at blive noget inden for omsorgstunge fag – fx sygeplejerske, social- og sundhedsassistent, tandklinikassistent, dyrlæge mv. "De vedholdende" kommer fra lige så ustabile hjem som beskrevet for "de opgivende". De har således ofte oplevet bopælsskift, skilsmisse(r) og forskellige former for omsorgssvigt i kortere eller længere perioder, men gennem al denne ustabilitet har de formået at få en vis stabilitet ind i deres liv ved at prioritere deres skolegang. De er vedholdende i forhold til uddannelsessystemet, fordi de så gerne vil blive ved med at opleve den succes, som de alt andet lige havde på det faglige område i grundskolen. Men det er meget svært for dem at klare sig i de videre uddannelsesforløb, bl.a. fordi de i forhold til skolearbejdet stiller så høje krav til sig selv. De kæmper med mindreværdsfølelse og manglende venskabsrelationer samt deres ikke-uddannelsesorienterede familiebaggrund, der ikke giver dem den fornødne støtte og opbakning i uddannelsesmæssig sammenhæng.

### **De flakkende (høj grad af social kapital og høj grad af kulturel kapital)**

"De flakkende" er typisk unge, der har klaret sig meget godt i skolen. Nogle har endda været meget dygtige rent fagligt, og de har også haft relativt gode sociale relationer i grundskolen. De har i hovedparten af deres opvækst oplevet forholdsvis stabile familierelationer med forældre, der det meste af tiden har haft overskud til at bekymre sig om dem og endvidere gå op i, at de unge klarede sig godt i skolen. Forældrene har typisk kortere fagligt orienterede uddannelser, og de forventer, at de unge tager en uddannelse. Nogle forældre stiller endda mange og høje forventninger til de unge og deres formåen i uddannelsessystemet. Mange af de unge fra denne gruppe har, ligesom "de praktiske", med stor succes været på efterskole i 9. og/eller 10. klasse. Men i modsætning til "de praktiske" oplever "de flakkende", at det især er de kreative fag, der er de spændende. Det er fx musik, teater, journalistik eller foto. Unge med disse træk vil godt kunne klare sig fagligt og socialt i uddannelsessystemet uden særlig hjælp eller støtte, men med de flakkende unge bliver uddannelsesforløbet ofte meget kroget og kringlet. Det typiske for denne gruppe er, at de påbegynder en gymnasial uddannelse, men falder fra. Enten fordi der på et tidspunkt i deres liv indtræffer en eller flere på hinanden følgende begivenheder, der betyder, at de mister fodfæstet i deres liv i en periode - det kan fx være alvorlig sygdom eller dødsfald i den nærmeste familie, en konfliktfyldt skilsmisse, graviditet og fødsel eller en mere diffus opstået depression hos den unge. El-

ler fordi de "brænder" så meget for et særligt område (fx skuespil), at alt andet i livet synes uden betydning. Fælles for dem er, at de efter frafaldet kan komme til at flakke noget handlingslammede rundt i udkanten af uddannelsessystemet. Men en del af disse unge har nogle meget specifikke, individuelle ønsker i forhold til uddannelse, og en del af disse går i kreative retninger. "De flakkende" har faglige og personlige ressourcer til at indgå i det eksisterende uddannelsessystem, men kan mangle at få styr på nogle personlige problemer eller kriser, og hos mange ligger der endvidere et ønske om at kunne få lov til at dyrke individuelle og ofte kreative interesser. Disse unge er meget engagerede, aktive og lærenemme, hvis de gives rammer, som sikrer, at de udfordres og motiveres inden for deres interesseområde.

### **3.3. Hvordan kan man bruge de fire ungegrupper?**

De unge, der danner kvalitativ analytisk basis for undersøgelsen af de unge uden uddannelse, er kendetegnet ved, at de fleste har oplevet deres opvækst som "kaotisk" (de unges egne ord). Mange har oplevet skilsmisser, og mange har oplevet mobberier og faglige og/eller sociale besværligheder i skolen. Fælles for gruppen af unge uden uddannelse er, at de ikke fremtræder som ganske almindelige unge, der bare har lidt svært ved at bestemme sig for, hvad de vil være, og at de ikke bare er dovne og derfor undlader at yde en indsats i skolen. Gruppen af unge uden uddannelse har tydeligt nogle "sten i skoene", som ikke bare forsvinder, når de får sat stolen for døren. Men det er ikke de samme "sten", de går rundt med. Der er forskellige grunde til, at de unge ikke er kommet i gang, og der skal derfor også sættes ind med forskellige mentorroller (og evt. andre tiltag), hvis man for alvor ønsker at sikre, at de unge skal opleve en motivation til uddannelse under højskoleopholdet.

Opdelingen af de unge i fire ungeprofiler kan bruges til at få et overblik over bredden i gruppen og til at danne grundlag for at diskutere, hvilke mentorroller der behøves for at nå de enkelte unge, der deltager i projektet "Højskoleophold med mentorordning". Nogle af de unge uden ungdomsuddannelse vil kunne indgå i det eksisterende uddannelsessystem, hvis de bare får en smule støtte og vejledning, mens der er andre af de unge, der har brug for en mere massiv mentorindsats.

Opdelingen af de unge kan bl.a. bruges til at sige noget om de unges forskellige oplevelser af kontakten til en af de personer, der har til opgave at støtte og hjælpe dem med at få en uddannelse. Det kan fx være en vejleder fra et UU-center, en kontaktlærer på ungdomsuddannelserne eller en mentor, som det er tilfældet i højskolekontakten. De unge oplever kontakten til ungdomsuddannelsernes voksenrepræsentanter på forskellig vis, og de unges forestillinger om, hvordan de helst vil støttes, er

ligeledes forskellige. I nedenstående oversigt anvender vi de fire undergrupper til at give et nuanceret overblik over, hvordan relationen mellem unge uden uddannelse og uddannelsessystemets repræsentant kan opleves, når man anlægger forskellige perspektiver (konstrueret

på baggrund af interviewene med de unge, se Jensen og Jensen 2005). Vi kommer endvidere med målrettede bud på, hvilken rolle mentoren vil kunne indtage for at få den enkelte gruppe af unge i tale og derigennem motivere dem til afklaring i forhold til uddannelse/arbejde.

Figur 3: De fire ungegrupper og vejlederroller (udviklet af Ulla Højmark Jensen)

	Vejledere kan opleve, at den unge opfører sig:	Den unge kan opleve relationer til lærere og vejledere som er præget af:	Mentorrolle der kan medvirke til at motivere de unge:
<b>De opgivende</b>	Aggressivt/indadvend, opgivende/afvisende forbeholdent, enspænderragtigt, selvdestruktivt virker uimodtagelig for vejledning	Angreb og anklager, afvisning/ikke anerkendelse, manglende forståelse (personlig og faglig), kamp (ulige)	"Storebror/-søster-rolle" (forstående, men ikke (med)følelse, forbilledlig, respektindgydende, men ikke diktatorisk)
<b>De praktiske</b>	Umodent, urealistisk, ensporet her-og-nu-orienteret, gåpåmod, men ustå-bilt	(Utidig) forældre/voksen indblanding, (for mange) krav & forventninger, mulighed for hjælp	"Storebror/-søster- og trænerrolle" (forbilledlig, indpiskende realist)
<b>De vedholdende</b>	Frustreret, modløs (her og nu), usikker, ensom, sårbar, higer efter voksenkontakt/-anerkendelse	Oplysning, hjælp og støtte (faglig og personlig), voksenkontakt/omsorg, mulighed for førerhund/dele ansvar	"Forældrerolle" (støttende, vejledende, opmuntrende)
<b>De flakkende</b>	Forvirret, flimrende/uafklaret, handlingsorienteret og målsøgende (ikke altid realistisk)	Udfordring, samarbejde, sparring, kamp (lige)	"Trænerrollen" (ligeværdig vidende samtalepartner, indpiskende realist)

Hvor eksempelvis unge med mange træk fra gruppen "de opgivende" kan opleve, at relationen til voksne i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet er en ulige kamp præget af den ulige magtrelation mellem voksenautoritet og ung, oplever unge med mange træk fra gruppen "de flakkende", at voksne er gode samtalepartnere, og dermed bliver deres oplevelse af relationen præget af ligeværdighed. Langt de fleste mentorer/vejledere vil instinktivt eller bevidst agere forskelligt over for forskellige grupper af unge. Det, vi forsøger her, er ikke at lave en facitliste. Snarere er vores ærinde at illustrere spændvidden i mulige mentor-/vejlederroller i den direkte relation til de unge og vigtigheden af at overveje rollevalget i relation til de unges specifikke træk og livsvilkår.

Dertil kommer, at de unge har meget forskellige oplevelser og erfaringer med forskellige undervisningsformer. Vi har i figur 4 skelnet mellem de forskellige grupper af unge og kommer her med et bud på mål og midler i undervisningen på ungdomsuddannelsesinstitutionerne. Også her er der en stor spændvidde i de undervisningsformer, som de unge og underviserne på uddannelsesinstitutionerne oplever kan fremme den enkelte gruppe af unges motivation til at fuldføre en ungdomsuddannelse. De er taget med i denne sammenhæng for at henlede mentorernes opmærksomhed på, hvor fokus i forberedelsen og indsatsen over for unge med træk fra de forskellige grupper kan ligge, hvis den enkelte unge ønsker at påbegynde en uddannelse.

Figur 4: De fire ungegrupper og undervisningsmål og -midler (udviklet af Ulla Højmark Jensen)

	Mål	Middel
<b>De opgivende</b>	Mål	Højne fagligt niveau og opbygge sociale netværk
	Middel	Høj grad af eksplicitering af studiekultur, faglige og sociale krav, samt opstilling af faglige og sociale mål og delmål. Herunder særlig fokus på sociale aspekter i undervisningen og mulighed for særlig faglig opmærksomhed i den almindelige undervisningstid. Hyppig, opbyggende personlig og faglig feedback.
<b>De praktiske</b>	Mål	Højne fagligt niveau
	Middel	Høj grad af eksplicitering af studiekultur, faglige krav samt faglige mål og delmål. Herunder mulighed for særlig faglig opmærksomhed og mulighed for praktik/praktiske aktiviteter og for at dyrke sociale netværk. Hyppig faglig feedback.
<b>De vedholdende</b>	Mål	Opbygge sociale netværk
	Middel	Høj grad af eksplicitering af studiekultur, faglige og sociale krav, og opstilling af sociale mål og delmål. Herunder særlig fokus på faste/trykke rammer og sociale aspekter i undervisningen. Hyppig personlig feedback.
<b>De flakkende</b>	Mål	Støtte identitetsdannelse
	Middel	Procesorienteret arbejde med kreative krav. Gruppeorienteret selvstændighedskrævende undervisning og åbne og vide rammer i opgaveløsninger. Hyppig individuel feedback.

Disse to figurer er med til at synliggøre spændvidden og nuancerne i de indsatsområder, der kan være aktuelle for de forskellige grupper af unge. I et senere afsnit

udbygges mentorroller og ungegrupper yderligere. Men først er det vigtigt at få afklaret, hvad en mentor er og kan være.



## 4. Hvordan kan man definere en mentor og en mentorrelation?

En søgning på net-encyklopædien Wikipedia på søgeordet "mentor" giver følgende definition:

En mentor er en erfaren og respekteret rådgiver, der hjælper sin "elev" med hvad "eleven" nu har brug for. Begrebet mentor bruges i mange sammenhænge, f. eks. i integrationsøjemed eller som sparringspartner i kunstneriske sammenhænge. Mentor var i græsk mytologi en ven og rådgiver for helten Odysseus. Da Odysseus begav sig af sted til den Trojanske krig, efterlod han sin søn Telemakos i Mentors varetægt (<http://da.wikipedia.org/wiki/Mentor>)

Denne definition fokuserer på, at mentoren er en erfaren og respekteret person, som skal rådgive og hjælpe en "elev" – legemliggjort i søn-fosterfar relationen fra den græske mytologi. Definitionen er dog noget uklar i forhold til, hvad det egentlig er, mentoren skal gøre. Hvad ligger der i at rådgive og hjælpe? Hvad er det, eleven har brug for? Og hvem er det, der definerer, hvad eleven har brug for?

I dansk kontekst er mentorbegrebet relativt nyt, og det har på kort tid vundet stor udbredelse. Dette på trods af, at der langt fra er enighed om, hvad det at være mentor egentlig betyder. Der findes ikke nogen entydig definition hverken i den teoretiske eller den empirisk baserede litteratur. Birthe Kaiser har i mange år arbejdet med at nuancere og definere forskellige aspekter af mentorrollen og relationen. Hendes afsæt er, at mentorbegrebet hører til i praksis (Kaiser m.fl. 2002, s. 229), og dermed bliver det centralt at få belyst, hvordan det defineres i forskellige praksisser.

Ved søgning på [www.google.com](http://www.google.com) kom der på 0,14 sekunder over 36 millioner hits på søgeordet "mentor". På Undervisningsministeriets hjemmeside ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)) er der 192 hits (det fremgår bl.a., at man i 2005 igangsatte syv forsøg med mentorordninger rundt om i landet), og på DPU's biblioteksdata-baser viser der sig 67 poster.<sup>6</sup>

I disse fund viser der sig en bred vifte af mentorrelationer og definitioner, som foregår i mange forskellige kontekster. I skolesystemet kan der eksempelvis være mentorforhold mellem nye elever og ældre elever, mellem elever og kontaktlærere, mellem nyuddannede lærere og ældre lærere eller mellem unge med særlige problemer og tillidsvækkende voksne i eller uden for skolesystemet. På arbejdspladser kan mentorrelationer

eksempelvis være mellem etniske minoriteter og etniske danskere, mellem nyansatte unge elever og erfarne medarbejder eller mellem leder-spiser og etablerede ledere. Mentorbegrebet kobles i disse forskellige sammenhænge til ordninger, der kan have til hensigt fx.

- at *hjælpe* unge ud af misbrug
- at *inspirere* medarbejdere på virksomheder til at være mere effektive
- at *oplære* nye medarbejdere
- at *yde sparring og guide* i forhold til karriere- og kompetenceudvikling
- at *støtte* personlig udvikling
- at *integrere* etniske minoriteter

Fælles for mange af de forskellige beskrivelser og tilgange til, hvad en mentorrelation forventes at kunne, er, at den rummer noget universelt mellem menneskeligt – nemlig det at ét menneske hjælper/støtter et andet menneske. Mentorrelationen kan ses som en form for formalisering af K. E. Løgstrups filosofi: "Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd" (se bl.a. kursusmaterialet for FFD's Mentorkursus).

### 4.1. Mentorrelationen og mesterlæremodellen

Mentorbegrebet har i mange af de ovenstående praksisser et tydeligt afsæt i mesterlæremodellen og bygger på ideen om erfarings- og færdighedsoverførsel fra det menneske, der er vidende i forhold til en given faglig og/eller social kontekst til det menneske, som er mindre vidende (i den specifikke kontekst), og som gerne vil være mere vidende. Der vil oftest være et dobbelt fokus, dels på de faglige og dels på de sociale/personlige kompetencer. Overførslen sker i den nære mellemmenneskelige relation, hvor mentoren skaber et "rum for empati og indfølelse", hvor der fokuseres på det andet menneskes udfoldelse, potentiale og vækstmuligheder" (Toft og Hildebrandt 2002, s. 31). I tråd med dette har en af de amerikanske grundbøger for mentoring *Beyond the Myths and Magic of Mentoring* følgende definition af mentorrelationen (egen oversættelse):

Mentoring er en frivillig aftale mellem to parter, hvor den ene er mere veluddannet eller mere erfaren end den anden. De indgår en aftale med det fælles mål, at den mindst uddannede person skal udvikle sig og få specifikke kompetencer. (Murray 2001, s. xiii)

Denne definition lægger op til et fokus på udvikling af definerbare kompetencer, og dette levner ikke i så høj grad mulighed for et fokus på personlighedsudvikling. Definitionen pointerer endvidere, at det er en frivillig

<sup>6</sup> Alle søgninger er foretaget i maj måned 2007.

aftale mellem to mennesker. Nogle går endnu videre (Kaiser m.fl.) og pointerer, at en mentor bør være personligt udpeget af den, der skal hjælpes,<sup>7</sup> og mentoren skal ikke findes på samme arbejdsplads. Denne forståelse ligger temmelig langt fra den praksis, vi kender fra mange af de mentorordninger, der er på ungdomsuddannelsesområdet og fra højskoleophold med mentorordning. Her er mentoren typisk en lærer, der er blevet udpeget til sin funktion, og hvor den unge altså ikke selv har indflydelse på valget af mentor.

#### **4.2. Den engelske og amerikanske definition af mentorrelationen**

Den ovenstående definition falder i tråd med den gængse engelske og amerikanske tradition. Mentorbegrebet er særligt udbredt i USA og i England, og det er derfra, vi i Danmark har hentet den største inspiration og erfaring (se fx Toft m.fl. 2002, s. 35). I USA har man inden for det sociale og frivillige arbejde en lang tradition for at have såvel formelle som uformelle mentorrelationer. Mentoren har især været brugt i forhold til at lette indslusningen af unge i organisationer. Dette betyder bl.a., at målet for mentorrelationen i højere grad end i Danmark har været knyttet til karriereudvikling og i mindre grad til personlighedsudvikling. I den engelske og amerikanske kontekst har der således været et tydeligt asymmetrisk magtforhold mellem mentoren og den unge, der indgik i mentorrelationen. Opgaverne for mentoren i den engelske kontekst kan fx være at holde tilsyn med og have ansvar for den unges udvikling. Den mere ligeværdige mentorrelation er ifølge Toft og Hildebrandt (2002) dog også i vækst, især i større virksomheder til at støtte leder- og medarbejderudvikling.

#### **4.3. Den formelle og den uformelle mentorrelation**

Grundlæggende ser Toft og Hildebrandt (2002), at man kan skelne mellem to grundformer inden for mentoring: Uformelt og formelt mentorskab. De grundlæggende forskelle er formaliseringsgraden, og hvor initiativet til etablering af mentorrelationen kommer fra. I den uformelle mentorrelation er mentoren ikke altid klar over sin betydning for et andet menneske, og den personlige relation behøver ikke at være til stede. Det er den, der har behov for at lære eller blive inspireret, der tager initiativet til mentorrelationen – uden nødvendigvis at sætte ord på dette. De fleste kan tænke tilbage på en person, der har haft afgørende indflydelse på deres udvikling, og denne person og den relation, man havde til denne person, kan man sige, har haft en uformel (eller naturlig) mentorkarakter.

Den formelle mentorrelation vil have en formaliseret begyndelse og afslutning og oftest også guidelines for mentorrelationen undervejs, ligesom rekruttering og uddannelse af mentorer vil være centralt. En sådan organisering vil oftest indebære, at der er etableret et program med tovholder og organisationsopbakning. Men formelle mentorrelationer kan også etableres på andre individuelle måder og være mere eller mindre frivillige i deres tilsnit. Mentorrelationen i projektet "Højskoleophold med mentorordning" er tydeligt en formel relation med nogle fælles mål og retningslinjer i forhold til, hvordan man kan strukturere et forløb med en tidsmæssigt fastsat begyndelse og afslutning, men ikke med fastsatte regler for fx handlingsplan eller antallet af eller formen på møderne mellem ung og mentor. Højskolekonteksten muliggør i høj grad en overskridelse af den formaliserede mentor/ung-relation. Det nærvær og den intensitet, man kan opleve ved at være tæt sammen og være en del af hinandens liv i flere måneder, kan lægge op til mere spontane og uformelle mentorrelationer. Men stadig med den formelle tidsmæssige ramme.

#### **4.4. Mentorordninger som formaliserede hjælperelationer i et komplekst samfund**

Toft (2005) skriver, at de formelle mentorordninger de seneste par år nærmest er blevet en modedille i Danmark. Antallet af mentorordninger er eksploderet inden for såvel den offentlige som den private sektor. Hun mener, at årsagerne til dette skal søges i den samfundsmæssige udvikling, som går i retning af øgede krav til udvikling og omstilling, individualisering og opløsning af tidligere tiders netværk. Dette, ser Toft (2005), efterlader de enkelte med behov for formaliserede hjælperelationer til andre mennesker, der kan støtte deres individuelle udvikling for at sikre, at deres potentialer og kompetencer får så optimal en udnyttelse som muligt til gavn for såvel samfund som for de enkelte.

Med dette fokus kommer definitionen af mentorrelationen i den danske kontekst til at lægge vægt på den enkeltes udviklingspotentialer og muligheder. Den enkelte bør udnytte sine potentialer for såvel egne som for samfundets skyld. Herunder det faktum at forventningerne til de unge om at få en kompetencegivende uddannelse i dag er stærkere end nogensinde før i historien (jf. forudgående afsnit).

#### **4.5. Mentorrelationer på arbejdsmarkedet**

Mentorrelationen som en del af mesterlæreordninger på arbejdsmarkedet har lange traditioner i Danmark inden for håndværksfagene. Der refereres her til det måske noget gammeldags billede af den unge lærling,

<sup>7</sup> Den, der skal hjælpes i mentorrelationer, kaldes i nogle sammenhænge menten eller menteen. Disse begreber forekommer også i denne rapport; dog foretrækkes begrebet mentorelev eller blot den unge.



der fagligt og menneskeligt oplæres af sin mester ved at følge efter ham og gøre ligesom ham. Men den arbejds-markedsorienterede mentorrelation er ikke længere kun knyttet til håndværksfagene. Det nye er en spirende mentorordningstradition inden for det arbejdsmarked, der er rettet mod folk, der har taget mellem- og videregående uddannelser. Det er fx nyuddannede læger eller lærere, der får tilknyttet en mentor for at give dem en mere smidig overgang til arbejdsmarkedet – måske ikke mindst for at kunne fastholde dem. Disse ordninger er interessante i denne sammenhæng, fordi de vægter refleksionsaspektet.

Claes Kjær har beskæftiget sig med mentorordninger i forhold til lægegerningen og vejen til at blive praktiserende læge. Han har følgende definition af mentorrelationen:

Mentor skal hjælpe mentee med at finde vej i en sådan "postmoderne" verden, som foruroliger både på det personlige, det professionelle og det uddannelsesmæssige hos individet. Dette kræver, at der reflekteres over hændelser i den sociale aktuelle sammenhæng, med læring og udvikling som målet. Det er en opgave, som ikke ligger inden for en tutors, en supervisors eller en vejleders område. Der skal der en mentor til! (Kjær 2003, s. 12)

I denne definition får Kjær (2003) relateret de opgaver, som ligger i mentorrollen, til de opgaver, der ligger inden for beslægtede roller, og han fokuserer på, at mentorrelationen er det sted, man reflekterer over hændelser og gennem denne refleksion indgår i en læring og udvikling hen imod at blive bedre til at klare sit arbejde. Mentorrollen er lyttende, medreflekterende og erfaringsudvekslende. Noget, som nogle vejledere også ville synes, var en del af deres opgave. Men hvornår er opgaverne vejledningsorienterede, og hvornår er de mentororienterede? I det følgende vil der blive dvælet lidt ved forskellen og overlappningen mellem vejledning og mentoring.

#### 4.6. Forholdet mellem vejledning og mentoring

Birthe Kaiser (2002) skelner mellem vejledning og mentoring ved at sige, at en mentorrelation i stor udstrækning kan minde om vejledningsrelationen, men det, der særligt kendetegner en mentor, er frivilligheden og det uformelle. Der ligger i hendes definition en klar skelnen ved, at mentorer ikke skal udføre nogen form for kontrol.

Poul Stokes (2003) diskuterer i sin artikel "*Exploring the relationship between mentoring and counselling*" forholdet mellem vejledning og mentoring. Stokes (2003) finder, at både vejledning og mentoring beskæftiger sig med samme kerneområde, idet de begge er hjælperela-

tioner med fokus på personlig udvikling og forandring hos et andet menneske. Men inden for vejledningsforskningen har man en bred vifte af teoretiske afsæt til at forstå og praktisere vejledningsroller, relationer og mål. I den danske kontekst trækker vi fx på teorier, som benævnes: træk-faktorteorier / psykotekniske teorier, personcentrerede teorier, konstruktivistiske teorier, filosofisk/postkonstruktivistisk inspirerede teorier. Når man ser på, hvordan mentorrelationen diskuteres og praktiseres, siger Stokes (2003), at man oftest læner sig relativt snævert op ad den vejledningsteoretiske tradition, som er personcentreret, og som Carl Rogers står som fadder til (se fx Rogers 1977). Tilgangen har et meget sympatisk menneskesyn og en tro på, at den enkelte har en høj grad af integritet og selvudviklingsdrift. Den danske vejledningsforsker Tove Løve (2005) skriver om den personcentrerede tilgang, at den er

"...præget af respekt for det enkelte menneske og af tiltro til dets positive vækst- og udviklingsmuligheder. Mennesker er ikke objekter, der kan manipuleres med af hensyn til samfundets vel, for institutioners skyld eller for deres egen skyld. De har deres egen værdighed og værdi, de er troværdige, sociale og kreative. (...) gennem udfoldelse af relationerne vokser deres personlige "power" – de ikke blot ændrer sig, men de gør det på kvalificeret vis – de bliver – "empowered". De når frem til at stole på, at egne erfaringer rummer hensigtsmæssige handleanvisninger" (Løve 2005, s. 119)

I den personcentrerede vejledning stilles den enkelte i høj grad til ansvar for vejledningens udfald, og vejlederen skal leve op til kernebetingelserne: kongruens, ubetinget positiv opmærksomhed og empatisk forståelse. Løve (2005) ser, at vejleders rolle i høj grad bliver at leve op til disse mål, og at dette betyder, at vejlederen i den personcentrerede vejledning skal møde den vejledte uden forforståelser og tænke *med* den vejledte og undgå at tænke *om* og *for* den vejledte (Løve 2005, s. 120).

Det at møde et menneske uden forforståelse vil i praksis mere være et ideal end en metode, og den personcentrerede tilgang anfægtes også i forhold til den passive vejlederrolle. Vejlederen vil komme til at lægge et meget stort ansvar på den vejledte for, om vejledningen er i fremdrift, og om vejledningen fører mod empowerment.

Selv om man inden for vejledningsområdet teoretisk har bevæget sig i retning af mere strukturerede og konstruktivistisk inspirerede vejledningsforløb, ændrer det ikke på den grundlæggende forståelse af, at man ikke kan hjælpe nogen andre uden at forstå, hvordan den, der søger hjælpen, ser sit problem. En betragtning der ifølge Birthe Kaiser tager meget direkte afsæt i Carl Rogers vejledningsforståelse.

På verdensplan er det i dag i høj grad Egans (se fx Egan 2002) tænkning og flertrinnsmodel, der i mange varianter ligger til grund for den vejledning, der bedrives i praksis og undervises i på vejlederuddannelser (vurderes af bl.a. Løve 2005). I sin oprindelige model fra 1975 opererer Egan med tre faser. I første fase skal vejleder og vejledte afdække den aktuelle livssituation. I anden fase skal vejleder og vejledte samtale om den vejledtes foretrukne livssituation. Og i den sidste fase sættes handlemuligheder i fokus ved at afdække, hvad den vejledte skal gøre for at opnå det, der ønskes og behøves. Denne lineære forståelse, af hvordan man bedst støtter et menneske, kan meget vel være grundstenene i et mentorforløb.

Stokes (2003) finder, at Egans tilgang i "The skilled helper" (på dansk: Den kompetente vejleder) er den vejledningsmetode, der passer bedst til mentorrelationen. Dette harmonerer meget lidt med den personcentrerede forestilling om, at den vejledte ved bedst, og at det skal være den vejledte, der bestemmer og definerer, hvad der er centralt. Men Stokes (2003) fremhæver, at det kan være af stor betydning, at der er veldefinerede mål og rammer i mentorrelationen, og at mentoren også skal være ansvarlig for at nå disse mål og sætte/respekttere rammerne for mentorrelationen.

Stokes (2003) ser fx, at det kan være et problem, at man i mentorrelationen kommer til at overfokusere på enten den faglige eller den sociale/psykologiske udvikling og forandringsproces hos individet. Stokes (2003) beskriver eksempelvis en mentorrelation, hvor den unge har racistiske synspunkter. Mentoren kan ubevidst komme til at vælge at negligere dette og overfokusere på den faglige udvikling. Denne uartikulerede delvise afvisning/accept kan være ødelæggende for mentorrelationen, og hans bud, på hvordan man undgår denne uheldige situation, er, at man eksplicit skal reflektere over, hvilken rolle mentoren skal spille i relationen. Det ses som centralt, at der opstilles tydelige forventningsparametre og mål og krav til mentorrelationen.

Stoke (2003) pointerer i sin artikel, at der ikke er meget forskning inden for området, og der er et stort behov for, at der laves empiriske strukturerede studier af det vejledningsteoretiske afsæt i mentorrollen og mentorrelationen/samtalen - herunder refleksioner over betydningen af magtstrukturer, og graden af dirigering i mentorrelationen.

Birthe Kaiser tager i nogen grad afstand fra Stokes definition af, at mentorrelationen skal bygge på eksplicit formulerede udviklingstrin som i "The skilled helper". Dette vil tilskrive mentoren en vis kontrolfunktion i forhold til, om målene nås. Kaiser (2004) fokuserer på, at en mentor skal koncentrere sig om rollen som den lyttende og personligt udviklende, og mentoren skal IKKE udfylde nogen kontrolmyndigheds rolle. Hun laver følgende distinktion:

Mens vejlederen skal vurdere den studerende gennem prøver og målopfyldelser, så skal mentoren gennem refleksion over det, der sker sammen med menten, hele tiden tage udgangspunkt i de ressourcer og værdier, som den studerende bærer rundt på set i relation til de forventninger, som mentoren ved, at uddannelsesinstitution og arbejdsmarked stiller. (Birthe Kaiser 2004 s. 234)

I denne definition er mentorens opgave bl.a. at være oversætter og medfortolker af de forventninger, der stilles fra uddannelsesinstitutionernes og arbejdsmarkedets side, men Kaiser (2004) tillægger ikke mentoren nogen rolle i forhold til at agere den anden vej – ved fx at påtage sig at være med til at bane vejen for menten gennem en advokatrolle.

#### 4.7. Overblik over mulige mentorroller

Mange angelsaksiske forestillinger om, hvad det er, en mentor skal påtage sig af roller, fanges ind af Fullerton

Figur 5: Fullerton og Malderez' oversigt over mentorroller

Rolle	Funktioner
1. Rollemodel	At inspirere At demonstrere
2. Igangsætter	At vise fysisk hvordan man skal gøre At hjælpe til fortrolighed med den specifikke professionskultur
3. Sponsor	At åbne døre At introducere til de rette mennesker At gøre sin indflydelse gældende til mentees fordel
4. Støtte	At være der At give mentee et trygt rum til få læsset frustrationer af At være den, mentee kan spille bold op af – for at komme af med frustrationer
5. Underviser	At være den, mentee kan spille bold op af – artikulere ideer At arbejde bevidst på at skabe fordelagtige muligheder for mentee At opnå professionelle læringsmål

Kilde: Fullerton og Malderez (1998) med egen oversættelse

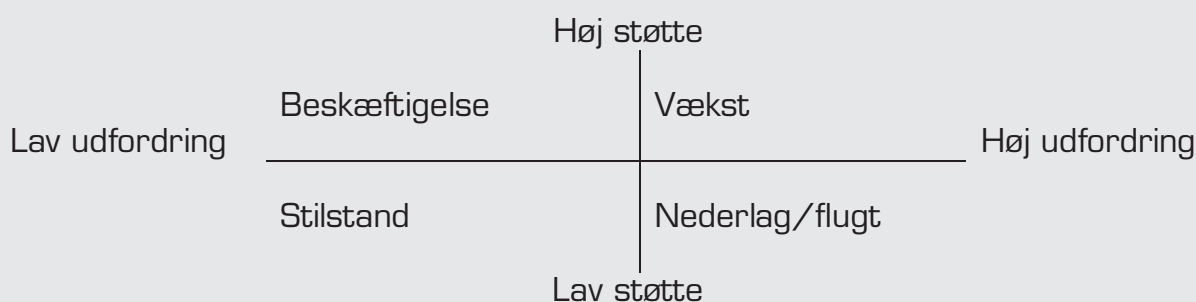
and Malderez (1998). De opstiller i nedenstående oversigt forskellige funktioner og roller, som en mentor kan indtage og skifte imellem.

Konteksten er her arbejdspladsorienteret, og mesterlærerrelationen skinner tydeligt igennem (den erfarne medarbejder der gennem sin større viden og menneskelige indsigt kan påvirke den uerfarne medarbejder og oplære denne i sit eget billede i såvel menneskelig som faglig forstand). Denne forståelse og tilgang er i en højskolesammenhæng ikke tilstrækkelig. Tilgangen kan dog give anledning til eftertanke i forhold til den brede vifte af roller, en mentor kan veksle imellem

og give overvejelser i forhold til, hvilke roller mentoren i forskellige sammenhænge forventes at udfylde. Man savner, at opdelingen ofrede opmærksomhed på den mentorrolle, som fokuserer på at bidrage til afklaring og selvrefleksion.

En anden amerikansk forsker, der har beskæftiget sig med mentoring, Daloz (1986), har skrevet bogen *Effective Teaching and mentoring*, hvor han fokuserer på læringsaspektet ved mentoring. Han betoner, at mentoren skal finde den rette balance mellem støtte og udfordring. Dette illustrerer han i følgende figur:

Figur 6. Daloz' oversigt over effekt af mentorroller



Kilde: Daloz hentet fra Kjær 2003 s. 19

I figuren visualiseres effekten af støtte og udfordring, og der er ingen tvivl om, at målet er at nå hen i vækstfeltet, hvor mentorens arbejde med at give den passende/høje udfordring og støtte kan/vil resultere i udvikling, vækst og accelererende læreprocesser. Det kan være alle former for læreprocesser både på det sociale psykologiske område og på det mere faglige område. Men også denne figur har tydeligt afsæt i mesterlære/lærer/elev modellen og faglige færdigheder som opstillede mål for mentorrelationen. Han giver heller ikke nogen løsninger på, hvilken specifik rolle mentoren har, eller med hvilke redskaber en mentor kan opnå denne læringsmæssigt gunstige tilstand.

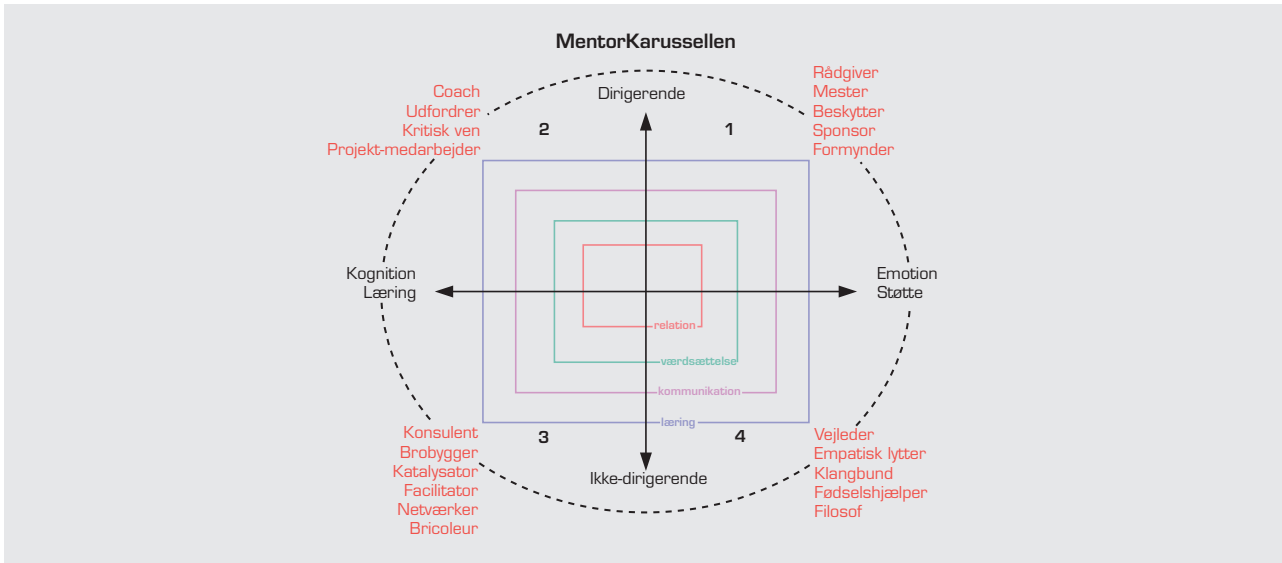
#### 4.8. Mentorkarrusellen<sup>8</sup>

Birthe Kaiser (2004) og hendes arbejde med at begrebsliggøre mentor og mentorrelationen har vundet stor udbredelse i den danske mentorkontekst. Ikke mindst hendes opstilling af mentorkarrusellen som rummer en bred vifte af mulige roller/relationer i et mentorforhold, som kan være meget relevante i denne sammenhæng. Hendes bidrag ydes derfor særlig opmærksomhed, om end også Birthe Kaiser fokuserer

på mesterlærerrelationen mere end refleksionsdimensionen. Hun mener eksempelvis, at hovedindholdet i mentorsamtalen centrerer sig om at forstå praksiskulturen og reflektere over praksis. Dette er meget forståeligt, når man ser på den praksis, Birthe Kaiser tager afsæt i, nemlig integration/oplæring/omskoling af indvandrere/flygtninge i sygeplejergeneringen. Mentorrelationen udvikles mellem danske sygeplejersker og etniske minoritetssygeplejersker (se Kaiser m.fl. 2004). Men Birthe Kaiser søger at hæve sig over det praksisnære, og vi kan i forhold til højskolekonteksten drage god nytte af hende, bl.a. fordi hun bidrager til at give et overblik over mulige mentorroller og funktioner. I definitionen af mentorrelationen lægger hun vægt på, at der er høj grad af ligeværdighed, og at formålet med mentorrelationen er at hjælpe med at overføre viden, at skabe indsigt, at påvirke tanker (Kaiser 2004, s. 229). I højskolekonteksten er især de to formål at skabe indsigt og påvirke tanker meget centrale i den motivations- og afklaringsproces, som er det definerede mål for projektet. Birthe Kaiser (2004) ser, at mentorrelationen i sin essens er en hjælpesamtale, og mentorkarrusellen er en model, der skal bidrage til at udvikle hjælpestrategier. Hun opstiller følgende figur:

<sup>8</sup> Følgende afsnit er refleksioner fra Kaiser m.fl. s. 226 ff.

Figur 7: Birthe Kaiser (2004)



Kilde: Kaiser m.fl. 2004, s. 244

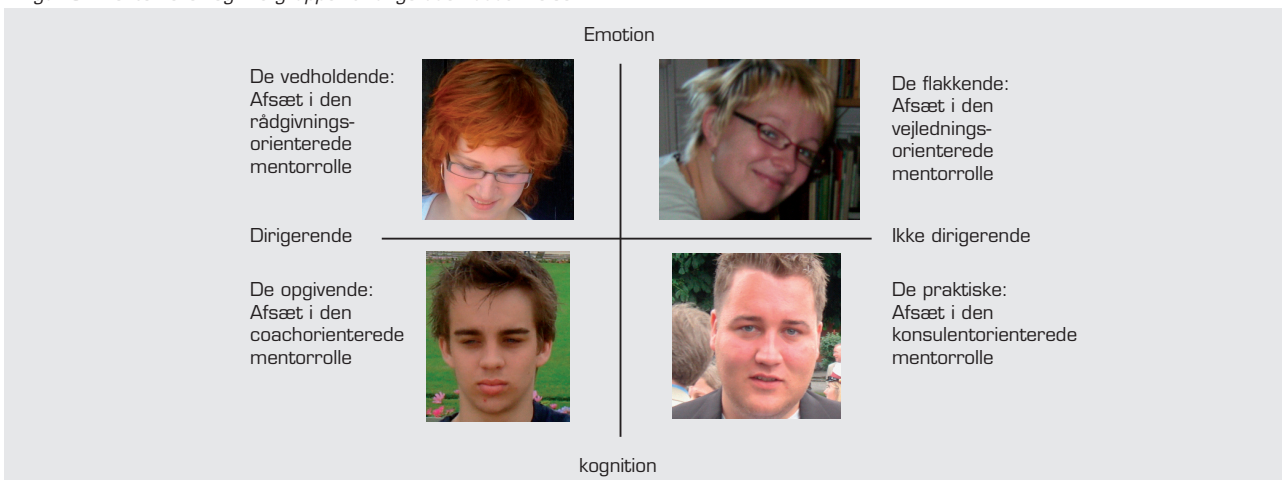
Figuren skal forstås som forskellige vejledningsvinduer, som mentoren kan vælge at være i. Det er ikke en statisk figur. Den skal forstås så dynamisk, at man i sin samtale kan skifte mellem de forskellige vinduer og desuden kan metakommunikere om, hvilket vindue man i mentorrelationen ønsker at befinde sig i. Mentorkarusellen har sin force i, at den kan give overblik over spændvidden i mulige mentorroller og bidrage til, at mentoren og menten før, under og efter en samtale kan reflektere over, hvor samtalen befinder sig, og hvor det kunne være mest hensigtsmæssigt, at den befandt sig.

I det følgende vil vi på baggrund af Kaiser (2004) søge at udbygge, hvilket vejledningsvindue det kan være gunstigt at tage afsæt i, hvis man som mentor møder en ung med mange træk fra en af de tidligere skitserede grupper (de opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende).

## 5. Hvilken mentorrolle passer bedst til de fire unge-grupper?

I forhold til projektet "Højskoleophold med mentorordning" er det interessant at se nærmere på de forskellige grupper af unge uden uddannelse, og hvilke mentorroller der vil være særligt gode at tage afsæt i for at sikre opfyldelse af de behov og forventninger, de unge har. For selv om man kan befinde sig i forskellige vinduer i løbet af en samtale, kan man godt forestille sig, at der er unge, der har mere behov for at være i nogle vinduer end andre. I nedenstående figur søges mentorkarusellen koblet med de fire ungeprofiler. Figuren skal forstås som et oplæg til debat og et bud på mulige sammenhænge.

Figur 8: Mentorroller og fire grupper af unge uden uddannelse<sup>9</sup>



<sup>9</sup> Billederne af de unge er modelfotos her gengivet med tilladelse fra de unge.

### **5.1. Den coachorienterede mentorrolle og de opgivende unge**

De unge med mange træk fra de opgivende har svært ved at overskue deres liv og vil opleve et stort behov for støtte og hjælp til at afkode, hvad det er, der kræves af dem i de forskellige kontekster, de indgår i. Mentorens rolle vil lægge sig tæt op af coachens, hvor observationer og feedback/feedforward er centrale elementer. Det stilles store krav til mentoren om at kunne observere læringsmiljøer og kommunikere det set i en læringskontekst, hvor der fokuseres på enkelte elementer i en trinvis opbygning. Det er vigtigt, at de unge selv opstiller de læringsmål, de vil nå. Men de unge med mange træk fra de opgivende kan have svært ved at overskue, hvor de skal begynde og slutte, og ofte har de en stor modvilje mod at gå i gang med det, de synes virker uoverskueligt og svært. Derfor kan de have brug for en mentor, der hjælper med at opstille overskuelige delmål og holder dem fast på disse ved at støtte dem i processen. For unge med mange træk fra de opgivende vil det være vigtigt, at de selv oplever, at de vælger deres delmål, og at de kan se formålet med en given aktivitet. Ellers vil de have svært ved at gå positivt ind i den. Det er centralt, at mentoren ikke har en rolle med formel magt i forhold til den unge. Det er for at sikre, at den unge kan tale med sin mentor om alle de tvivsspørgsmål, som måtte opstå uden at tænke på, hvad det vil betyde i forhold til en formel faglig vurdering. En mentor, der har fået et godt kendskab til den unges måde at lære og gå til nye opgaver på, vil have gode forudsætninger for sammen med den unge at kunne finde frem til forskellige måder at træne en given færdighed. Mentorens opgave vil således være at skabe overblik og at stimulere motivationen, så den unge kan yde sit bedste. Dette kan mentor og den unge gøre ved at gennemtænke læringsmålene og lægge realistiske planer ud fra dem i fællesskab. Hvis der er noget, den unge har svært ved at klare, kan mentoren hjælpe med at opdele arbejdsprocesser i korte sekvenser, som kan være genstand for vurdering og tolkning. Kernen i mentorens opgave er at skabe et rum for personlig refleksion, hvor mentoren og den unge i fællesskab gennemgår det skete og lægger planer for fremtidige forløb, herunder åbner for mentorens mulighed for at være den unges advokat i forhold til højskolen. De unge med mange træk fra gruppen de opgivende kan let komme ud i situationer, hvor de bevidst eller ubevidst overtræder regler og normer og har brug for en advokat, der kan tale deres sag og bidrage til, at der forhandles rammer, som den unge har en realistisk mulighed for at agere indenfor.

### **5.2. Den rådgivningsorienterede mentorrolle og de vedholdende unge**

Hvis den unge, der indgår i mentorrelationen, har mange træk, der minder om gruppen af vedholdende, kan det være, at det er en god idé at starte med at

lægge vægten i mentorrelationen på den rådgivende rolle. Dette fordi de unge med mange træk fra gruppen af de vedholdende ofte oplever livet meget kaotisk og derfor hos deres mentor søger konkrete råd og handleanvisninger på, hvordan de skal klare sig igennem dagen og vejen og få mere struktur på deres liv. Mentoren vil måske opleve, at den unge i perioder vil være i krisesituationer og har brug for akut hjælp i forhold til, hvad han/hun skal gøre i en given situation. Den unge med mange træk fra de vedholdende har brug for en mentor, der udviser tålmodighed og er med til at indarbejde rutiner og vaner, og som på den måde kan være med til at skabe lidt orden i det liv, der opleves som uoverskueligt. Man kan sige, at øvelsen går ud på at reducere kompleksiteten på forskellige måder, så opgaver kan klares, og den unge kan opleve følelsen af succes inden for afgrænsede områder. Mentorrelationen er i dette vindue tydeligt asymmetrisk, og mentoren må påtage sig at være den, der ved bedre og må bruge denne merviden til gavn for den unge, bl.a. ved at være den unges advokat.

### **5.3. Den konsulentorienterede mentorrolle og de praktiske unge**

Unge med mange træk fra de praktiske vil være socialt velfungerende unge, der har en del boglige nederlag bag sig. De ved, at de gerne vil arbejde med "deres hænder", men er ikke afklarede med, hvad de vil kaste sig over – det, de har prøvet, har ikke fungeret. De vil ofte søge hjælp fra en mentor til at klare en given opgave. Det kan være faglige/boglige opgaver, og hjælpen kan da tage form af "lektiehjælp". Eller det kan være, at den unge vil søge afklaring i forhold til valg af uddannelse og ønsker at få indsigt i mentorens viden og erfaringer om valgprocessen. Mentorens opgave vil i høj grad være at forenkle den opgave, den unge skal klare, og give de nødvendige informationer og bidrage til refleksion. Dette kan gøres, enten ved at mentoren er katalysator/brobygger for en proces, hjælper den unge med at finde sammenhænge eller adskiller kategorier, typologier, livssammenhænge mv. Relationen mellem mentor og den unge er mere symmetrisk, og den unge kan meget vel have flere formelle og uformelle mentorer, som benyttes sideløbende til forskellige problemer/opgaver. Relationen bygger på respekt og ærlighed og ønsket om at dele viden. En vigtig opgave for mentoren vil være at støtte den unges deltagelse i mange netværk – netværk med hver deres hensigt og position i forhold til den unges afklaringsforløb (også virtuelle). Denne deltagelse vil sikre et højt informationsniveau, og tilsammen kan kommunikationen i netværkene bidrage til, at den unge vil opleve en afklaring i forhold til eget ståsted og til sine ønsker for fremtiden. Det kan dog også være vigtigt, at den unge sammen med sin mentor får sat sig nogle realistiske mål og delmål (som mentor er med til at få den unge til at holde fast i), så den unge løbende har fornemmelsen af succes og fremdrift.



#### 5.4. Den vejledningsorienterede mentorrolle og de flakkende unge

Unge med mange træk fra de flakkende er såvel fagligt som socialt velfungerende unge, som primært oplever problemer af identitetsmæssig og selvrealiseringsmæssig karakter. De vil i relation til dette ofte søge hjælp hos mentoren til at få afklaret en problemstilling, en konflikt eller et dilemma. Den unge forventer en relation til mentor, der er præget af ligeværdighed, og som bygger på ærlighed, respekt og ægthed. Den unge vil gerne have en mentor, der opleves som en mere vidende person, man kan have tiltro til. Mentorens indgangsvinkel til mentorrelationen vil være en forståelse af, at den unge selv kender svaret på den udfordring, som den unge står overfor. Mentorens opgave består primært i at bistå den unge i udredningsarbejdet. Mentoren vil således lægge vægt på at være lyttende, anerkendende og empatisk – men også udfordrende, hvis mentoren oplever, at den unge vægrer sig mod fornøden indsigt eller forandring. Mentorens hovedopgave ligger således i det, man kan kalde nærværskommunikation (Kaiser 2004, s. 272), og målet med mentorrelationen ligger ofte på et eksistentielt plan, da der er tale om at hjælpe den unge til en ny indsigt og filosofisk afklaring. Men mentorrelationen kan også munde ud i en mere konkret handlingsplan, som den unge formulerer med mentor som fødselshjælper.

### 6. Definitioner af mentorordningen og højskolekonteksten

Som afsæt for resten af rapportens brug af begreberne mentor, mentorordning og højskolekonteksten opsummeres og defineres begreberne kort i det følgende.

#### 6.1. Hvordan kan man forstå mentor/mentorrelationen?

I dette projekt defineres en mentor som en person med tilknytning til højskolen (højskolelærer, højskolesekretær eller højskoleforstander), der mere eller mindre frivilligt påtager sig at indgå i en hjælpe- og støtterelation til en ung, der er elev på højskolen. Den unge har ikke selv valgt sin mentor – og mentoren har ikke selv valgt den unge. Men de har hver for sig accepteret at indgå i relationen med hver deres rolle. I et magtperspektiv kan man sige, at relationen er asymmetrisk, idet mentoren og den unge agerer inden for samme organisation med hver deres hierarkiske placering. Dette kan betyde, at mentorrelationen meget let vil kunne komme til at afspejle et lærer/elev-forhold, og mange unge refererer også til deres mentor som lærer. Men da højskoleorganisationen må beskrives som relativt flad, muliggøres også andre variationer af relationer (uddybes i næste del).

Relationen mellem mentor og ung har til formål at påvirke den unge til i løbet af højskoleopholdet at blive motiveret til at påbegynde en uddannelse. I denne proces lægges der vægt på, at den unge får mulighed for at tilegne sig viden om uddannelses- og arbejdsmuligheder, får rum til selvrefleksion og får redskaber, der muliggør, at den unge kan handle. Dette gerne tydeliggjort gennem den unges motivation for uddannelse og afklaring i forhold til valg af uddannelse og arbejde.

I løbet af et højskoleophold med mentorordning gennemgår den unge således ideelt set en empowermentproces, hvor øget viden, selvindsigt og handling er centrale mål. Gennem hjælpesamtaler arbejdes der på forskellige måder med at bistå den unge i at nå frem til dette (jf. ovenstående).

Som en del af mentorrelationen kan man også forvente, at mentoren påtager sig rollen som den unges udvikler og advokat, dvs. at mentoren "står på den unges side" bl.a. over for højskole og andre formelle instanser. Det vil være oplagt, at mentoren i højskolekonteksten vil kunne bidrage til, at den unge skal have muligheder for at udvikle sig på egne præmisser og ikke kun presses til at skulle tilpasse sig eksisterende forhold. På samme måde kan man forestille sig, at mentoren via samarbejde med UU-vejlederen, forældre/netværk og fx sagsbehandler eller uddannelsesinstitution kan vidensdele erfaringer om den unges læringsstile og ressourcer. Det ville bidrage til, at den unge efter højskoleopholdet dels har et netværk omkring sig og dels mødes med forventninger og rammer, som er udviklet, så de passer til de ressourcer og kompetencer, den unge har.

#### 6.2. Hvordan kan man forstå højskolekonteksten, som mentorforløbet foregår i?

Hvilke rammer er det, de unge og mentorerne fungerer under på den enkelte højskole? Fokus i denne undersøgelse er mentorrollen og relationen mellem ung og mentor og ikke en nuanceret beskrivelse af højskolekonteksten. Men da mentorbegrebet ønskes udviklet i højskolekonteksten, er det alligevel centralt at introducere det miljø eller rum for læring og vejledning, som højskolerne tilbyder de unge, der deltager i projektet "Højskoleophold med mentorordning". Vi vil kort dvæle ved tre forskellige udvalgte publikationer, der omhandler højskolens særlige lærings- og vejledningsrum: Hansen 2008, Krøjer og Hutters 2006 og Kofod 2004. På baggrund heraf vil vi konkludere noget om højskolen som ramme for mentorordninger.

Hansen (2008) ser på den eksistentielle dimension i højskolernes uddannelses- og erhvervsvejledning og beskriver bl.a. rammerne, som højskolen danner i en vejledningssammenhæng. Han skriver:

*De ønsker med dette kostskoleliv at danne baggrund og mulighed for nogle særlige livserfaringer og særlige fællesskaber og undervisningsformer, der har det til fælles, at de åbner for erfaringer, oplevelser og indsigter af mere eksistentiel, folkelig og almindennende karakter. Hansen (2008)*

Hansen (2008) ser en vigtig del af højskolekonteksten som værende den eksistentielle dimension, hvor talen om livsoplysning, folkelig oplysning og almindennelsestraditioner er centrale elementer, der bidrager til at give højskoleeleverne et unikt rum for uddannelses- og erhvervsvejledning. Et rum hvor dannelsesaspektet er i forgrunden.

Krøjer og Hutters (2006) ser også dannelsesaspektet som vigtigt. De går ind i at se på, hvad det er, der muliggør, at højskolerne kan etablere dette særlige lærings- og vejledningsrum. De beskriver i deres publikation, at højskolen er særligt kendetegnet ved:

- *Sin internatform, som tilbyder eleverne et afgrænset fællesskab, samt en hverdag med en lav grad af kompleksitet.*
  - *Sin engagerede undervisningsform, hvor det er lysten, der driver værket – og ikke som i det øvrige uddannelsessystem karakterer og eksamener.*
  - *Tryghed, som følge af faste, tilbagevendende rutiner og et tæt fællesskab.*
  - *Rum for nye erfaringer. Fraværet af det kendte inviterer til nye indsigter.*
- (Krøjer og Hutters (2006), s. 7)

Krøjer og Hutters (2006) sætter fokus på begreberne: Tid, fordybelse og tillid. Det særlige ved højskolelærings- og vejledningsrummet er, at det er meget rummeligt og inddrager så mange menneskelige aspekter, at højskolen kan være meget velegnet til at bidrage til afklaring hos mennesker, der ellers er hægtet af det formelle uddannelsessystem (Krøjer og Hutters 2006, s. 7)

Kofod (2004) har på baggrund af interviews søgt at finde frem til højskoleelevernes oplevelse af afklaringsprocesser i en højskolekontekst og bruger i den forbindelse en del plads på at beskrive højskolens rammer. I publikationen står der bl.a.:

*Rammerne er sat sammen, så de unge har mulighed for at finde sig til rette. Rent praktisk er hverdagslivet på højskolen struktureret, så alle fra begyndelsen får de bedste forudsætninger for at orientere sig og for at falde til i deres nye hjem. Der er taget hånd om alt fra den faglige planlægning, til indkvartering og spisetider. (Kofod 2004, s. 15)*

En af de unge kvinder, som Kofod interviewer, beskriver højskolerammerne og oplevelserne ved at være i det anderledes rum, som højskolen er. Den unge kvinde siger:

*Det bedste er... at man ligesom kommer væk fra hverdagen, og man kommer ud blandt andre unge mennesker, som også prøver ligesom at søge lidt væk, og prøver – der er mange her, som ikke er afklarede med, hvad de vil. Men det er, ja, jeg synes, det er rigtig, rigtig glade mennesker. Selvfølgelig er der også glade mennesker i gymnasiet, men der er også lektier. Der er fritidsinteresser. Der er arbejde. Der er så meget. Og hverdagen bliver ret ensformig, og her der er folk bare så glade. Kvinde 19 år. (Kofod 2004, s. 15)*

Det centrale i denne beskrivelse er oplevelsen af at være væk fra hverdagens tids- og præstationspres (fx lektierne på gymnasiet og fritidsinteresserne) og opholde sig i et miljø eller et rum, hvor det er i orden ikke at være målrettet og afklaret. Et sted hvor alle er glade. En ung mand uddyber dette lidt senere ved at sige: *Man kommer til at leve lidt osteklokkeagtigt (Mand 23 år, i Kofod 2004, s. 16).* Med dette citat får Kofod vist de unges oplevelse af, at højskoleverden er et særligt rum, man træder ind i, som ikke er som den hverdag, de kommer fra. Dette uddybes med citater, der belyser oplevelsen af, at man på højskolen har tillid til hinanden (lærer/elever og elever/elever) med plads til at kunne være sig selv og med tid til at kunne fordybe sig såvel i faglige som i personlige emner og relationer.

Kofod konkluderer, at højskoleeleverne er bevidste om, at de afskærer sig fra væsentlige dele af samfundslivet, men at det ikke betyder, at deres behov for at træffe et valg om deres fremtid fortoner sig. Det er hele tiden til stede, og de unge bruger hinanden i deres afklaringsproces. *Mange unge forlader højskolen med en større tro på deres evne til at stå ved et valg* (Kofod 2004, s. 47). Med dette fokus gøres lærings- og vejledningsrummet til noget, der ikke kun skabes i relationen mellem vejleder og ung, men også noget der skabes i hverdagens interaktioner og diskussioner med såvel vejleder som lærer og andre elever.

### **Opsamlende bemærkninger om mentorforløb i højskolekonteksten**

Samlet tegner der sig således et billede af højskolekonteksten, der bygger på tid, tillid og fordybelse. Dette giver et lærings- og vejledningsrum med gode muligheder for individuel og fælles refleksion af såvel eksistentiel som mere praktisk uddannelses- og erhvervsorienteret karakter.

Højskoleophold kan tilbyde de unge et midlertidigt pusterum i en kompleks hverdag, netop fordi højskoleformen er præget af et lavt kompleksitetsniveau, en fast struktur, faste rutiner og værdier, hvor fordybelse er i højsædet. Et højskoleforløb kan også ses som et narrativt forløb. På højskolen er der tid til, at de unge

får fortalt deres livshistorier, og disse fortællinger kan i sidste ende være med til at skabe struktur og mening i de unges liv (Jensen, Valgreen og Schlottmann 2007).

En mentorordning på en højskole er unik på den måde, at mentor og den unge bor sammen på højskolen gennem flere måneder, og mødet mellem dem er ikke begrænset til fx månedlige face-to-face møder over et skrivebord. På

højskolen er der mulighed for, at der opbygges tillid gennem de mere uformelle møder og samtaler, som fx kan foregå under spisningen, ved pejsen eller på gåturen.

Hvordan og i hvilket omfang det lykkes for mentorerne og højskolerne at forfølge dette, så de unge uden ungdomsuddannelse bliver motiveret til at påbegynde en uddannelse, vil vi se nærmere på i det følgende.



# Del II: Hvordan og med hvilken effekt bidrager højskoleophold med mentorordning til, at unge bliver motiverede til at gå i gang med en uddannelse?

Effekten af satspuljeprojektet "Højskoleophold med mentorordning" søges registreret med et kombinationsdesign, hvor såvel kvantitative som kvalitative undersøgelsesdata indgår. Centralt står succeskriteriet om de unges motivation for uddannelse, men analysen er kompleks og indeholder refleksioner over følgende spørgsmål:

- Hvem er de unge, der påbegynder et højskoleophold med mentorordning – hvad er deres forudsætninger og tidligere erfaringer fra uddannelsessystemet?
- Hvem er mentorerne, og hvad er deres forudsætninger for og forventninger til at kunne være mentorer for de unge?
- Hvilke forventninger til og erfaringer med mentor/ung-relationen og rammerne om mentorordningen har de unge og mentorerne?
- I hvilken grad oplever forskellige grupper af unge, at de er blevet motiveret til uddannelse?

Hvis man forestiller sig, at man udvælger unge, der kun skal have et lille skub/refleksionspause (unge med mange træk fra gruppen af "de flakkende", jævnfør del I), vil sandsynligheden for succes være større, end hvis de unge, man udvælger, har mange krydsproblemstillinger (unge med mange træk fra gruppen "de opgivende", jævnfør del I) og måske oplever, at det med at starte på en uddannelse er meget langt væk i deres liv. Ligeledes kan mentorens indsats og højskolens rammer matche de unges behov og forventninger bedre eller dårligere. Disse baggrundsfaktorer søges inddraget i analysen af, hvordan og med hvilken effekt højskoleophold med mentorordning kan bidrage til, at unge bliver motiverede til at gå i gang med en uddannelse.<sup>10</sup>

## 7. Undersøgelsens datagrundlag og forløb

I begyndelsen og i afslutningen af de unges ophold på højskolen har de unge og deres mentorer fået tilsendt spørgeskemaer. I det første spørgeskema til de unge er der fokus på at få kortlagt, hvilke grupper af unge, der er med i projektet (bl.a. baggrund, motivation og forventnin-

ger), og i det andet spørgeskema er fokus på udbyttet af forløbet (bl.a. oplevelser, erfaringer og fremtidsplaner). Mentorernes spørgeskemaer handler i første omgang om, hvilke forventninger mentoren har til forløbet, og hvilke rammer højskolen har sat op for mentorens virke. I det sidste spørgeskema fokuseres på mentorens oplevelser og erfaringer i forhold til den unges udbytte af forløbet og egen rolle i forløbet. Det er således en total undersøgelse af alle, der deltager i projektet.

Det er tilstræbt, at alle spørgeskemaer er kommet ud til de unge inden for den første måned til halvanden efter påbegyndt højskoleophold og inden for den sidste halvdel af opholdet. Alle skemaer har et registreringsnummer, som FFD har givet dem, og det er endvidere FFD, der har stået for udsendelsen. Proceduren ved modtagelse af de besvarede skemaer har været, at forskeren har ansvaret for at modtage alle skemaerne og registrere deres kodenumre. Disse registreringer er løbende blevet givet videre til FFD, der har stået for rykkerproceduren. De mentorer, der ikke har besvaret spørgeskemaet, er blevet kontaktet telefonisk eller pr. mail. Desuden er mentorerne blevet opfordret til at minde de unge om at besvare det tilsendte spørgeskema. Det betyder, at vi har lagt et relativt stort pres på mentorerne i forhold til at deltage, mens det har været vigtigt for os af etiske hensyn, at de unge kun skulle opleve et moderat pres og dermed også skulle have muligheden for at vælge ikke at deltage.

### 7.1. Hvem har deltaget i den kvantitative spørgeskemaundersøgelse?

Optælling fra FFD viser, at i alt 176 unge har været registreret som deltagende i projektet "Højskoleophold med mentorordning". Af disse påbegyndte 161 deres forløb på højskolen, og 136 unge gennemførte hele deres forløb. Højskolerne har normalt en høj gennemførselsprocent, og derfor oplever nogle skoler en vis frustration over, at de unge stopper i det omfang, de gør. Men for denne gruppe af unge er en gennemførselsprocent på 84 ualmindelig høj sammenlignet med andre dele af uddannelsessystemet.

<sup>10</sup> Undersøgelsens resultater viser, at de unge, der deltager i projektet "Højskoleophold med mentorordning", rummes meget fint i de profiler af unge, der beskrives i del I, men med særlig høj repræsentation af de unge, der har mange træk fra profilerne "de opgivende" og "de flakkende".

I alt har 48 højskoler deltaget i projektet (ud af 71 mulige), og der været 67 forskellige mentorer registreret. Af de 67 mentorer har 64 haft mulighed for at gennemføre mindst et forløb med en ung.

I alt har 115 UU-vejledere fra 41 forskellige UU-centre haft kontakt med de unge og vurderet, at de ville have udbytte af at komme på højskoleophold med mentorordning.

En af de ønskede sideeffekter med projektet er, at højskolerne gerne vil have en bedre kontakt til UU-centrene, og vejlederne gerne skal blive mere opmærksomme på, hvad det er, højskolerne kan tilbyde gruppen af unge

uden ungdomsuddannelse. Hvis man måler succesen på antallet af kontakter mellem højskoler og UU-centre, er den rigtig stor. Ikke mindre end 91 pct. af mulige UU-centre har været involveret i projektet.

En anden ønsket sideeffekt er at få så mange højskoler som muligt til at sætte fokus på gruppen af unge uden kompetencegivende uddannelse og deres behov samt at rette højskolernes opmærksomhed mod, hvad en mentorordning kan bidrage med i højskolekonteksten. Dette formål er også blevet opfyldt for så vidt, at hele 68 pct. af de mulige højskoler har deltaget i projektet, og alle mentorer har været på et seminar (endags).

Tabel 1. Deltagere i undersøgelsen

	Antal	Procentangivelser
<b>Unge</b>		
- Indskrevet til at deltage i projektet	176	100
- Frafald (før opstart)	15	9
- Påbegyndte forløb	161	91
- Frafald (efter opstart)	25	16 (af påbegyndte forløb)
- Gennemførte forløb	136	84 (af påbegyndte forløb)
- Besvarede spørgeskemaer (1)	111	69 (af påbegyndte forløb)
- Besvarede spørgeskemaer (2)	87	64 (af gennemførte forløb)
<b>Mentorer</b>		
- Deltager i projektet	67	100
- Mentor for mere end én ung	54	81
- Antal mentorer der har gennemført mindst et forløb	64	96
- besvarede spørgeskemaer (1)	125	84 (af påbegyndte forløb)
- besvarede spørgeskema (2)	111	82 (af gennemførte forløb)
<b>Højskoler</b>		
- mulige	71	100
- deltager i projektet	48	68
<b>UU-centre</b>		
- UU-centre i hele landet	45	100
- UU-centre der deltager i projektet	41	91
- UU-vejledere der har visiteret til projektet	115	

Svarprocenten for de unge har været udmærket, især i de besvarelser der knytter sig til første spørgeskema, hvor svarprocenten er oppe på 69 pct. For mentorerne er svarprocenten helt oppe på 82 og 84 pct.

Normalt vil man anse det for tilfredsstillende med en svarprocent på 60-65 pct. på postomdelte spørgeskemaer til unge (tommelfingerregel fra sektorforskningen SFI og AKF), hvilket svarprocenterne falder fint indenfor. Man kan anfægte, at der i andet spørgeskema fra de unge er 36 pct., der ikke har svaret, og man kunne antage, at der kan være en social slagside. For at afdække om dette skulle være tilfældet, har vi lavet nogle enkelte stikprøver, hvor vi har talt med mentorer til unge, der ikke har besvaret et eller begge spørgeskemaer. Disse tilbagemeldinger tyder på, at der er mange andre

faktorer, der kan være afgørende for, om de unge får returneret et spørgeskema – bl. a. opslugthed af det der foregår på højskolen og almindeligt ungdommeligt ”rod i papirerne”. I samklang med mentorerne tolker vi dette i retning af, at de besvarelser, vi har fået fra de unge, i høj grad kan tages som udtryk for den samlede gruppes mulige besvarelser.

For mentorerne sikrer den høje svarprocent et meget nøjagtigt billede af deres oplevelser og erfaringer. Svarprocenten er forventelig så høj, idet spørgeskemaundersøgelsen var en del af den evaluering, som mentorerne havde sagt ja til at deltage i, og FFD betragtede deres deltagelse som obligatorisk og lagde derfor også et vist pres på dem for at indsende deres besvarelser.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Se retningslinjer for mentorprojektet på FFD's hjemmeside [www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt](http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt)

Mentorenes spørgeskemaer følger de unge. Det vil sige, at en mentor, der har tre unge i højskoleophold, bidrager til undersøgelsen med et spørgeskema for hver ung. Mentorerne har kun modtaget ét spørgeskema i første omgang, da det var mentorenes forventninger, der var i centrum. Vi antog, at de var uafhængige af de konkrete unge så tidligt i forløbet. I anden omgang har mentorerne udfyldt et spørgeskema for hver af de unge, som de har haft i "Højskoleophold med mentorordning". Dvs. at en mentor, der har fire unge på mentorordningen, har udfyldt fire skemaer. I forbindelse med indtastningen af skemaerne har vi rent praktisk ganget mentorenes første spørgeskemabesvarelse op, således at der for alle unge, der har gennemført (og hvis mentor har besvaret andet spørgeskema), foreligger to registreringer fra mentoren: ét forventnings- og ét erfaringsbaseret skema. Der har været 67 mentorer, der har kunnet svare på første spørgeskema, og 64 mentorer har kunnet svare på andet skema. Ikke alle har svaret – nogle har ikke svaret på det ene, men svaret på det andet og omvendt. Vi har registreret mentorbesvarelser på 125 af de påbegyndte forløb og på 111 af de gennemførte forløb. Når vi i det følgende skriver om mentorerne, vil forventningerne referere til de påbegyndte forløb, og erfaringerne referere til de gennemførte forløb, hvor hver ung har en mentor, og dette uafhængigt af at nogle mentorer figurerer flere gange, fordi de er mentor for flere unge. Alle skemaer er indtastet i det statistiske behandlingsprogram SPSS, og de følgende opgørelser er træk på datasættet.<sup>12</sup>

## 7.2. Hvem har deltaget i den kvalitative interviewundersøgelse?

Den kvalitative undersøgelse har til formål at komme bag om tallene og få noget mere "kød og blod" på de tendenser, som den kvantitative del af undersøgelsen viser. Den kvalitative undersøgelse bygges op om følgende tre elementer:

1. Interview med udvalgte unge, der deltager i projektet (12 unge)
2. Interview med mentorer til de udvalgte unge (7 mentorer)
3. Observationsstudier på de højskoler, de udvalgte unge er på (6 højskoler)

Udvælgelsen af de unge til interviews har taget afsæt i et ønske om høj grad af differentiering og spejling i forhold til den samlede gruppe. Spejlingen foretages på baggrund af første spørgeskemaundersøgelses resultater. Observationsstudierne på de enkelte højskoler er tænkt

som punktnedslag, der bidrager til at give et nuanceret billede af mentorens og de unges hverdag på højskolen.

En tommelfingerregel og erfaring inden for kvalitative interviews (jf. bl.a. Steiner Kvale) er, at mellem 10 og 15 interviews med samme gruppe er fuldt ud tilstrækkeligt til at sikre en så høj mætningsgrad, at yderligere interviews kun vil kunne bidrage minimalt til analysen. Dette er det metodiske grundlag for, at der er foretaget 12 interviews med strategisk udvalgte unge og deres mentorer. De unge, der besvarede det første spørgeskema, havde mulighed for at tilkendegive, om de ville deltage i en interviewundersøgelse. Blandt de unge, der positivt tilkendegav, at de gerne ville deltage i interviewundersøgelsen, er der stor overvægt af unge kvinder. Vi ville gerne have en mere ligelig kønsfordeling, men valgte i samråd med FFD at vægte andre spejlskriterier – bl.a. besøg på højskoler med forskellige temaer - og dette har medvirket til, at der i vores interviewmateriale er en relativ stor overrepræsentation af unge kvinder. Noget der arbejdes bevidst med i analyserne.

Udgangspunktet var, at vi ville besøge fire højskoler, men da det praktisk ikke var muligt at få 12 interviews på fire højskoler, blev vi nødt til at øge antallet af højskoler til seks. På hver af de seks højskoler er der blevet foretaget interviews med to unge på mentorordningen og med deres mentor. På de fleste højskoler havde begge unge samme mentor, men på en højskole var der to forskellige mentorer. I alt har vi interviewet syv mentorer. Observationsstudierne og interviews (inkl. transport) er alt i alt berammet til seks dages feltstudie på de strategisk udvalgte højskoler. Det er meget forskelligt, hvor meget tid vi har kunnet afsætte til at lave observationsstudier på de enkelte højskoler. Vi har prioriteret, så vi på nogle højskoler har fulgt undervisning, deltaget i måltider, aftenarrangementer og overnatning, mens vi på andre skoler har begrænset vores ophold til fx en enkelt fællesspisning, rundvisning og interviews med mentorerne til de udvalgte unge. Dette har givet os mulighed for på nogle højskoler at have mange uformelle samtaler med elever og lærere, og derigennem få nuancerede indtryk af højskolens hverdag, mens vi på andre højskoler har fået et mere sporadisk indtryk. Dette er der søgt taget højde for i vores analyser.

I udvælgelsen og bearbejdningen af vores undersøgelsesresultater følger vi de forskningsetiske regler, der bl.a. betyder, at oplysninger om højskolerne, de unge og mentorerne behandles med fortrolighed. Det er helt frivilligt for de unge, om de vil deltage eller ej, hvilket de gøres opmærksom på ved henvendelse om deltagelse i undersøgelsen. Da højskolerne ved deres deltagelse i projektet har forpligtiget sig til at leve op til under-

<sup>12</sup> Da det er en totalundersøgelse af alle dem, der har deltaget i projektet, er signifikansmålinger som fx chi-square og gamma ikke brugt som retningsgivende. Dog angives det løbende, hvis talværdierne (de absolutte tal) bliver så små, at det statistiske udsving må tages med forbehold.

søgelsens krav, vil mentorens deltagelse ikke være (helt) frivillig, og fortrolighedsgraden vil primært være høj i de tilfælde, hvor de vil kunne medvirke til identificering af den unge. De højskoler, mentorer og unge, der har deltaget i undersøgelsen, fremstår i rapporten i anonymiseret form. Al henvendelse til højskolerne, de unge og mentorerne er sket i samarbejde med FFD, mens feltarbejdet og analyser udelukkende er foretaget af forskerne med tilknytning til projektet. Den følgende analyse er bygget op således, at den samlede gruppe af unge og mentorer først beskrives ud fra spørgeskemaresultaterne. Derefter inddrages interviewundersøgelsens resultater til at udbygge og nuancere tendenserne.

## 8. Hvem er de unge på højskoleophold med mentorordning?

De unge, der har besvaret spørgeskemaet, fordeler sig således, at der er en overvægt af unge kvinder (64 pct.), mens de unge mænd er en smule underrepræsenteret (36 pct.). Langt hovedparten af de unge (8 ud af 10) er mellem 16 og 20 år, og lidt over halvdelen (6 ud af 10) bor hjemme hos deres forældre. Selv om de fleste har taget en 9. klasses eksamen (81 pct.), er der et lille

mindretal (næsten 2 ud af 10), der ikke har gennemført 9. klasse. Omkring halvdelen af de unge på højskoleophold med mentorordning har gennemført 10. klasse, og lidt under halvdelen af de unge (knap 4 ud af 10) har gennemført et grundforløb på en erhvervsuddannelse eller andet ikke kompetencegivende uddannelsesforløb.

Det er bemærkelsesværdigt, at knap 2/3 af de unge har påbegyndt en ungdomsuddannelse (flere har noteret i spørgeskemaet, at de er sprunget fra en gymnasial uddannelse), men faktisk er der hele 35 pct., der ikke har påbegyndt nogen uddannelse. Denne andel ligger væsentligt over gennemsnittet for en årgang af unge. Af de seneste tal fra Undervisningsministeriets hjemmeside fremgår det (profilopgørelser), at det kun er under 4 pct. af de unge i en ungdomsårgang, der slet ikke påbegyndte en ungdomsuddannelse.

Den samlede gruppe af unge, der deltager i denne undersøgelse, kan således i uddannelsesmæssig sammenhæng ikke beskrives som almindelige unge. Dog vil den mest typiske profil på en ung, der deltager i projektet, være relativt "almindelig", idet profilen kan beskrives som: En ung kvinde som bor hjemme hos sine forældre, er ca. 19 år og er påbegyndt en ungdomsuddannelse, som hun er faldet fra. En beskrivelse som bestemt ligger inden for, hvad man må kalde en normal unge-profil.

Tabel 2. De unges uddannelsesbaggrund. I procent.

Gennemførte forløb:	Pct. unge (N=111)
9. kl.	81
10. kl.	53
Erhvervsskole grundforløb	19
Andet (fx designskole, medieskole, sprogskole)	18

Tabel 3. Påbegyndte uddannelsesforløb. I procent.

Påbegyndte forløb:	Pct. unge (N=111)
Påbegyndt en ungdomsuddannelse uden at gøre den færdig	37
Påbegyndt to ungdomsuddannelser uden at gøre dem færdige	17
Ikke påbegyndt nogen ungdomsuddannelse	35
Andet (fx HF enkeltfag)	7

Lidt over halvdelen af de unge oplyser, at de har haft fuld- eller deltidsarbejde eller været på produktionsskole. Det er bemærkelsesværdigt, at næsten en tredjedel af de unge inden højskoleopholdet ikke var i uddannelse eller beskæftigelse og oplyser, at de enten ikke har haft nogen indtægt eller har været på overførselsindkomst

(kontanthjælp eller dagpenge). Men dette er måske ikke så overraskende, hvis man tager de unges alder i betragtning, samt det forhold at en relativ stor del af de unge bor hjemme hos deres forældre, hvorfor man må gå ud fra, at forældrene i nogen grad understøtter de unge økonomisk – om ikke andet med kost og logi.

Tabel 4. De unges beskæftigelse inden højskoleopholdet. I procent.

	Pct. unge (N=111)
Uden beskæftigelse og uden indtægt	15
Deltidsbeskæftiget (32 timer og herunder)	25
Fuldtidsbeskæftiget	20
Arbejdsløs på kontanthjælp eller dagpenge	14
På produktionsskole	15
Andet (fx vikararbejde, sygedagpenge, uddannelse)	10

## Resultater fra interviewundersøgelsen

Af interviewene fremgår det, at de unge på højskoleophold med mentorordning ofte har det til fælles, at de er i et vadested i deres liv – måske fordi de er droppet ud af en ungdomsuddannelse, eller fordi de har været udsat for en social begivenhed (fx sygdom/død i nærmeste familie eller selv været syge), eller fordi de unge oplever, at de er i en utilfredsstillende beskæftigelses- eller uddannelses-situation.

Fælles for de unge er, at de har lyst til "noget andet" end det, de er i gang med, og flere giver udtryk for, at de gerne vil have et skub såvel afklaringsmæssigt som fagligt og socialt.

I interviewene giver nogle af de unge udtryk for, at deres hovedproblem er, at de ikke ved, hvad de vil og derfor ikke har kunnet finde motivationen til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Eksempelvis siger en ung kvinde:

*Jeg var ked af at gå på HF. Jeg havde ikke så meget lyst. Det interesserede mig ikke. Jeg gjorde det, fordi jeg ikke vidste, hvad jeg ellers skulle.* (Ung kvinde)

Andre unge oplever i højere grad, at det med at gå i skole aldrig har været noget, de syntes var sjovt, og de kan have faglige grunde til ikke at kunne klare en ungdomsuddannelse. En ung siger eksempelvis:

*Et væsentligt problem for mig er stadigvæk, at jeg er ordblind. En af grundene, til at jeg tog højskolen, var, at der var nogle specielle tilbud til ordblinde med computer og sådan noget.* (Ung mand)

En anden ung lægger mere vægt på, at det er selvdisciplinen, der mangler. Hun siger bl.a.:

*Jeg har aldrig haft det godt med at gå i skole. Det er lektierne, der er problemet. Jeg kan ikke sætte mig ned og lave dem. Jeg troede, at jeg ville kunne have selvdisciplin til at klare det, men det har jeg ikke.* (Ung kvinde)

For andre unge ligger der ligeledes psykiske problemer, en hård/kaotisk opvækst eller en voldsom begivenhed i deres liv bag ønsket om at komme på højskoleophold med mentorordning. Med følgende korte udpluk gives eksempler på den brede vifte af unge, hvis afsæt for at vælge et højskoleophold med mentorordning kan siges at være et råb om hjælp til at vende en negativ spiral, de i kortere eller længere perioder i deres liv har været inde i. De unge siger følgende:

*Jeg har altid godt kunne tænke mig at komme på højskole. Så skete der det for et års tid siden, at min far døde, og så trængte jeg bare til at komme væk. Få nogle nye input.* (Ung kvinde)

*Sidste vinter fik jeg en svær depression – så blev jeg rask i løbet af sommeren. Jeg havde overvejet at rejse til Afrika og sådan noget, men det var måske for stort et skridt.* (Ung kvinde)

*Da jeg var 10 år gammel, døde min far. (...) Jeg begyndte så småt at udvikle en depression, det blev opdaget, da jeg gik i 4-5 klasse. (...) Jeg har ikke haft det særlig godt i lang tid.* (Ung kvinde)

*Jeg har altid gjort, hvad fanden der passede mig. Jeg har ikke boet hjemme, siden jeg var 10 år. (...) Jeg har været vant til at gøre alting selv, og jeg kunne ikke lige overskue det (at komme i gang med en uddannelse). Det har været et problem bare at få mad på bordet.* (Ung mand)

### 8.1. Alle vil helst opleve at være en almindelig højskoleelev – men er de det?

En mentor, der har haft erfaringer med tre meget forskellige mentor-elever, får på meget fin måde dækket en del af bredden i gruppen. Han siger følgende:

*De mentor-elever, jeg har haft, har været meget forskellige. En har haft høje forventninger og tro på egne evner. (...) Så har jeg en, som er uden for pædagogisk rækkevidde. (...) Han har problemer med alt, og han har også en grim historie. Ham er jeg meget bekymret for, hvordan han skal klare livet. Så er der den sidste, som nok ikke skulle være her. Jeg synes, at man skal have lov til at være forvirret ung. Hun adskiller sig ikke fra den almindelige højskoleelev.* (Mentor mand)

Han oplever således, at to ud af tre unge på mentorordningen er nogle, der har specifikke problemer, som han kan tage afsæt i. Den sidste unge beskrives som en, der ikke skulle være på mentorordningen, idet hun opfattes som en almindelig ung. Ud fra observationsstudierne og interviewene fremgår det tydeligt, at der er en flydende overgang mellem de elever, som er på højskoleophold med mentorordning, og dem der er "almindelige" højskoleelever. Dette er fint i tråd med projektbeskrivelsen, som betoner, at kriteriet for at deltage i projektet er, at den unge skønnes at kunne profitere af højskoleopholdet på en sådan måde, at den unge motiveres til uddannelse, og derfor er det i sig selv forudsigeligt, at nogle unge vil opleves som værende tættere på almindelige højskoleelever end andre – ikke mindst i betragtning af at almindelige højskoleelever også meget vel kan være i en situation, hvor de ønsker at blive motiverede og afklarede (se fx Kofod 2004).



Det skal dog understreges, at alle de unge, der er på højskoleophold med mentorordning, er kendetegnet ved, at de ikke har gennemført en ungdomsuddannelse og på den måde adskiller sig fra den gruppe af elever, som højskolen almindeligvis henvender sig til. I en af FFD's publikationer fremgår det, at en typisk højskoleelev har gennemført en gymnasial uddannelse og benytter højskoleopholdet som "en tryk måde at begynde livet efter gymnasiet på" (Kofod 2004, s. 14). Dette gælder dog ikke ungdomshøjskolerne, der i høj grad har erfaring med unge, der ikke har en ungdomsuddannelse.

Det kommer frem under interviewene, at de unge på højskoleophold med mentorordning sjældent skilter med, at de er på en særlig ordning og heller ikke oplever, at der er den store forskel på dem og de andre højskoleelever – ud over at de får opholdet betalt og har en mentor. En ung siger:

*Man lægger ikke mærke til, at man har en mentor – jo, at det er nogle andre, der betaler, men ellers er der ikke noget i det. Jeg går rundt og hygger mig lige som alle de andre og tænker ikke, at nu skal jeg tale med min mentor. (Ung kvinde)*

Nogle unge vælger som i ovenstående eksempel at fokusere på, at hovedforskellen mellem mentor-elever og andre højskoleelever er, at mentor-eleverne får dækket udgifterne til deres ophold. Meget karakteristisk for denne gruppe siger en ung kvinde eksempelvis følgende om sin beslutning om at ville på højskoleophold med mentorordning:

*Der, hvor jeg særligt spidsede ører, var det med, at det var stort set gratis. Så syntes jeg, det kunne være rart at have en, der kunne vejlede en. (Ung kvinde)*

En gruppe af de unge på højskoleophold med mentorordning overlapper således "almindelige" højskoleelever og vil i mange tilfælde ikke selv opleve, at de har større eller anderledes behov for vejledning og støtte end de andre højskoleelever, og derfor har de måske et lidt ambivalent forhold til, at de har en mentor. Faktisk er det 4 ud af 10 (42 pct.), der er enige (helt eller delvist) i, at de ikke går meget op i, at de har en mentor. For denne gruppe ser det i høj grad ud til at gælde, at de har glæde af at have en mentor, de kan tale med, men de oplever ikke, at det er et behov, de har.

Dette står så over for den anden del af de unge (58 pct.), der går op i, at de har en mentor, fordi de oplever, at de har nogle særlige erfaringer og oplevelser, som gør, at de har behov for såvel højskoleophold som mentorordning. Dette ændrer dog ikke ved, at de lægger meget stor vægt på, at de i hverdagen først og fremmest føler sig som helt almindelige højskoleelever og har samme

glæder og frustrationer som alle andre – uanset at de har en mentor tilknyttet og får deres ophold helt eller delvist betalt.

## 8.2. De unges erfaringer med familie og skole

Ud fra de kvantitative opgørelser kan vi komme lidt tættere på, hvad det er, der kendetegner de unge på højskoleophold med mentorordning angående deres erfaringer under opvæksten i familien og i grundskolen.

### Skoleerfaringer

En mindre gruppe af de unge har været meget tilfredse med deres skolegang, men forskellige grader af utilfredshed og dårlige erfaringer er tydeligt at spore hos flertallet. Hele 4 ud af 10 erklærer sig meget uenige i, at de altid godt har kunnet lide at gå i skole, og faktisk er det under 2 ud af 10, der kan svare bekræftende på dette. Det er bemærkelsesværdigt, at over halvdelen er enige i, at det at sidde og læse en bog ikke lige er noget for dem, og at frikvartererne var det sjoveste i skolen. Lidt under halvdelen af de unge er meget uenige i, at de næsten altid lavede lektier. Omkring halvdelen af de unge er meget enige i, at der i grundskolen er for få kreative fag.

Omkring en tredjedel (mellem en 3 og 4 ud af 10) af de unge på højskoleophold med mentorordning har rigtig mange dårlige erfaringer med sig fra grundskolen, hvor de bl. a. har oplevet at være uden for det faglige og sociale fællesskab – både fordi de blev mobbet, og fordi de har oplevet ikke at være dem, der havde mange venner (4 ud af 10 er noget uenige eller meget uenige i, at de havde mange venner i deres klasse). Unge, som ikke oplever at have et netværk omkring sig, vil ofte beskrive sig selv som enspændere (se fx Jensen og Jensen 2005), og opgørelserne i denne undersøgelse viser også, at der er mere end 4 ud af 10, der er meget enige eller nogenlunde enige i, at de er enspændere.

Det generelle indtryk ud fra spørgeskemabesvarelserne er, at et godt stykke over halvdelen (60-70 pct.) af de unge på mentorordningen ikke trivedes særlig godt i grundskolen af faglige og/eller sociale grunde. Måske har de heller ikke oplevet så gode læringsmiljøer – det er i hvert fald bemærkelsesværdigt, at mere end 7 ud af 10 er uenige i, at deres lærere var gode til at få arbejdsro i klassen. Dette leder dog ikke hen til et entydigt ønske om en særlig undervisningsform, da der ikke er nogen tydelig forskel på, hvor glade de unge er for projektarbejde og for klasseundervisning.

Under interviewene fortæller de unge nuanceret om deres erfaringer fra grundskolen. De unge fordeler sig på en skala, hvor der i den ene ende er alle de unge, som har oplevet deres skoletid som en relativt god tid med mange venner og faglige succeser (mange træk

fra gruppen af de flakkende, jf. del I), mens der i den anden ende af skalaen er dem, der har nogle rigtig barske negative faglige og sociale erfaringer fra deres skolegang (mange træk fra gruppen af de opgivende, jf. del I). Det er den sidste gruppe, der kan opleves som den største (og måske nye) udfordring for højskolerne, og derfor er det også den gruppe, vi vil dvæle lidt ved med henblik på en mere nuanceret beskrivelse.

I den barske ende af skalaen er der nogle af de unge, som ikke har magtet at fuldføre deres grundskoleforløb. En ung kvinde fortæller, at hun stort set ikke gik i skole efter 7. klasse, da hun oplevede at blive socialt isoleret og fagligt marginaliseret i den klasse, hun gik i. Hun siger bl.a.:

*Efter 7. Klasse, da gik det skævt. (...) Da kørte jeg bare rundt på min knallert, jeg har kørt tusinder og tusinder kilometer på min knallert. Så troede mine forældre, at der var et eller andet psykisk i vejen med mig (...men) der er ikke noget i vejen med mig.* (Ung kvinde)

Hvor det for nogle unge er en kombination af faglige og sociale vanskeligheder, der sætter dem i en svær situation, er der andre unge, der oplever, at det faglige ikke volder dem så mange problemer, men at det primært er det sociale, der er problemet. En ung kvinde fortæller eksempelvis om, hvordan hun i de små klasser blev mobbet og havde meget svært ved at fungere i sociale sammenhænge. Det, oplever hun, er noget, der har fulgt hende på alle de uddannelsesinstitutioner, hun siden har været på. Hun siger bl.a.:

*I skolen var jeg meget hidsig, og i 3. klasse blev jeg meget tyk og blev mobbet. (...) Jeg holdt ikke i 10. klassecentret. (...) De interesserede sig ikke for mig, og jeg ikke for dem. (...) På produktionsskolen rendte jeg ind i nogle af de samme problemer, som jeg altid har haft. (...) undervisningen var ok – men alt det sociale, det kunne jeg ikke rigtig finde ud af. Der brugte jeg resten af året på ikke at lave noget og blev tykkere og tykkere.* (Ung kvinde)

Trods disse meget negative erfaringer oplevede begge disse unge kvinder, at de i det store hele var utrolig glade for at være på højskole. De unge kvinder forklarer selv, at det er fordi de oplever, at de faktisk godt kan fungere i den sociale kontekst, som højskolen er rammen om, og fordi de har knyttet tætte sociale relationer til flere andre unge på højskolen. Særlig den ene af disse unge kvinder knyttede sig også meget til sin mentor under opholdet. Netop dette med at have positive relationer til voksne mennesker/lærere er der også flere unge, der nævner som noget, de ikke er forvænte med. I grundskolen vil de typisk have oplevet, at deres lærere ikke var interesserede i eleverne. Blandt de unge, der hører til i den

”barske” ende af skalaen, omtales relationen til lærerne enten som helt fraværende eller negativt betonet. Fx nævner en ung kvinde, at hun aldrig har oplevet, at lærerne i grundskolen var nogen, man kunne ”snakke med”. Under interviewene fortæller hun følgende om mødet med højskolen:

*Jeg blev meget overrasket, da jeg kom herover. Jeg var en af de første, der kom, og lærerne var vildt glade, og man blev virkelig taget godt imod. Jeg havde været lidt nervøs, fordi jeg ikke har det så godt med så mange mennesker – så tror jeg, det går galt.* (Ung kvinde)

Hun oplevede for første gang i sit liv, at hun kunne have positive relationer til sine lærere. Hun oplevede i høj grad, at hun blev accepteret og i nogen grad også forstået som menneske. Dette går igen i flere interviews. En ung mand fortæller eksempelvis om, at det hold, han går på, fungerer rigtig godt, og dette ser han som noget, lærerne bidrager til. Han oplever, at forholdet til lærerne er meget frit og åbent. Han siger bl.a.:

*Det der med at vi kan snakke med lærerne, det er meget frit og åbent, og det er op til en selv, hvad man vil deltage i. Jeg synes lærerne på vores højskole er en af de rigtig, rigtig gode ting – de kan ikke roses nok.* (Ung mand)

## Relationen til og forventningerne fra forældrene

Over halvdelen af de unge, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, oplever, at deres forældre synes, det vigtigste i livet er, at de har det godt med det, de laver. Langt de fleste oplever også, at deres forældre er gode at tale uddannelse med. Men der er alligevel omkring en tredjedel af de unge, der er meget enige eller nogenlunde enige i, at man i deres familie ikke taler meget sammen. Der er meget få udslag på køn. Dog er der en svag tendens til, at de unge kvinder i højere grad end de unge mænd har oplevet at blive mobbet i de mindre klasser. Og modsat er der en tendens til, at de unge mænd oftere end de unge kvinder husker frikvartererne som det sjoveste og er uenige i, at de for det meste lavede deres lektier.

Table 5. De unges tilslutning til udsagn om folkeskolen og forældre/hjem. I procent. (Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst) (N=111)

	Meget enig	Nogenlunde enig	Noget uenig	Meget Uenig	Ved ikke/ ikke besvaret	Pct. i alt
Mine forældre synes, at det vigtigste i livet er, at jeg har det godt med det, jeg laver	66	23	5	2	0/1	100
Der var alt for få kreative fag	48	25	14	6	7/0	100
Mine forældre er gode at snakke uddannelse med	32	32	20	11	5/1	100
Jeg havde mange venner i min klasse	32	36	16	15	0/1	100
At skulle sidde stille og læse i en bog, det er ikke lige noget for mig	32	25	21	21	2/0	101
I de mindre klasser blev jeg tit mobbet	25	17	13	42	3/0	100
Jeg husker frikvartererne som det sjoveste	24	41	19	11	4/1	100
De fleste af mine lærere havde jeg et godt forhold til	23	35	20	20	3/0	101
Mine forældre synes, at det vigtigste i livet er, at jeg får en uddannelse	20	27	27	17	8/1	100
Jeg har tit været i biografen eller teateret med mine forældre	19	27	23	28	2/1	100
Jeg var mest glad for de timer, hvor vi havde projektarbejde	15	32	22	20	9/2	100
Jeg var noget af en enspænder	14	23	23	37	3/0	100
Jeg gik mest op i fest og kæresten	14	26	27	28	5/0	100
Lærerne skældte meget ud	13	29	37	16	5/0	100
Jeg har altid været glad for at gå i skole	12	21	23	39	3/3	101
I min familie taler vi ikke så meget sammen	9	17	18	54	2/1	101
Jeg var mest glad for de timer, hvor vi havde almindelig klasseundervisning	9	30	23	24	14/0	100
Jeg havde næsten altid lavet lektier	7	28	30	34	1/0	100
De fleste lærere var gode til at få arbejdsro i klassen	5	29	37	29	0/1	101
Næsten ingen i min familie har en uddannelse	4	10	15	64	4/4	101

NB: Pga. afrunding af decimaler er det ikke alle sammentællinger af procentopgørelserne der giver præcis 100 %. En afvigelse på +/-1 er forventelig. Dette er gældende for samtlige tabeller i rapporten.

Hvor nogle af de unge under interviewene gav udtryk for, at de havde et meget nært og fortroligt forhold til deres forældre, gav andre udtryk for, at de ikke havde meget kontakt til deres familie. Dette var enten, fordi de var flyttet hjemmefra og dermed havde en vis distance til og blufærdighed i forhold til at blande forældrene ind i deres liv, eller fordi de havde nogle historier, der gjorde, at de på et tidligere tidspunkt i deres liv var blevet nødt til helt eller delvist at kappe forbindelsen.

Nogle af de unge kommer fra familier, der har problemer i en sådan grad, at man ikke kan undres over, at de unge

ikke falder ind under en normal kategori i forhold til at tage en uddannelse. Under et af interviewene med en mentor kommenteres dette på følgende måde:

*De to (mentorelever) er der så meget med. Men det er egentlig deres familier, der skulle være dem, der fik en mentor. (Mentor mand)*

Det generelle indtryk er dog, at de fleste unge er på talefod med deres forældre og inddrager dem i en vis udstrækning i deres liv og i deres beslutningsproces i forhold til at vælge og påbegynde en ungdomsuddannelse.



## 9. Mentorer til unge på højskoleophold med mentorordning

Blandt mentorerne er der en lille kønsskævhed, således at lidt over halvdelen er kvinder (54 pct.), og lidt under halvdelen er mænd (46 pct.). Ud fra spørgeskemaundersøgelsen viser det sig, at mentorerne aldersmæssigt fordeler sig således: 1/3 er under 42 år, 1/3 er mellem 42 år og 50 år, og 1/3 er over 50 år. Med hensyn til ansættelsestiden viser sig det samme spredte billede. Således har 1/3 været ansat i under 4 år, 1/3 mellem 4 år og 13 år og 1/3 over 13 år. Næsten 4 ud af 10 bor på højskolens område. Den mest almindelige uddannelsesbaggrund for mentorerne er en mellemlang uddannelse (51 pct.), men også en stor andel - hele 4 ud af 10 - har en længere videregående uddannelse.

Det er bemærkelsesværdigt, at lige omkring en tredjedel af mentorerne har mere end én uddannelse. Det spænder fra forskellige bifags- og diplomuddannelser (bl.a. inden for dansk, litteratur, psykologi, billedkunst og vejledning) til professionsorienterede uddannelser (bl.a. socialrådgiver, skuespiller, journalist, designer), og langt de fleste er fuldtidsbeskæftigede på højskolen (85 pct.).

De fleste mentorer oplever, at de frivilligt har meldt sig til at være mentorer, men det er kun knap 3 ud af

10, der har mange erfaringer med at være mentor. Halvdelen af mentorerne er mentor for to eller tre unge. 4 ud af 10 er mentor for én ung, og 1 ud af 10 er mentor for 4 eller flere unge. Flere mentorer giver under interviewet udtryk for, at der er grænser for hvor mange elever, de ønsker at være mentor for. En mentor siger eksempelvis:

*Jeg synes, at det kører godt – sådan en 2-3 elever – man kan komme lidt i klemme med en forstander, der gerne vil have så mange som muligt – jeg vil højst have tre unge. (Mentor mand)*

Under interviewene viste der sig flere forskellige forståelser af frivilligheden i at være mentor – oftest var det dog således, at såvel mentor som forstander syntes, at det var et "oplagt" eller "forståeligt" valg. En mentor fortæller:

*Jeg blev spurgt af (forstanderen) om jeg ville være mentor. Han syntes, det skulle være mig – i første omgang. Når der kun var to elever. (...) Jeg har psykologifagene, så jeg har mange samtaler i forvejen med eleverne. Dem er jeg vant til at tage. (Mentor kvinde)*

En anden mentor fortæller:

*Når nu jeg havde mentoruddannelsen, så var det nok naturligt, at de spurgte mig – jeg synes også selv, jeg er en god samtalepartner. (Mentor mand)*

Tabel 6. Frivillighed i forhold til at være mentor

	Pct. mentorer (N=125)
Jeg meldte mig frivilligt til at være mentor	67
Der blev lagt et vist pres på mig	11
Jeg blev udpeget til at være mentor	22

Tabel 7. Erfaringer med mentorrollen

	Pct. mentorer (N=125)
Ingen tidligere erfaringer	32
Få erfaringer	41
Har tidligere været mentor for mange unge	27

### Opbakningen bag mentorerne

I spørgeskemaundersøgelsen viste det sig, at langt de fleste mentorer oplever, at deres ledelse bakker op om mentorprojektet, og at ledelsen slet ikke eller i mindre grad ser det som en måde at skaffe flere elever på. Dog er der 2 ud af 10, der oplever, at det i høj grad eller i nogen grad er tilfældet – at ledelsen kun er interesseret i mentorprojektet, fordi der er elever/penge i det.

Forventningen om anerkendelse fra kollegerne er ikke så stærk som forventningen om anerkendelse fra ledelsen.

En form for anerkendelse, som en ledelse kan give, er at sikre, at mentorerne får de timer til mentoropgaven, som de har brug for. Vi spurgte mentorerne, om de forventede at få det antal timer til opgaven, som de skulle bruge. Der var en spredning i svarene, således at lidt over halvdelen forventede at få alle (eller næsten alle) de timer, som de skal bruge på at være mentorer, mens lidt under halvdelen ikke forventede dette, eller ikke vidste, hvad de skulle forvente.

De fleste mentorer regner kun i nogen eller i mindre grad med at få anerkendelse fra den unge, som de er mentor for.

Tabel 8. Oplevet opbakning fra ledelse og kolleger til at være mentor. I procent.  
(Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, mentorerne er mest enige i, står øverst) (N=125)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
Ledelsen bakker meget op om mentorprojektet	62	30	6	2	0/0	100
Mine kolleger udfylder mentorfunktioner, selv om det ikke er formaliseret	31	34	30	2	2/2	100
Jeg får anerkendelse af ledelsen, fordi jeg har påtaget mig mentorrollen	22	44	18	7	6/3	100
Jeg forventer at få tildelt de timer, som jeg skal bruge som mentor	21	26	18	28	6/1	100
Jeg får anerkendelse fra kolleger, fordi jeg har påtaget mig mentorrollen	14	32	32	10	10/2	100
Jeg forventer at få anerkendelse fra den unge, som jeg er mentor for	10	43	22	11	12/2	100
Ledelsen er kun interesseret i mentorprojektet, fordi der er penge/elever i det	5	17	41	31	6/1	101

Hvis mentorrelationen og mentorforløbet ikke fungerer eller ikke kan leve op til de forventninger, man har opstillet, er det meget forskelligt, hvordan mentorerne oplever det. Man kan se ud fra opgørelserne, at mentorerne især forventer, at det er ledelsen, der skal støtte dem i en sådan situation. Kollegerne forventes også at

støtte, mens støtten i mindre grad forventes at komme fra forældre eller fra den kommunale sagsbehandler. UU-vejlederen forventes i nogen grad at støtte op. Mentorerne forventer kun i meget ringe grad, at det er dem selv, der skal klare det hele, og de forventer heller ikke, at det er den unge, der må finde på løsninger.

Tabel 9. Støtte i forbindelse med mentorforløb, der ikke går som forventet. I procent.  
(Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, mentorerne er mest enige i, står øverst) (N=125) Tabel

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
Min ledelse vil støtte mig	70	20	5	2	1/2	100
Mine kolleger	58	26	14	0	2/0	100
Den unges UU-vejleder	18	47	26	4	5/1	101
Den unges sagsbehandler træder til	14	39	30	7	8/1	100
Den unges forældre	14	27	30	14	14/2	101
Jeg skal mest klare mig selv	13	30	26	28	1/3	100
Den unge skal finde på løsninger	3	34	40	20	2/2	101

Tabel 10. Støtte til mentorforløb (hvis/når mentor havde brug for det) (N=111)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
Min ledelse har støttet mig	45	30	15	3	5/2	100
Mine kolleger har støttet mig	41	26	19	3	9/3	101
Jeg har fået de timer, der skulle til, for at jeg kan udfylde min mentorrolle tilfredsstillende	29	23	10	27	7/4	100
Jeg har fået anerkendelse fra ledelse/kolleger	20	35	22	14	6/3	100
Jeg er overladt til at klare det hele selv	14	33	15	29	5/4	100

Men hvilke erfaringer har mentorerne så med at få støtte, opbakning og anerkendelse? Hvor 7 ud af 10 mentorer i høj grad forventer at få støtte fra ledelsen, hvis mentorforløbet ikke går som forventet, er det under halvdelen (kun 45 pct.) af mentorerne, der i høj grad har oplevet, at deres ledelse støttede dem, hvis eller når de havde brug for det. Enten kan det være, fordi mentorerne ikke har haft brug for støtte og derfor ikke har fået det, eller også har der ikke været den forventede opbakning fra ledelsens side.

Hvor 43 pct. (i høj grad eller i nogen grad) forventede, at de skulle klare det hele selv, er det hele 55 pct., der (i høj grad eller i nogen grad) har oplevet, at de har været overladt til

at klare det hele selv. I forhold til om mentorerne har fået tildelt de timer, de forventede, ser det ud til at stemme meget godt overens. Som udefrakommende kan man dog undre sig over, at næsten 3 ud af 10 ikke får og heller ikke forventer at få de timer, de skal bruge på at være mentorer.

### Behovet for at sparre og få anerkendelse

I interviewundersøgelsen var det udbredt, at mentorerne oplevede, at de stod meget alene i deres mentorrolle, men at de, hvis de havde behov for sparring, godt kunne bruge kolleger og forstander. En mentor siger eksempelvis:

*Det er generelt et problem, at vi ikke har nogen at sparre med. Vi bruger selvfølgelig hinanden. Jeg får nogle ting at vide i samtalerne, som jeg faktisk ikke ved, om jeg har indberetningspligt med. Det vender jeg så med mine kolleger (og min forstander). Men det er da svært ikke at tage med hjem. (...) Jeg tror meget på ordningen, og jeg tror, det ville være godt med noget sparring. (Mentor kvinde)*

En anden lægger vægt på, at man som mentor skal komme ud over at være rådgiver og ikke kun "være sig selv" i samtalen med den unge. Hun ser mange ligheder mellem sin mentorrolle og sin højskolelærerrolle. Hun siger:

*Man bruger mange af de samme redskaber, som alle højskolelærere bruger – og der trænger vi alle til noget mere uddannelse. At vi får redskaber til at få den unge til at sætte sig selv mere i spil og ikke falde i at være rådgiver - det falder os så let. Jeg skal ikke bare være en samtalepartner, som det menneske jeg er. Vi har brug for redskaber til at blive bedre til det (samtalen). (...) Jeg vil meget gerne snakke med lærere på andre højskoler. Når man sidder i et arbejde, hvor man oplever, at man bare giver og giver, så er det meget rart at snakke med andre lærere og få noget anerkendelse. (Mentor kvinde)*

Under interviewene siger langt de fleste mentorer, at de meget gerne vil have kurser/seminarer for mentorer og arrangementer på tværs af højskolerne, hvor de har mulighed for at lave sparring med andre mentorer. Men ikke alle lægger vægt på dette. En mentor siger eksempelvis:

*Jeg har ikke haft behov for at mødes med andre mentorer. Hvis jeg har haft behov for at snakke med nogen, har jeg kontaktet mine kolleger. Jeg kan godt forestille mig, at hvis det kom i faste rammer, ville det være godt med noget samarbejde. Men sådan som det har kørt, har det fungeret fint for mig, og mine mentorelever har godt kunne finde ud af, hvornår det var formelt. (Mentor mand)*

Det centrale for mentorerne er anerkendelsen og fornemmelsen af at blive bedre til det, man gør. Hvis mentoren oplever anerkendelse og faglig sparring på højskolen, kan det således på kort sigt være fuldt ud tilfredsstillende, men på langt sigt er der udbredt enighed om, at man gerne vil have samarbejde/sparring/udviklingsmuligheder i form af fx seminarer og kurser.

### **Er der forskel på at være mentor og at være almindelig højskolelærer?**

Mange unge på højskole modtager vejledende samtaler og menneskelig støtte fra flere sider – bl.a. fra andre højskolelærere end den, der formelt set er deres mentor. Dette kunne være en forklaring på, at 3 ud af 10 mentorer

oplever, at deres kolleger i høj grad udfylder mentorfunktioner, selv om de ikke er formaliserende. Under interviewene med mentorerne spørger vi bl. a. til, om mentoreleverne har en tæt relation til andre end mentoren, og om deres kolleger udfylder en del af mentorrollen for dem. Om dette siger en af mentorerne blandt andet:

*Ja, det har de, og det gør mig ikke noget. Jeg har dem fx ikke i teater, hvor de måske har et dybere forhold til deres lærer der. Men selv om det lyder naivt, så har jeg det sådan, at hvis det går godt for dem, så er jeg jo lykkelig. For det er mit ansvar. Det er mig, der har skrevet under på et stykke papir, og jeg er ligeglad med, om det er mig, der gør det. (Mentor mand)*

En mentorelev har følgende betragtning om forskellen på, hvad hun bruger sin mentor til, og hvad hun bruger sin faglærer til:

*(Min mentor) har også været min "go-to", og det er rigtig godt, og jeg har skrevet sammen med ham, inden jeg startede her. Jeg ved, at jeg altid kan gå til ham. Jeg har et rigtig godt forhold til ham. (...) Min faglærer er en kvinde, og hende bruger jeg til at tale om mere følelsesmæssige ting med. Vi har et mere fortroligt forhold. Ikke fordi jeg ikke kan snakke med min mentor, men det er mest naturligt, at jeg går til min faglærer med personlige problemer, da det er hende, der følger med i hverdagen. (Ung kvinde)*

En anden mentor beskriver det således, at mentorrollen for hende er noget andet end det, hun kalder den almindelige samtale. Hun fortæller følgende:

*For mig er der også en skelnen. Jeg siger til dem "nu skal vi have en mentorsamtale" for at signalere til dem, at nu er jeg i den rolle som din mentor, og du er mentee. Det er ikke bare en samtale ligesom de andre. Jeg tager notater og laver en logbog til mentorsamtalerne – det gør jeg ikke ellers. (...) Men der kommer jo også en masse privat indover, for det hænger jo sammen. (...) men vi beholder fokus på, hvad der kan lede dem på vej uddannelsesmæssigt. Det ser jeg som min mentorrolle. (Mentor kvinde)*

### **Samarbejdsrelationer med faggrupper og forældre**

En af sideeffekterne med projektet skulle gerne være at få udbygget samarbejdet mellem højskolerne og de kommunale instanser, der har med de unge at gøre. Men mentorerne forventninger til, at UU-vejlederne eller sagsbehandlerne vil træde til, er relativt lille. Erfaringen fra projektet er dog, at især UU-vejlederen har overrasket positivt ved, at de i nogle tilfælde har bidraget til at støtte op om den enkelte unge. De steder, hvor der er indhentet erfaringer fra samarbejde med UU-vejlederne, har de oftest været positive.

Tabel 11. Hvem har mentoren angivet har været med til at støtte op om den unge under højskoleopholdet (N=111)

	UU-vejlederen	Sagsbehandler	Forældre
Ja	39 (42 pct. pos 50 pct. uoplyst)	15 (21 pct. pos 74 pct. uoplyst)	26 (35 pct. pos 61 pct. uoplyst)
Nej	51	61	52
Ved ikke/Uoplyst	0/10	24	23
I alt	100	100	101

Af andre grupper, der kan være med til at støtte op om den unge, kommenterer mentorerne i spørgeske-maet bl.a. de andre ansatte på højskolen, center for hjælpemidler og kommunikation, egen læge, andre slægtninge/værge (mormor, plejemor) og psykologer (nævnes af flere).

Af interviewene fremgik det, at kontakten og dialogen mellem UU-vejlederen og mentoren/højskolen ikke altid var til stede, og at det langt fra altid var en realitet, at UU-vejlederen kom og besøgte højskolen. I de tilfælde, hvor det skete, blev det oplevet som en stor succes. I de tilfælde, hvor der var behov for at sparre/samarbejde med en UU-vejleder, forældre eller sagsbe-handlere, var hovedindtrykket, at det var positivt. Men den korte tid, projektet har løbet over, og de relativt få erfaringer, der endnu er på området, er svære at sige noget entydigt ud fra.

Det er dog værd at nævne nogle af de "gode eksem-pler" på samarbejdet. Fx fortæller en mentor om et meget intensivt forløb, hvor mentoreleven har brug for ekstraordinær menneskelig eller voksenkontakt og på et tidspunkt akut har brug for psykiatrisk hjælp. I denne situation yder mentoren langt ud over, hvad man kan forvente, og har meget brug for sparring. Dette får hun bl.a. fra den unges vejleder (UU-vejlederen). Hun siger:

*Jeg har truffet nogle valg og snakket med (min forstander) om det og fået hans anerkendelse for de valg, jeg har taget. (...) Det var godt at tale med (mentorelevens) UU-vejleder, fordi hun ved noget om (mentoreleven) – så det har jeg været ret glad for. (Mentor kvinde)*

Et andet eksempel er på en højskole, hvor den unge i sin valgproces har brug for støtte til at få planlagt sit videre uddannelsesforløb og finde en praktikplads. Mentoren fortæller om følgende erfaring:

*Så gik hendes mor og veninde ind i det, og det er rigtig godt. Jeg snakkede med hendes mor. Det der med at få aktiveret baglandet. Hun bliver jo hos dem (forældrene), men mig slipper hun jo igen... også UU-vejlederen er god at få med ind over. (Mentor mand)*

## 9.1. Hvordan har de unge oplevet samarbejdet mellem højskolerne og UU-vejlederne?

Under interviewene viste det sig, at de unge havde mange forskellige indgange til højskoleopholdet. Nogle havde selv ringet til højskolen, som de gerne ville starte på, og højskolen havde så orienteret dem om muligheden for at komme på et mentorforløb. Kontakten til UU-vejlederen er først etableret efterfølgende. En ung fortæller:

*Så undersøgte jeg det og ringede herud (til høj-skolen), og jeg snakkede med (navngiven mentor), og så kom det i stand. Jeg skulle kontakte en UU-vejleder. Hun havde aldrig hørt om ordningen og troede det var meget besværligt. Men så kørte det igennem. (Ung kvinde)*

En anden ung, der ligeledes havde kontaktet den højskole, hun gerne ville på, og dernæst kontaktet sin UU-vejleder, havde følgende ikke så positive opfattelse af forløbet:

*UU-vejlederens tilgang var frygtelig – man var problembarn, før man overhovedet kom ind – man er et voksent menneske, man vil gerne tages alvorligt – der er hundredetusinder forklaringer på, at jeg ikke har taget en ungdomsuddannelse. (Ung kvinde)*

Den unge kvinde oplever i høj grad en stigmatisering, som hun finder krænkende (den unge kvinde har mange træk fra gruppen af flakkende). UU-vejlederen har måske i bedste mening søgt at finde ud af, om hun levede op til kriterierne for at komme af sted på højskoleophold med mentorordning, men får i den proces fokuseret på fejl og mangler i den unge kvindes liv, som vejlederen ikke forsøger at forstå som reflekterede valg, men bruger til at tegne et billede af den unge, som den unge ikke selv kan genkende, og som hun heller ikke har bedt om at få. Hun har ikke råd til at komme på højskole, hvis hun selv skal betale, og hun vil gerne have støtte til at finde ud af, hvilken retning hendes liv skal tage. Men hun oplever ikke, at hun er en stakkel, der skal have en masse hjælp, hvilket var det billede hun fik af sig selv til samtalen med UU-vejlederen.

Modsat disse eksempler oplever nogle unge, at deres UU-vejleder er meget velorienteret og har stor forståelse for dem og deres situation. Typisk er de unge indkaldt til samtale eller har selv ønsket en samtale med UU-vejlederen, og i den forbindelse foreslår UU-vejlederen den unge at gøre brug af mentorordningen og komme på højskole. En ung fortæller:

*Jeg snakker indimellem med min UU-vejleder, og hun havde skrevet til mig, at hun synes, vi skulle snakke sammen igen – hun kontakter mig indimellem, fordi jeg er stoppet i skolen. Så havde hun fundet det her (højskoleophold med mentorordning), og det var faktisk efter ansøgningsfristen, men det kunne så godt lade sig gøre. (Ung kvinde)*

En anden supplerer:

*Jeg er blevet henvist fra (et jobcenter) (...) de havde fået et rigtig godt tilbud, om at de kunne sende nogen på højskole med mentor, gratis. Så ringede de, og det gik meget hurtigt – ca. en uge, så var det arrangeret. (Ung mand)*

Som de indledende opgørelser viser, er det over 90 procent af alle UU-centrene og i alt 115 vejledere, der på forskellig vis har deltaget i at sende de unge på højskoleophold med mentorordning. At ikke alle UU-centre og UU-vejledere har været lige velorienterede og lige gode til at udvælge de unge er nok svært at bebrejde dem med et sådan projekt. En af sideeffekterne af projektet skulle gerne være, at UU-centrene får øjnene op for, hvad højskolerne kan tilbyde og indgår i et tættere samarbejde med højskolerne. Dette mål er der i høj grad taget et godt skridt hen imod. For langt de fleste mentorer/højskoler har det været en positiv oplevelse at få kontakt med UU-vejlederne. Men for enkelte mentorer har det været en blandet fornøjelse. En mentor fortæller:

*Jeg arbejdede på at få en kontakt til UU-vejlederne – jeg skrev på et stykke papir, som vi sendte til alle UU-vejlederne, så vi kunne få de to pladser brugt. Det var ikke lige let. Der var mange UU-vejledere, der ikke var med på projektet og var småsure over, de ikke var blevet hørt. Sådan noget røg vi ud i. UU-vejlederne ville ikke være forpligtet på at komme her. Så det var en opgave bare at få dem herved. (Mentor kvinde)*

I projektet er der lagt op til, at UU-vejlederen løbende følger med i den unges proces og bistår ved problemer eller spørgsmål, som går ud over højskolens opgave. For nogle UU-vejledere har det fungeret rigtig godt, og de er fx kommet på højskolen til et afsluttende overleveringsmøde. Men for de fleste UU-vejledere er møder på højskolen langt ud over, hvad de har mulighed for, eller hvad UU-centrene prioriterer. Højskolerne og projektet

kan ikke stille krav til UU-vejlederne, da de refererer til de enkelte kommuner, som centrene er beliggende i, og kommunerne har forskellige standarder og rutiner for, hvad man kan og ikke kan. Men højskolerne kan opfordre til, at der etableres et samarbejde – noget nogle mentorer og højskoler har været bedre til og haft mere held med end andre. Ved besøg på højskolerne har vi hørt om rigtig gode samarbejdsrelationer, hvor mentor og UU-vejleder indgår i et godt og frugtbart samarbejde om den enkelte unge, og i andre tilfælde har vi hørt om mentorer, der intet samarbejde har med UU-vejlederen. Mentorerne har i nogle tilfælde den oplevelse, at UU-vejlederne slet ikke kender den unge og ikke har lyst til eller mulighed for at indgå i nogen form for samarbejde.

Desværre er tendensen ofte, at samarbejdet mellem UU-vejlederen og mentoren/højskolen er relativt beskedent – en tendens, der nok skal ses i lyset af, at det er et meget kort projektforsøg, og at der ikke tidligere har været nogen tradition for samarbejde mellem UU-centrene og højskolerne (måske med undtagelse af ungdomshøjskolerne). I dette lys må det betragtes som en succes, at så mange UU-vejledere og UU-centre har deltaget i projektet, og det må formodes, at de ved deres deltagelse er kommet til at kende mere til højskolernes arbejde og det mulige potentiale i arbejdet med unge uden uddannelse. Noget der på sigt vil kunne give mulighed for at etablere et mere udbygget samarbejde, hvis der vel at mærke følges op på denne indsats.

## 10. Forventninger til og erfaringer med højskoleophold med mentorordning

Af spørgeskemabesvarelsenerne fremgår det, at de unge og deres mentorer er nogenlunde enige om, hvad de unge kan forvente sig af højskoleopholdet. Der er dog en gradsforskel, idet de unge først og fremmest forventer at lære noget nyt, mens mentorerne først og fremmest forventer, at de unge vil få mere selvsigt. Selv om det kun er mindre forskelle, er det nok ikke helt overraskende, at de unge lægger lidt mere vægt på oplevelsen, og mentorerne lægger vægt på udviklingsperspektiverne (hvilket bestemt ikke behøver at udelukke hinanden).

Både mentorer og de unge er dog relativt enige om, at det ikke er det allervigtigste, at de unge bliver afklarede i forhold til, hvilken uddannelse de skal starte på efterfølgende. Dette er måske lidt overraskende, da et af de definerede mål med projektet er, at de unge skal blive motiverede til uddannelse. Man kan dog vælge at tolke de unges og deres mentorerers fokus på menneskelig og faglig udvikling/oplevelse som en vigtig vej mod, at de unge bliver motiverede til uddannelse.



Tabel 12. De unges og mentorernes tilslutning til udsagn om forventninger til højskoleopholdet. I procent.  
(Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)

De unge øverst, med fed: Jeg forventer at... (N=111) <i>Mentorerne nederst, med kursiv: Jeg forventer at den unge vil... (N=125)</i>	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
<b>- lære noget nyt</b>	79 <i>74</i>	18 <i>23</i>	2 <i>2</i>	0 <i>0</i>	0/1 <i>0/2</i>	100 <i>101</i>
<b>- få en god social oplevelse</b>	72 <i>78</i>	22 <i>22</i>	5 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0/1 <i>0/1</i>	100 <i>101</i>
<b>- få mere selvindsigt</b>	62 <i>82</i>	25 <i>14</i>	9 <i>1</i>	1 <i>0</i>	2/1 <i>2/1</i>	100 <i>100</i>
<b>- blive mere selvstændig</b>	61 <i>74</i>	25 <i>22</i>	6 <i>2</i>	5 <i>0</i>	2/1 <i>0/2</i>	100 <i>100</i>
<b>- få venner for livet</b>	41 <i>50</i>	33 <i>37</i>	20 <i>8</i>	3 <i>2</i>	2/1 <i>2/2</i>	100 <i>101</i>
<b>- få en tænkepause</b>	34 <i>46</i>	39 <i>41</i>	16 <i>8</i>	8 <i>1</i>	2/1 <i>2/2</i>	100 <i>100</i>
<b>- blive afklaret om, hvilken uddannelse jeg/ den unge skal starte på</b>	28 <i>33</i>	39 <i>47</i>	17 <i>14</i>	6 <i>3</i>	7/3 <i>2/1</i>	100 <i>100</i>

Mentorerne har skrevet flere kommentarer ind i spørgeskemaerne. En forventer eksempelvis, at den unge bliver sat i stand til at tage ansvar for sit eget liv. En anden forventer, at den unge lærer at få en almindelig hverdag til at fungere - med sovetimes, måltider, følge undervisning og samtaler med andre mennesker. En tredje har en forventning om, at den unge får en positiv oplevelse af, at der er en voksen, der "gider" hende.

Men hvilke erfaringer har de unge og deres mentorer så i slutningen af højskoleopholdet?

Sammenligner man de to tabeller, springer det i øjnene, at rækkefølgen næsten er den samme i mentorernes og de unges vægtning, men andelen, der er mest enige i udsagnene, er generelt lavere på alle spørgsmål. Således er der knap 8 ud af 10 unge, der forventer at lære noget nyt, og 7 ud af 10 der oplever, at de har lært noget nyt. Det største fald i graden af enighed er i kategorien "blive mere selvstændig". Hvor 6 ud af 10 unge i høj grad forventede at blive mere selvstændige, er det kun 4 ud af 10, der oplever, at de er meget enige i, at de er blevet det. Tilsvarende var der 8 ud af 10 mentorer, som i høj grad forventede, at de unge ville få mere selvindsigt, men kun 5 ud af 10 der er meget enige i, at de unge har fået det.

Det er værd at bemærke, at der er lidt mere end 2 ud af 10 unge, der i mindre grad eller slet ikke forventer at blive afklarede om, hvilken uddannelse de skal starte på. Men der er lidt mere end 4 ud af 10, der er noget uenige eller meget uenige i, at de er blevet afklarede.

Svarene kan lede i retning af, at højskoleophold med mentorordning har givet anledning til mange forventninger fra både unge og mentorer, men at det ikke er alle forventningerne, der faktisk er blevet opfyldt. Man kan så diskutere, om det er forventningerne, der er for høje, eller højskoleophold med mentorordning der ikke har kunnet levere "varen".

Et forhold, man må tage med i denne overvejelse, er, om det er det rette tidspunkt at spørge de unge og deres mentorer om deres erfaringer. Højskoleopholdet er inde i sin afsluttende fase (måske en træthedsfase), og de unge og deres mentorer har ikke nødvendigvis fået det fulde overblik over udbyttet af forløbet. Men alt andet lige giver det os dog et signal om, at de unge (og mentorerne) har meget høje forventninger til højskoleopholdet. Det er værd at understrege, at der ikke er mange, der er meget uenige i, at de har fået et udbytte - så der er primært tale om gradforskelle i forventninger og erfaringer (ser man på den samlede evaluering, er både mentorer og unge i høj grad tilfredse med forløbet).

Tabel 13. De unges og mentorernes oplevelser og erfaringer fra højskoleophold med mentorordning. I procent.  
(Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)

De unge øverst, med fed: Jeg ... (N=87) <i>Mentorerne nederst, med kursiv: Den unge ... (N=111)</i>	Meget enig	Nogenlunde enig	Noget uenig	Meget uenig	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
- har lært noget nyt	<b>70</b> <i>63</i>	<b>20</b> <i>23</i>	<b>1</b> <i>3</i>	<b>5</b> <i>3</i>	<b>3/1</b> <i>4/5</i>	<b>100</b> <i>101</i>
- har fået en god social oplevelse	<b>66</b> <i>67</i>	<b>20</b> <i>16</i>	<b>5</b> <i>7</i>	<b>3</b> <i>5</i>	<b>5/2</b> <i>2/4</i>	<b>101</b> <i>101</i>
- har fået mere selvsigt	<b>46</b> <i>52</i>	<b>29</b> <i>29</i>	<b>13</b> <i>7</i>	<b>1</b> <i>2</i>	<b>10/1</b> <i>6/4</i>	<b>100</b> <i>100</i>
- har fået venner for livet	<b>45</b> <i>38</i>	<b>25</b> <i>25</i>	<b>7</b> <i>11</i>	<b>9</b> <i>10</i>	<b>13/1</b> <i>12/5</i>	<b>100</b> <i>101</i>
- har fået en tænkepause	<b>45</b> <i>33</i>	<b>35</b> <i>39</i>	<b>8</b> <i>7</i>	<b>7</b> <i>7</i>	<b>5/1</b> <i>7/7</i>	<b>101</b> <i>100</i>
- er blevet mere selvstændig	<b>40</b> <i>45</i>	<b>31</b> <i>28</i>	<b>14</b> <i>7</i>	<b>2</b> <i>6</i>	<b>9/4</b> <i>10/4</i>	<b>100</b> <i>100</i>
- er blevet afklaret om, hvilken uddannelse jeg/ den unge skal starte på	<b>20</b> <i>23</i>	<b>36</b> <i>32</i>	<b>25</b> <i>20</i>	<b>17</b> <i>13</i>	<b>1/1</b> <i>9/4</i>	<b>100</b> <i>101</i>

I de kommentarer, mentorerne har skrevet ind i spørgeskemaet, står der bl.a. beskrevet nogle af de gode historier. En mentor skriver eksempelvis om følgende gode erfaring: "Eleven kom indadvent og kigger nu op, smiler og møder verden." En anden mentor betoner, at det er højskolekonteksten, der især betyder noget for nogle af de unge. Han skriver bl.a., at den unge har fået mange gode erfaringer, men "ikke specielt på grund af mentorordningen".

I spørgeskemaet skriver de unge også kommentarer til, hvilke erfaringer de har fået med sig. En ung har følgende positive kommentar: "Det er så fed en mulighed. Megafedt. Jeg er blevet skubbet i den rigtige retning." En anden skriver: "Jeg er blevet konfronteret på en positiv måde med de problemer, jeg har, som gør det svært at tage en uddannelse/arbejde."

Nogle unge skriver eksplicit om deres erfaringer med deres mentor. For nogle af de unge er mentorens rolle ikke så central. En ung skriver fx: "Jeg har ikke haft meget at gøre med min mentor, det er selve oplevelsen, der har været dejlig." En anden betoner, at hun ikke oplever at have behov for en mentor, men har været glad for at have muligheden. Hun skriver bl.a.: "Synes det har været rart at have en mentor, hvis jeg havde brug for at snakke med hende, uden at hun presser mig til det."

Tabel 14: Unges erfaringer i slutningen af højskoleopholdet. I procent.

De unge: Jeg ... (N=74)	Meget enig	Nogenlunde enig	Noget uenig	Meget uenig	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
- er blevet klogere på, hvilke muligheder jeg har	19	45	16	15	4/1	100
- ved, hvad jeg skal efter højskoleopholdet	39	24	18	15	1/3	100

Jeg er ret selvstændig af natur, så jeg har ikke haft så meget brug for hende."

Der falder dog også kritiske kommentarer fra de unge. En ung skriver: "Jeg er meget utilfreds med, at jeg ikke har fået at vide, hvem min mentor er. Jeg har været meget på egen hånd." Man kan godt forstå, at den unge er utilfreds med dette, og det må falde tilbage på den pågældende højskole, der ikke har levet op til sine forpligtelser. Ud af de 136 gennemførte forløb er det vores vurdering, at der er omkring 1 ud af 10 forløb (10-15 stykker), hvor de unge ikke synes, det hele har fungeret så godt, som de havde forventet eller havde kunnet ønske sig. Endnu færre er decideret utilfredse. I analysen af talmaterialet er det dog gennemgående, at de unge og deres mentorer er meget tilfredse og har haft et godt forløb.

Hvis man fokuserer på, hvad de unge oplever, at de tager med sig fra højskolen i form af viden om, hvilke muligheder de har og en øget afklaring af, hvad der skal ske, efter højskoleopholdet er forbi, ser det ud som i nedenstående tabel. Her kan man se, at 6 ud af 10 af de unge er enige i, at de er blevet klogere på, hvilke muligheder de har, og en tilsvarende (6 ud af 10) andel ved, hvad de skal efter højskolen. Det er under 2 ud af 10, der slet ikke ved, hvad de skal, og heller ikke synes de er blevet klogere på, hvilke muligheder de har.

Men hvilke grupper af unge har fået mest eller mindst ud af deres højskoleophold med mentor? Det søges afdækket i det følgende, hvor der skelnes mellem unge kvinder og unge mænd, mellem udeboende og hjemmeboende og mellem unge, der oplever, at de har psykiske eller sociale problemer, og unge der ikke oplever at have disse problemer.

### 10.1. Forventninger og erfaringer fordelt på køn

Der er generelt ikke de store forskelle på, hvad de unge mænd og de unge kvinder forventer sig af deres højskoleophold. Dog er der nogle nuanceforskelle. Fx forventer de unge kvinder i lidt højere grad end de unge mænd at blive afklarede og lære noget nyt, og de unge mænd forventer i lidt højere grad end de unge kvinder at få en tænkepause. Når man så ser på udbyttet af højskoleophold med mentorordning, er der nogle lidt sjove tendenser. Bl.a. forventer de unge kvinder og de unge mænd i nogenlunde lige høj grad at få en god social oplevelse (7 ud af 10). Kun lidt over 6 ud af 10 af de unge

kvinder oplever, at de er meget enige i, at de har fået det, hvorimod ikke mindre end 8 ud af 10 af de unge mænd er meget enige i, at de har fået en god social oplevelse. Modsat gælder det for forventningerne og erfaringerne i forhold til at få en tænkepause. Hvor kun 3 ud af 10 af de unge kvinder forventer af få en tænkepause, er det 5 ud af 10, der oplever at være meget enig i, at de har fået det. Og hvor 3 ud af 10 af de unge kvinde forventer at blive afklarede i forhold til den uddannelse eller det arbejde, de skal i gang med, er det kun knap 2 ud af 10, der oplever at være meget enig i dette i slutningen af deres højskoleophold. For de unge mænd stemmer deres forventninger tilsyneladende bedre overens med deres erfaringer, både hvad angår tænkepausen (4 ud af 10) og afklaringen i forhold til uddannelse (2 ud af 10). Man kunne forsigtigt tolke dette i retning af, at de unge kvinder har meget høje forventninger til højskoleopholdet - så høje at de ikke altid kan opfyldes. De unge mænd er mere beskedne i forhold til, hvad de forventer, og de oplever måske derfor i højere grad, at deres forventninger og erfaringer stemmer overens.

Tabel 15. Køn, forventninger og udbytte af højskoleophold med mentorordning. I procent. (Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)

	Unge kvinder		Unge mænd		I alt	
	Forventninger: Pct. unge der svarer "i høj grad" N=71	Udbyttet: Pct. unge der svarer "meget enig" (N= 52)	Forventninger: Pct. unge der svarer "i høj grad" (N=39)	Udbyttet: Pct. unge der svarer "meget enig" (N=21)	Forventninger (N=111)	Udbytte (N=87)
- lært noget nyt	82	75	74	62	79	70
- en god social oplevelse	73	64	72	81	72	66
- mere selvstændig	65	46	56	29	61	40
- få tænkepause	31	50	41	43		
- afklaret om uddannelse/arbejde, jeg vil i gang med	31	19	23	24	28	20

Hvis man ser på, om de unge kvinder og mænd i slutningen af deres højskoleophold selv vurderer, at de er blevet "empowered" - altså at de har fået øget viden, selvrefleksion og er sat i stand til at handle - viser der sig nogen forskel.

Hvis man ser på indikatorer på øget viden med spørgsmålet om "er blevet klogere på, hvilke muligheder jeg har", er de unge kun i mindre grad meget enige i dette - dog er de unge kvinder i lidt højere grad meget enige end de unge mænd. Hvis man ser på indikatorer på øget selvrefleksion med spørgsmålet om "mere selvindsigt", er de unge kvinder igen i lidt højere grad end de unge mænd meget enige i, at de har opnået dette. Hvis man ser på indikatorer på, om de unge er blevet sat i stand til at handle med spørgsmålet om "ved hvad jeg vil efter

højskoleopholder", er det lidt mere markant, at de unge kvinder i højere grad end de unge mænd er meget enige. Alt i alt er der således en tendens til, at de unge kvinder i lidt højere grad end de unge mænd lever op til formålet med projektet - at blive motiverede til uddannelse.

Man kan dog anfægte, at denne konklusion forudsætter, at de unges udgangspunkt er nogenlunde det samme, når de starter på højskolen. Man kan forsøge at finde indikatorer på, om de unge kvinder og unge mænd er nogenlunde lige langt fra/tæt på at være motiverede for at starte på en uddannelse. Det ser ikke helt ud til at være tilfældet, hvis man fx ser på de unges oplevelse af, om de har givne problemer, inden de påbegyndte højskoleopholdet.

Tabel 16: Køn og oplevet udbytte af højskoleophold med mentorordning. I procent. (Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst)

	Udbyttet: Pct. unge kvinder der svarer meget enige (N= 52)	Udbyttet: Pct. af unge mænd der svarer meget enige (N=21)	I alt N=87
- mere selvindsigt	37	24	30
- klogere på, hvilke muligheder jeg har	21	10	17
- ved, hvad jeg vil efter højskoleopholdet	44	29	38



Hvis man ser på de unges vurdering af, om de har faglige, sociale eller psykiske problemer, springer det i øjnene, at andelen af unge mænd, der vurderer, at de har faglige og sociale problemer, er noget højere end

andelen af unge kvinder, der vurderer dette, mens der ikke er så stor forskel på den andel, der vurderer, at de har psykiske problemer.

Tabel 17. Køn og oplevet faglige, sociale og psykiske problemer. I procent.

	Pct. unge kvinder, der i høj grad eller i nogen grad er enige (N=52)	Pct. unge mænd, der i høj grad eller i nogen grad er enige (N=21)
Faglige problemer	13	29
Sociale problemer	31	43
Psykiske problemer	33	38

De unge kvinders og de unge mænds uddannelsesmønstre er heller ikke helt ens – til trods for, at der stort set ikke er forskel på, hvor gamle de unge kvinder og de unge mænd er. Det fremgår af undersøgelsen, at en større andel af de unge mænd end de unge kvinder har forsøgt sig med at starte på en eller flere ungdomsuddannelser. Faktisk er det hele 4 ud af 10 af de unge kvinder, der ikke har påbegyndt nogen uddannelse. Det er svært at gennemskue præcis, hvad dette betyder for de unges oplevelse og udbytte af højskoleophold med mentorordning.

Men man kan antage, at de unge mænds forudsætninger for at blive motiverede til uddannelse måske ikke er så gode som de unge kvinders, fordi en større andel oplever, at de har faglige og sociale problemer, lige som en større andel har oplevet det nederlag, det er at falde fra en eller flere uddannelser. Til gengæld kan man sige, at de unge mænd har flere erfaringer med uddannelses-systemet og derfor måske i højere grad har mulighed for at afgøre, hvad de vil – men det ser ikke ud til at være tilfældet.

Tabel 18: Køn og påbegyndt ungdomsuddannelse. I procent.

	Procent af unge kvinder (N=71)	Procent af de unge mænd (N=39)
Påbegyndt en eller flere ungdomsuddannelser	52	64
Ikke påbegyndt nogen ungdomsuddannelse	41	26

## 10.2. Forventninger og erfaringer fordelt på udeboende og hjemmeboende

Der er nogle steder relativt store forskelle på, om de unge angiver, at de er udeboende (bor alene eller sammen med andre unge) eller hjemmeboende (bor hos forældre/værg) inden højskoleopholdet, og hvilke forventninger og udbytte de oplever. Der er nogenlunde samme andel unge kvinder som unge mænd, der er henholdsvis udeboende og hjemmeboende, mens de unges alder varierer således, at de hjemmeboende i høj grad er under 20 år (73 pct.), mens de udeboende i høj grad er 20 år eller derover (77 pct.). Dette kan måske i

sig selv forklare nogle udsving. De udeboende forventer i højere grad end de hjemmeboende at lære noget nyt, mens de hjemmeboende i højere grad end de udeboende forventer at blive mere selvstændige og afklarede om uddannelse og arbejde. Hvor hen ved halvdelen af de hjemmeboende oplever, at de bliver afklarede, er det kun en fjerdedel af de udeboende, der oplever dette. Samlet kan man se en tendens til, at det oplevede udbytte af højskoleopholdet er større for de unge, der er hjemmeboende, end for de unge der er udeboende. Dog er der ikke nævneværdig forskel på de unges tilfredshed vurderet i forhold til, om de vil anbefale et lignende forløb til andre unge i samme situation som dem selv.

Tabel 19. Udeboende/hjemmeboende, forventninger og udbytte af højskoleophold med mentorordning. I procent.

	Udeboende		Hjemmeboende		I alt	
	Forventning. Pct. unge der svarer "i høj grad" (N=31)	Udbytte. Pct. unge der svarer "meget enig" (N=21)	Forventning. Pct. unge der svarer "i høj grad" (N=70)	Udbytte. Pct. unge der svarer "meget enig" (N=49)	Forventninger (N=111)	Udbytte (N=74)
- lært noget nyt	81	67	77	71	79	72
- en god social oplevelse	71	62	74	69	72	69
- mere selvstændig	45	29	67	45	61	42
- afklaret om uddannelse/arbejde, jeg vil i gang med	19	24	33	47	28	39

### 10.3. Forventninger og erfaringer fordelt på oplevede psykiske og sociale problemer

Man må antage, at der er en vis sammenhæng mellem oplevede problemer og udbyttet af højskoleopholdet. Af tabellen fremgår det dog, at der i de fleste tilfælde er en overraskende lille forskel på vurderingen af udbyttet af højskoleopholdet, afhængigt af om de unge vurderer, at de har psykiske problemer eller ej. De unge, der oplever at have forskellige grader af psykiske problemer, oplever i højere grad end de unge, der ikke oplever at have nogen psykiske problemer, at de har fået en god social oplevelse, er blevet mere selvstændige, fået mere selvtillid og er blevet mere afklarede om uddannelse/arbejde.

Når man ser på de sociale problemer, er der en større spredning i vurderingen af udbyttet af højskoleopholdet. Andelen af de unge, der ikke oplever, at de har sociale problemer, vurderer i højere grad end de unge, der oplever, at de har sociale problemer, at de er blevet mere selvstændige, men også i nogen grad at de har lært noget nyt og har fået en social oplevelse.

Med fare for at overfortolke kan man se en tendens til, at de unge, der har oplevet at have psykiske problemer, i høj grad profiterer af at komme på højskoleophold med mentorordning, mens de unge, der har sociale problemer (fx ensomhed), ikke i helt så høj grad profiterer af det.

Tabel 20. Andelen der er "meget enige" i udbyttet af højskoleopholdet fordelt på egen vurdering af psykiske og sociale problemer. I procent.

	Procent af unge der ikke har psykiske problemer (N=33)	Procent af unge der har forskellige grader af psykiske problemer (N=43)	Procent af unge der ikke har sociale problemer (N=36)	Procent af unge der har forskellige grader af sociale problemer (N=45)
Jeg har lært noget nyt	72	72	75	69
Jeg har fået en god social oplevelse	64	70	69	64
Jeg ved, hvad jeg vil efter højskoleopholdet	36	37	36	40
Jeg er blevet mere selvstændig	36	47	50	36
Jeg har fået mere selvtillid	18	37	31	33
Jeg er blevet mere afklaret om uddannelse/arbejde, jeg vil i gang med	15	26	25	18
Jeg er blevet klogere på, hvilke muligheder jeg har	9	21	19	18

### 10.4. Forventninger og erfaringer fra interviewene

Interviewene afspejler samme bredde i forhold til forventninger og oplevede erfaringer fra højskoleopholdet. De fleste er meget tilfredse, men der er også en mindre gruppe, der ikke er så tilfredse. Hovedtendensen i interviewene er, at de unge og mentorerne betoner de positive oplevelser.

Men hvilke grupper af unge har størst gavn af at komme på højskoleophold med mentorordning? Er det de unge, der er længst væk fra uddannelsessystemet (unge med mange træk fra gruppen af opgivende, del I), eller de unge der bare mangler et lille skub eller nogle positive oplevelser (unge med mange træk fra gruppen af flakkende, jf. del I). Det er ikke til at svare entydigt på. Fremskridtet er måske tydeligst for gruppen af unge, der i udgangspunktet er langt væk fra at være motiverede til uddannelse. Derfor vil vi først dvæle lidt ved denne gruppe.

En ung, der på mange måder har haft et barsk livsforløb med mange negative erfaringer fra uddannelsessystemet (mange træk fra gruppen af opgivende, jf. del I), balancerer på kanten af, hvad højskolen kan rumme. Han har flere gange været ved at blive sendt hjem, fordi

han ikke lever op til de regler, der er på højskolen (fx i forhold til adfærd og deltagelse). Men dette ændrer ikke på, at han har oplevet store sejre og selv fokuserer på de gode oplevelser. Han siger eksempelvis:

*Det skal siges, at da jeg kom her, da var jeg en anden, end jeg er i dag – jeg var meget mere usikker, end jeg er i dag. Så jeg brugte meget tid på bare at sidde og snakke med (min mentor) om alt muligt og sådan mere filosofiske ting. (...) Jeg tror, det kunne være skidegodt for de fleste mennesker på min alder at være her. At komme hjemmefra og lære nogle andre ting – det er ikke teenagere, der er her. (Ung mand)*

En mentor på en anden højskole har også erfaringer med unge, der er langt væk fra at blive motiverede til uddannelse. Han fokuserer på, at udbyttet af højskoleopholdet ikke kun skal måles i, om de unge ved, hvad de vil, men også skal rumme højskoleidealet om dannelsesaspektet. Han siger bl.a.:

*To af de mentorelever, jeg har haft, har været meget socialt handicappede – de har helt sikkert fået mange sociale kompetencer inden for deres egen udvikling, og fagligt har de fået lov til at eksperimentere og ikke blevet stillet over for pensum, der*

skal overholdes. De bliver betragtet som voksne mennesker. De er måske ikke blevet mere afklarede i forhold til, om de lige ved, hvad det er, de vil. Det er mere ovre i højskolens dannelsesideal – man kan se på dem, at der virkelig sker noget på de der fire måneder. (Mentor mand)

En anden mentor, der også bruger begrebet "socialt handicappet" om en mentorelev, har erfaringer med, at man nogle gange må starte et andet sted end ved at skulle motivere til uddannelse. Mentoren siger bl. a. følgende:

*Projektet er rigtig godt, og jeg kan sagtens se, at det er en god afklaringsmulighed – med (min mentorelev) handler det meget om at agere helt forfra. Hun er sådan en rigtig socialt handicappet ung og har ikke meget at byde på i den (sociale) sammenhæng – men hun er en solstrålehistorie. Da hun startede, tænkte jeg, at det her når vi ikke – det er alt for svært. (...) Hun er kommet rigtig, rigtig langt og er jo på mange måder ligesom andre unge.* (Mentor kvinde)

En af de unge, der har oplevet mange nederlag i grundskolen, fortæller om sin bevægelse hen imod at blive motiveret til uddannelse. Hun siger:

*Jeg ville gerne have været social- og sundhedshjælper. Så valgte jeg at sige nej og tænke over, hvad jeg gerne ville være. (På højskolen) er jeg blevet meget mere afklaret om, hvem jeg er som person, og hvem jeg ikke vil være. Jeg er ikke den der ballademager, som jeg tidligere har været, eller den der hidser sig op, bare der er nogen, der siger noget forkert til mig – jeg er blevet meget mere voksen, selv om jeg også er lidt barnlig. Men jeg er ikke helt afklaret med, hvad jeg skal være.* (Ung kvinde)

Hun har således i første omgang sagt nej til at starte på en uddannelse, fordi hun ikke var sikker på, at det var det, hun ville. På højskolen har hun oplevet at være blevet bragt tættere på en forståelse af, hvem hun selv er, og hvad hun vil. Denne afklaring har dog ikke i første omgang ført hende til en afklaring af uddannelsesvalg.

Selvom langt de fleste unge og deres mentorer betoner, at de unge får et stort udbytte af højskoleophold med mentorordning, er der dog også enkelte, der er mere forbeholdne. En ung kvinde, der har været tæt på at blive smidt ud af højskolen, føler sig ikke altid lige godt tilpas i de landlige omgivelser og med den megen fritid, men hun oplever alligevel, at det har ført til, at hun har fundet ud af, hvilken uddannelse hun vil starte på. Hun siger:

*Der er meget tid til at hænge ud, vaske tøj og synge sing-star og sådan noget. Der er ikke altid så meget*

*at lave her. (...) Nogle gange keder jeg mig. Det er helt ude på landet det her, og man tager ikke lige hen i en 7-eleven og køber en pakke smøger. Der må man være kreativ. (...) Jeg tager hjem så meget, jeg kan. (...) Jeg har fundet ud af, hvad jeg gerne vil. Jeg skal lige arbejde et år og tjene nogle penge, og så vil jeg gerne starte på LVU eller PGU.* (Ung kvinde)

Den gruppe af unge, der har mange træk fra gruppen af "de flakkende", (jf. del I), og som en mentor meget rammende kalder "almindelige forvirrede unge", har været rigtig glade for at være på højskolen. Men en af disse unge fokuserer også på, at det kan være svært på interviewtidspunktet at lave en klar vurdering af, hvad hun har lært, da hun oplever, at hun stadig står midt i det. Meget sigende fortæller en ung om sine mange positive erfaringer fra højskoleopholdet, men hun fortæller også, at det er svært for hende at få en fornemmelse af, hvor meget og hvad hun har lært, før hun er færdig og kommer tilbage til "virkeligheden". Hun siger bl. a.:

*Det er ikke, fordi jeg glæder mig til at stoppe, men jeg vil gerne ud og mærke, at jeg har fået noget i rygsækken.* (Ung kvinde)

De fleste unge oplever således, at højskoleophold med mentorordning har bidraget positivt – de har lært noget nyt og fået gode sociale oplevelser og er i nogen grad blevet afklarede i forhold til, hvilken uddannelse eller hvilket arbejde de gerne vil i gang med. De gode oplevelser af de sociale fællesskaber, venner og lærere må formodes at bidrage væsentligt til, at de unge motiveres til at fortsætte i udviklingsforløb fx på en uddannelsesinstitution. Men hvilken rolle spiller mentoren i forhold til dette udbytte – hvilke forventninger og erfaringer har de unge og deres mentorer til mentorrelationen?

## 11. Forventninger til og erfaringer med mentorrelationen

Det er nærmest umuligt at skelne skarpt mellem, hvilke erfaringer der knytter sig til mentorordningen, og hvilke der knytter sig til højskoleopholdet i sig selv. Men i dette afsnit vil vi fokusere på, hvilke oplevelser og erfaringer de unge og deres mentorer giver udtryk for, som præcis forholder sig til mentorrelationen.

Først og fremmest er det bemærkelsesværdigt, så gode erfaringer både mentorer og de unge har. Eksempelvis er det over 7 ud af 10 unge, der er enige i udsagnet "min mentor respekterer mig, som jeg er", og 7 ud af 10 er enige i udsagnet "jeg føler, min mentor forstår mig" og "min mentor giver mig mange gode råd". Næsten 8 ud af

10 er enige i udsagnet "min mentor er god til at lytte". I et EU projekt, "Guidelife", undersøges det bl.a., hvordan vejlederne kan bidrage til, at de unge, der dropper ud af uddannelsessystemet, kommer i gang med en uddannelse. Her viser det sig, at det er meget vigtigt for de unge at opleve, at de bliver forstået (<http://www.guidelife.sk/documents.htm>). Det ser i hvert fald ud til, at de unge, der er på højskoleophold med mentorordning, i høj grad oplever dette.

De fleste unge har en fornemmelse af, hvad de skal bruge en mentor til – om end ca. 3 ud af 10 er enige i udsagnet "jeg ved ikke, hvad jeg skal bruge min mentor til". Langt de fleste unge synes heller ikke, mentoren blander sig for meget, kun knap 1 ud af 10 er enige i udsagnet "min mentor blander sig for meget i mit liv". Samme tendens gør sig gældende i forhold til udsagnet "jeg føler, at min mentor presser mig for meget til at vælge en uddannelse/erhverv."

Der er under 2 ud af 10 unge, der er meget enige i, at "de ikke går op i, at de har en mentor", og lidt over 2 ud af 10 unge der ikke oplever, at de har en anden relation til deres mentor, end de har til andre lærere på højskolen. Dette udsagn kan dog ikke entydigt aflæses som et mål for, om mentorrelationen er vellykket eller ej.

De unge oplever i lidt mindre grad end deres mentorer, "at mentoren udfordrer dem til at tænke over tingene på en ny måde". Mentorerne oplever ikke i samme grad, at "de giver så mange gode råd", som de unge oplever at de gør.

Man kan tolke, at der samlet set tegner sig et meget positivt billede af relationen mellem mentor og ung, som er præget af respekt, lydhørhed og forståelse. Men at der også er en mindre gruppe af unge – i størrelsesordenen 1-3 ud af 10 - der ikke har så entydigt gode erfaringer.

Tabel 21. De unges og mentorernes oplevelser og erfaringer med mentorrelationen. I procent. (Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)

De unge øverst, med fed (N=87) Mentorerne nederst, med kursiv (N=111)	Meget enig	Nogenlunde enig	Noget uenig	Meget uenig	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
Min mentor respekterer mig, som jeg er	64	21	2	5	5/3	100
<i>Jeg forsøger at respektere den unge som den person, han/hun er</i>	83	15	0	2	0/0	100
Min mentor er god til at lytte	45	31	8	6	7/3	100
<i>Jeg er god til at lytte</i>	39	53	3	3	1/2	101
Jeg føler, at min mentor forstår mig	30	40	13	5	8/5	101
<i>Jeg føler, at jeg forstår den unge</i>	20	60	14	4	½	101
Min mentor giver mig mange gode råd	26	46	10	13	2/3	100
<i>Jeg giver den unge mange gode råd</i>	15	44	30	9	2/0	100
Jeg oplever ikke, at jeg har en anden relation til min mentor end til de andre lærere på højskolen	21	33	24	12	8/2	100
<i>Jeg oplever ikke, at den unge har en anden relation til mig end til mange af de andre lærere på højskolen</i>	5	37	30	20	7/2	101
Min mentor udfordrer mig, så jeg tænker over tingene på en ny måde	20	35	20	15	9/2	101
<i>Jeg forsøger at udfordre den unge til at tænke over ting på en ny måde</i>	45	44	6	3	1/1	100
Jeg går ikke så meget op i, at jeg har en mentor	17	25	25	20	10/3	100
<i>Den unge går ikke så meget op i at have en mentor</i>	22	33	28	16	2/0	101
Jeg bruger mest min mentor til at få orden på praktiske ting	13	25	31	16	10/5	100
<i>Jeg bliver mest brugt til at få orden på praktiske ting</i>	5	19	34	41	2/0	101
Min mentor er god til at aflæse, hvornår jeg har brug for, at vi taler sammen	12	36	15	17	20/2	101
<i>Jeg er blevet god til at aflæse, hvornår den unge har brug for, at vi taler sammen</i>	14	68	11	3	5/0	101
Min mentor er som en bekendt, som man smalltalker med	12	33	24	22	8/1	100
<i>Den unge er som en bekendt, man smalltalker med</i>	4	26	32	32	3/4	101
Jeg kan ikke rigtig finde ud af, hvad det er jeg skal bruge min mentor til	12	17	18	45	6/2	100
<i>Den unge kan ikke rigtig finde ud af, hvad jeg kan bruges til</i>	5	16	33	37	8/1	100
Vores samtaler er meget strukturerede med tydelige formål	9	23	26	21	18/3	100
<i>Vores samtaler er meget strukturerede med tydelige formål</i>	5	26	34	30	4/1	100
Jeg føler, at min mentor presser mig for meget til at vælge en uddannelse/erhverv	2	6	12	73	6/2	101
<i>Jeg forsøger at presse den unge til at vælge en uddannelse/erhverv</i>	10	6	14	69	1/1	101
Min mentor blander sig for meget i mit liv	2	7	16	68	5/2	100
<i>Jeg oplever, at den unge hurtigt synes, at jeg "blander mig for meget"</i>	5	11	24	54	5/1	100

## Hvad forventer mentorerne og de unge sig af mentorrelationen?

Det, der springer i øjnene er, at de unge og deres mentorer ikke er helt enige i, hvad de kan forvente sig af mentorrelationen. De to udsagn, som flest unge og flest mentorer i høj grad er enige i, er, at de forventer, at mentoren vil informere om muligheder efter højskoleopholdet, og at mentoren er en god samtalepartner. Det er værd at bemærke, at andelen, der i "høj grad" er enige i disse to udsagn, er højest blandt mentorerne. Man kan sige, at mentorer og unge med disse svar signalerer, at de i høj grad forventer, at mentorrelationen skal bidrage med at være oplysende (øget viden) og give rum til selvrefleksion (udvikling gennem den gode samtale).

Den mere løse model, hvor mentoren kun hjælper den unge, hvis den unge beder om det og ellers ikke trænger sig på, er det mere end 7 ud af 10 af de unge, der i "høj grad" eller i "nogen grad" forventer. Andelen af mentorer, der forventer denne noget løse relation, er meget lavere, idet kun lidt over 2 ud af 10 mentorer forventer dette.

En relation, hvor den unge oplever mentoren som en rollemodel, er der en høj andel af mentorerne, der forventer (9 ud af 10 forventer i "høj grad" eller i "nogen grad" at være rollemodeller for den unge), mens de unge

ikke ser ud til at forvente dette. Kun 3 ud af 10 unge angiver, at de i "høj grad" eller i "nogen grad" forventer, at deres mentor er en slags rollemodel.

En relation, som er præget af, at mentoren går ind i den unges hverdag og viser dem tilrette, er der en "høj andel" af mentorer, der forventer at skulle bidrage med (8 ud af 10 mentorer angiver, at de i "høj grad" eller i "nogen grad" oplever, at de skal vise den unge til rette i hverdagen), mens denne forventning kun gælder for lidt over 3 ud af 10 unge.

En mentorrelation, der går tæt på den unge i den forstand, at den lukker op for, at den unge og mentoren kan drøfte de ting, som den unge oplever som svære, forventer de fleste mentorer, at de skal indgå i (9 ud af 10 mentorer angiver, at de i "høj grad" eller i "nogen grad" oplever, at de skal tale om de svære ting i livet). Dette gælder kun for lidt over 5 ud af 10 unge.

Samlet tegner der sig et billede af, at mentorerne i højere grad end de unge forventer en tæt og fortrolig relation med et element af, at mentoren er et forbillede for den unge. De unge forventer sig ikke i samme omfang, at mentor-ung-relationen skal være så menneskelig tæt – de forventer i højere grad en relation af en mere praktisk karakter, der kan give dem information og skabe rum for selvrefleksion.

Tabel 22. De unges og mentorernes tilslutning til udsagn om forventninger til mentorrelationen. I procent. (Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)

De unge øverst, med fed: Jeg forventer, at min mentor vil... (N=111) <i>Mentorerne nederst, med kursiv: Jeg forventer, at min mentorrolle indebærer, at jeg skal.... (N=125)</i>	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ uoplyst	I alt procent
<b>- være en god samtalepartner</b>	50	37	9	3	2/0	101
<i>90</i>	<i>10</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>101</i>	
<b>- informere om muligheder efter højskoleopholdet</b>	47	41	9	4	1/1	101
<i>57</i>	<i>34</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>100</i>	
<b>- hjælpe, hvis jeg beder om det, men ellers ikke blande sig</b>	32	46	11	4	6/1	100
<i>9</i>	<i>18</i>	<i>21</i>	<i>42</i>	<i>4/6</i>	<i>100</i>	
<b>- tale om de svære ting i livet</b>	18	28	33	16	4/1	100
<i>30</i>	<i>58</i>	<i>10</i>	<i>0</i>	<i>0/2</i>	<i>100</i>	
<b>- stille krav til at lære noget nyt</b>	14	35	31	16	3/2	101
<i>18</i>	<i>54</i>	<i>20</i>	<i>6</i>	<i>0/2</i>	<i>100</i>	
<b>- vise til rette i hverdagen</b>	11	19	42	22	5/1	100
<i>19</i>	<i>52</i>	<i>24</i>	<i>4</i>	<i>0/1</i>	<i>100</i>	
<b>- være en slags rollemodel</b>	4	21	32	33	11/0	101
<i>30</i>	<i>46</i>	<i>21</i>	<i>0</i>	<i>2/2</i>	<i>101</i>	

## Erfaringer med mentorrelationen

Hvis man ser på de erfaringer og oplevelser, de unge og deres mentorer har gjort sig, er det første, der springer i øjnene, at det ser ud til, at de unge i høj grad har fået opfyldt deres forventninger, mens mentorerne i nogen grad har været igennem en nedjustering.

Det område, der går mest imod denne tendens, er forventninger og erfaringer med at få information om muligheder efter højskoleopholdet. Hvor næsten alle unge forventer, at mentorrelationen skal bibringe dem informationer, er det kun lidt over halvdelen, der oplever, at de har fået dem.

Næsten alle mentorer forventer i høj grad at være en god samtalepartner, men det er kun 4 ud af 10, der oplever, at det er lykkedes dem i høj grad at være det. Hvor hen ved 8 ud af 10 mentorer forventer at være en rollemodel for de unge (i høj grad og i nogen grad), er det kun lidt under 4 ud af 10, der har oplevelsen af at være det.

Det springer endvidere i øjnene, at i den løse relation, hvor mentoren kun hjælper den unge, hvis den unge beder om det, har hele 4 ud af 10 unge i høj grad oplevet dette – hvor det kun gælder for under 2 ud af 10 mentorer. Selv om de unge og deres mentorer ikke er helt enige

Tabel 23: Erfaringer med mentorrelationen. I procent. (Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)

De unge øverst, med fed: Jeg oplever, at min mentor... (N=87) <i>Mentorerne nederst, med kursiv: Jeg oplever, at min mentorrolle har betydning, at jeg over for den unge har lagt vægt på at jeg ... (N=111)</i>	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/uoplyst	I alt procent
<b>- er en god samtalepartner</b>	54	22	15	2	3/4	100
	41	50	4	2	3/1	101
<b>- hjælper, hvis jeg beder om det, men ellers ikke blander sig</b>	40	36	14	7	2/1	100
	16	25	22	25	1/11	100
<b>- informerer om muligheder efter højskoleopholdet</b>	31	26	17	20	1/5	100
	32	41	17	7	2/1	100
<b>- taler om de svære ting i livet</b>	18	25	26	21	6/4	100
	33	41	16	5	1/5	101
<b>- viser til rette i hverdagen</b>	9	15	30	38	5/3	100
	13	35	34	13	1/5	101
<b>- stiller krav til at lære noget nyt</b>	8	32	31	20	5/5	101
	20	30	32	13	2/4	101
<b>- er en slags rollemodel</b>	6	10	30	35	16/3	100
	15	31	25	11	16/2	100

om forventninger og erfaringer med mentorrelationen, er de i høj grad enige om den samlede vurdering af den. Omkring halvdelen af både de unge og af mentorerne er meget enige i, at de har et rigtig godt forhold. Kun 1 ud af 10 mentorer og unge oplever, at de er noget eller meget uenige i dette.

En af de få mentorer, der har oplevet, at mentor-ung-relationen ikke udviklede sig i en positiv retning, har skrevet følgende som kommentar i spørgeskemaet:

*Min relativt dårlige kontakt til denne mentorelev skyldes flere ting: Dels en elev der på ingen måde har lyst til at åbne sig (heller ikke over for andre lærere), og jeg har ikke villet presse for meget på. Dels har eleven fra start ikke været klar over, hvad mentorprojektet gik ud på. UU-vejlederen havde ikke*

*forklaret det, og jeg havde ikke fået mulighed for at få kontakt til eleven inden start.*

Dette bidrager i nogen grad til at nuancere ansvaret for, at den positive mentor-ung-relation etableres. Hvis den unge ikke ønsker en relation til mentoren og ikke er blevet forberedt på, at det er en del af ordningen, at den unge skal arbejde på dette – ja, så kan mentoren ikke alene skabe relationen. En anden mentor supplerer ved bl.a. at skrive (kommentarer i spørgeskemaet): *Den unge vil helst klare sig selv. Har været svært at skabe en god relation.* En tredje mentor oplever, at han/hun ikke er den rette person til opgaven. Mentoren skriver: *Eleven har brug for psykologbehandling.* Tilbage står dog, at det i langt de fleste tilfælde lykkes at etablere en relation mellem den unge og mentoren, der fungerer til såvel mentorens som den unges tilfredshed

Tabel 24. Alt i alt har jeg et rigtig godt forhold til den unge/mentor. I procent.

	Pct. unge (N=87)	Pct. mentorer (N=111)
Meget enig	48	49
Nogenlunde enig	33	41
Noget uenig	7	7
Meget uenig	6	3
Ved ikke/uoplyst	5/1	1/0
I alt	100	101



## Forventninger og erfaringer til mentorrelationen fra interviewene

Tendensen til, at både mentorer og de unge oplever et meget positivt billede af mentor-ung-relationen, går igen i langt de fleste interviews. Nogle unge betoner, at de har været særlig glade for, at der har været en voksen, som har haft fokus på dem som personer og har haft tid til at lytte og forstå deres situation. En ung mand siger følgende:

*(Min mentor) er rigtig god – hun lytter rigtig meget til, hvad jeg siger. Det ville have været et helt andet ophold for mig, hvis jeg ikke havde (min mentor) at snakke med, hun har været rigtig, rigtig god, og jeg kan ikke sige nok gode ting om hende og de snakke, vi har haft. Vi finder rigtig godt ud af det sammen, og hvis vi har brug for at snakke, så finder vi tid til det. (Ung mand)*

En anden ung betoner, at relationen har en fortrolig karakter og dermed adskiller sig fra de samtaler, de unge har med hinanden og med andre lærere. Den unge siger bl.a.:

*Man kan snakke med en under fire øjne – han siger ikke noget videre af det, jeg har sagt til ham. Der er ikke så stor forskel på at have en mentor (og ikke have en). Men det er godt nok, at man har en, man kan gå til. At man ved, at man kan komme til ham. Der er ikke nogen andre lærere, jeg føler mig så tæt på som på (som min mentor). (Ung kvinde)*

En ung beretter om et meget tæt forhold til sin mentor. Hun får knus af hende hver dag og taler meget med hende. Men mentor går meget tæt på hende i forhold til at korrigere hendes adfærd i sociale sammenhænge, og det kan lede til konflikter. Hun oplever dog, at de hurtigt kommer på talefod igen. Det leder frem til, at hun bl.a. siger følgende:

*Vi har et pissegodt forhold til hinanden. Vi kan godt misforstå hinanden, og jeg kan blive vred, sur og ked af det over nogle af de ting, hun siger, men det sker ikke så tit, og hun har virkelig lært mig, hvordan jeg skal styre mit temperament og min hidsighed. Jeg har været meget hidsig. Hun forstår mig på nogle måder – i starten var jeg meget genert ved at snakke med hende og ville helst have, at hun skulle gå væk, men efterhånden som vi havde siddet og snakket sammen, fandt jeg ud af, at hun ikke ville gøre mig noget ondt. Jeg har aldrig haft så godt et forhold til en lærer, som jeg har til (mentor), og hun giver mig knus hver morgen, og vi hilser på hinanden hver gang, vi ser hinanden. Jeg har det helt underligt med, at jeg kan have så godt et forhold til en lærer. Jeg er meget tryk ved hende, mere end til nogen af de andre lærere. (Ung kvinde)*

En af de unge, som inden højskoleopholdet havde haft en depression og ikke rigtig vidste, om det var for stor en mundfuld for hende at skulle på højskole, blev meget positivt overrasket over mentorens rolle. Hun siger bl.a.:

*Det har været rigtig godt – jeg var ikke sikker på, om jeg var rask nok til at komme her, og det var godt, at man vidste, at der var en der holdt øje med en, og der var en, der kunne hjælpe mig med, hvad jeg skulle bagefter, for det havde jeg virkelig brug for. (Ung kvinde)*

Men det er ikke alle de unge, der oplever et behov for at have en tæt relation til deres mentor. De kan godt være rigtig glade for at have en mentor – som lejlighedsvis samtalepartner om fremtiden og som en, der holder øje med, at de har det godt – men ud over det ønsker de tilsyneladende ikke mere kontakt. En ung siger eksempelvis:

*En god mentor skal være god at snakke med om, hvad jeg skal efter højskolen og sørge for, at jeg har det godt – sådan som (min mentor) har gjort det, det synes jeg, er rigtig godt. Jeg har ikke så meget behov for at snakke hele tiden, så det passer mig fint, at vi ikke mødes alt for tit. Jeg har snakket med ham fem-seks gange (på ca. tre måneder). (...) Han kommer fx hen til mig, når vi spiser, og spørger om vi lige skal snakke lidt. (Ung kvinde)*

For nogle unge er det endnu mere udtalt, at de lægger vægt på, at de ikke er anderledes end andre højskoleelever, og det med at have en mentor mest af alt er noget, de må acceptere, fordi det er omkostningen ved at få et højskoleophold betalt. En ung siger:

*Det er ikke noget, jeg lægger mærke til, at jeg er på. Det er det ikke. Der var lidt informationsproblemer i starten. (...) så snakker jeg indimellem med (min mentor) – ret sjældent – men det gør mig ikke så meget – jeg har talt med ham tre gange, tror jeg (på tre måneder). Jeg har også talt med ham, hvor der var flere, så det ved jeg ikke lige, om det tæller. Der bliver ikke sådan gjort forskel på os. (...) Han beder os om at gøre ting fra gang til gang, og så kan det godt være, at vi mødes, eller han spørger, hvordan det går, og så siger jeg, det går fint, og så er det ok – men de skal jo heller ikke blande sig for meget. (Ung kvinde)*

En af de unge, der har haft en barsk skolegang uden mange positive voksenrelationer, har en meget positiv oplevelse af den relation, han og hans mentor har fået opbygget. Han siger fx:

*Der er ingen, der kunne have gjort det bedre end (min mentor) – han har fx sagt, at han synes, at jeg*

skulle gøre sådan og sådan. Han har også givet mig et spark engang imellem, men han har ikke været henne og hive i mit øre og sagt, nu skal du fan'ne gøre sådan her. Han har sagt, at på en højskole der gør man sådan og sådan, og det må du indordne dig under. Jeg ved godt, at du har været vant til noget andet, men sådan er det her. Han har ikke været bestemmende, men mere sådan vejledende. (Ung mand)

Mentoren har her formået at vise den unge til rette og udstikke reglerne og retningerne for højskoleopholdet uden af den grund at blive opfattet som den unges modstander. Den unge selv beskriver det på den måde, at mentoren er mere vejledende end bestemmende. En rigtig svær balance som i dette tilfælde er lykkedes rigtig godt, bl. a. fordi den unge bruger mentoren som en slags rollemodel, én han har personlig respekt for. Mentoren har også påtaget sig rollen som den unges agent i forhold til højskolen og været med til at "bøje" reglerne, så den unge har fået mulighed for at gennemføre sit forløb.

Tilbage står, at de fleste unge og deres mentorer er godt tilfredse med deres relation. De oplever, at den bidrager til at give dem et rum til at tale/lytte, og til at de unge får informationer om deres muligheder efter højskoleopholdet.

Tabel 25. Brugen af handlingsplan. I procent.

	Pct. unge (N=87)	Pct. mentorer (N=111)
Nej, det har vi ikke talt om	37	13
Nej, vi har talt om det, men har valgt ikke at gøre det	14	37
Nej, vi har talt om det, men fik det aldrig gjort	9	9
Ja, vi lavede en i starten af forløbet	28	34
Ja, vi har næsten lige gjort det	3	6
Ved ikke/uoplyst	8/1	2/0
I alt	100	101

Tabel 26. Har det fungeret godt (med eller uden handlingsplan) for den unge. I procent.

	Pct. unge (N=87)	Pct. mentorer (N=111)
Meget godt	40	38
Rimelig godt	28	40
Ikke så godt	12	11
Dårligt	5	3
Ved ikke/uoplyst	14/2	2/7
I alt	101	101

Vi kan på baggrund af denne undersøgelse således ikke konkludere, om handlingsplanen i sig selv opleves som noget godt. Dog viser det sig ved krydsrør, at de unge, der har en handlingsplan, generelt set er mere tilfredse, end de unge der ikke har en handlingsplan. En tendens der genfindes i mentorernes svar. Fx viser det sig, at de unge, der har en handlingsplan, i meget høj grad oplever at få informationer om deres muligheder

## 12. Forventninger til og erfaringer med rammerne for mentorordningen

Oplægget, til hvordan mentorordningen skulle praktiseres, var meget løst i den forstand, at der ikke var krav om afholdelse af et bestemt antal møder, til hvad man skulle snakke om, eller til udfærdigelsen af en handlingsplan. På mentorkurserne blev der lagt op til, at mentorerne kunne vælge at bruge en handlingsplan, og alle mentorer har fået et oplæg til, hvordan en sådan kan se ud. Men formålet var, at de unge skulle motiveres til uddannelse, og at mentoren skulle bidrage til denne proces. Dette har ikke overraskende betydet, at der er relativ stor forskel på, hvilke rammer mentoren og den unge har benyttet i løbet af højskoleopholdet. Eksempelvis er det kun 3 ud af 10 af de unge, der oplever, at de sammen med deres mentor har lavet en handlingsplan (4 ud af 10 af mentorerne oplever, at de har lavet en handlingsplan). Knap 4 ud af 10 af de unge oplever endvidere, at de slet ikke har snakket med deres mentor om at lave en handlingsplan. Men når de unge skal vurdere det valg, der er truffet med hensyn til at lave eller ikke at lave en handlingsplan, er langt den overvejende del enten meget tilfreds eller rimeligt tilfreds. Under 2 ud af 10 oplever, at det ikke har fungeret så godt (eller direkte dårligt). Nogenlunde samme tendens gør sig gældende for mentorernes bedømmelse af, om det har fungeret for den unge.

efter højskoleopholdet – noget som alle unge efterspørger, men som de unge uden handlingsplan i mindre grad oplever at have fået. De unge, der har en handlingsplan, oplever desuden i højere grad end unge uden handlingsplan, at de er blevet afklarede, og de er i højere grad enige i, at de har et godt forhold til deres mentor. Selv om antallet af respondenter er så lavt, at det gør tallene statistisk noget usikre, er tendensen klar.

En af de unge, der har skrevet kommentarer til spørgeskemaet, går imod denne tendens ved at skrive

følgende: *Trods manglende handlingsplan har vi haft nogle gode snakke, der har hjulpet mig på vej.*

Tabel 27. Tilfredshed og handlingsplaner. I procent.

		I høj grad enig i, at mentor informerer om muligheder efter højskoleophold	Den unge ved i høj grad, hvad de vil efter højskoleopholdet	Den unge er i høj grad blevet afklaret om uddannelse/job	Vil anbefale lignende ophold til andre unge i samme situation	Meget enig i, at ung og mentor har et godt forhold
Unge	Med handlingsplan N=26	46	58	35	92	73
	Uden handlingsplan N=47	26	30	13	72	43
Mentorer	Med handlingsplan N=49	51	43	31	78	55
	Uden handlingsplan N=54	20	17	19	69	43

Flere mentorer oplever, at de godt nok ikke laver en handlingsplan, sådan som de blev introduceret til det på seminaret, men at de alligevel arbejder med en uformel handlingsplan baseret på den indledende snak, mentor og ung har haft, hvor de bl.a. talte om, hvad de forventede af hinanden. Men ikke alle mentorer oplever, at det er den unges behov, der tilfredsstilles ved at lave en handlingsplan, og de afstår derfor fra det. I tråd med dette er der også en mentor, der oplever, at netop de psykiske problemer er med til at blokere for muligheden for at arbejde med en handlingsplan. Mentoren skriver som kommentar til spørgeskemaet: *For store personlige problemer – svært at sætte fokus på handlingsplan.*

## Mødehyppighed

Men ét er handlingsplanen som rammen om mentorforløbet, noget andet er den ramme, der sættes af mødehyppigheden. I tabellen kan man se, at der er stor spredning, dog er det knap halvdelen af de unge, der oplever, at de mødes med deres mentor 1-2 gange om måneden. Mentorerne oplever en noget hyppigere mødefrekvens. Men er der nogen sammenhæng mellem mødehyppighed og udbyttet og tilfredsheden? Uanset hvor tit de unge og deres mentorer mødes, er godt halvdelen af de unge meget godt tilfredse, og kun under 2 ud af 10 ikke har været tilfredse.

Tabel 28. Mødehyppighed mellem mentor og ung. I procent.

	Pct. unge (N=87)	Pct. mentorer (N=111)
Mødes dagligt	2	3
Mødes nogle gange om ugen	7	10
Mødes ca. en gang om ugen	8	26
Mødes ca. en gang hver 14. dag	18	19
Mødes 1-2 gange om måneden	48	38
Vi har ikke rigtig mødtes	15	3
Ved ikke/uoplyst	0/2	0/1
I alt	100	100

Tabel 29. Har det fungeret godt for den unge (med mødefrekvensen)? I procent.

	Pct. unge (N=87)	Pct. mentorer (N=111)
Meget godt	48	32
Rimelig godt	29	52
Ikke så godt	12	9
Dårligt	3	4
Ved ikke/uoplyst	5/3	3/0
I alt	100	100

Selv om de fleste er tilfredse med den løse struktur, er der også nogle, der oplever, at det så betyder, at mentoren ikke får indkaldt til et møde. En ung siger eksempelvis (kommentarer til spørgeskemaet): *Hun tager ikke initiativ til noget møde.* En anden ung skriver: *Hun har været der, når jeg havde brug for hende, og hun udtrykker således*

ikke noget behov for, at der etableres en fast ramme. En ung skriver, at hun slet ikke har nogen kommunikation med sin mentor. Den unge skriver slet og ret (i slutningen af sit ophold): *Jeg har ikke talt med ham.* Dette kan undre meget, da det er en tydelig forudsætning for, at den unge kan komme med i projektet, at højskolen stiller en mentor

til rådighed for den unge, og i dette tilfælde fremgår det, at højskolen ikke lever op til sine forpligtigelser. Dette er forhåbentlig et enestående tilfælde.

I det statistiske materiale viser der sig en svag tendens til, at de unge, der mødes med deres mentor mindst en gang hver 14. dag, i lidt højere grad er "meget tilfredse" med forløbet, end de unge der mødes sjældnere med

deres mentor. Dertil kommer, at de unge, der siger, at de helt sikkert vil anbefale andre unge i samme situation at tage på højskoleophold med mentorordning, ser ud til at være afhængige af mødehyppighed: Jo oftere de unge mødes med deres mentor, jo større er sandsynligheden for, at de svarer positivt på dette. Men tallene er noget usikre, og derfor må dette kun udlægges som en svag tendens.

Tabel 30. Ville du anbefale et højskoleophold med mentorordning til unge i samme situation som dig selv? I procent. (N=87)

Hvor ofte mødes du med din mentor	Ja, helt sikkert	Ja, måske	Nej, det tror jeg ikke	Nej, på ingen måde	Ved ikke/uoplyst	I alt
Dagligt/ugentligt	93	7	0	0	0/0	100
Hver 14. dage	88	13	0	0	0/0	101
Månedligt	79	7	10	0	5/0	101
Slet ikke	62	31	0	8	0/0	101

## Erfaringer fra interviewene

Under interviewene er det muligt at gå dybere ned i en forståelse af, hvorfor den enkelte mentor og unge mødes med den hyppighed, de gør, og hvordan rammerne om mentorordningen udvikler sig.

Nogle af de unge, der oplever, at de er langt fra at være motiveret til uddannelse (unge med mange træk fra gruppen af opgivende, jf. del I), kan opleve et stort behov for at mødes med deres mentor for at få kortlagt deres personlige muligheder og barrierer i forhold til uddannelsessystemet. Andre unge med mange træk fra denne gruppe er måske ikke parate til denne kortlægning og har derfor ikke behov for at mødes med deres mentor og foretrækker måske, at de kunne bruge deres mentor til praktiske opgaver. En ung, som tydeligt har mange personlige problemer at slås med, fortæller følgende om sit forhold til rammerne og temaerne i samtalerne med sin mentor:

*(Min mentor sagde, at) vi skulle holde møder, hvor vi skulle snakke om fremtiden, men da jeg åbenbart skal være sådan et kompliceret menneske, og min fortid presser sig så meget på, kan det ikke blive til så meget fremtid. Så blev det mere til, at hun er en form for hjælpende ånd, som jeg bare kan kontakte, hvis jeg trænger til at snakke. Det er ca. en gang om ugen, nogle gange to gange om ugen, hvis jeg har det skidt. (Ung kvinde)*

Den unge og hendes mentor er enige om, at den relation, de fik opbygget, i høj grad bevægede sig ud over, hvad man kan forvente af en mentor-elev-relation, men at den er et godt eksempel på, hvordan det kan opleves i Lægstrupsk forstand "at holde en del af et andet menneskes liv i sin hånd". Mange mentorer beretter om, hvordan de ikke siger nej til en ung, der har brug for at tale med en, selvom de egentlig havde fri eller var på vej

til et møde. Flere unge fortæller om, hvordan de taler med deres mentor meget ofte, og det betyder meget for dem. En ung betoner, at de taler om alt muligt – altså ikke kun uddannelse. Hun siger:

*Jeg har set hende rigtig meget. Nogle gange snakker jeg med hende flere gange om ugen. Vi taler om alt muligt. Hvordan det går her og private ting og skolen, og hvordan jeg har det med at være her. Jeg har det helt vildt godt med at være her. (Ung kvinde)*

En anden ung fremhæver, at hendes relation til mentoren har meget tydeligt fokus på, hvad hun skal lave, når højskoleopholdet er slut. Hun fortæller:

*Jeg synes, det har været meget godt. (Min mentor) har hjulpet mig meget med (at blive optaget på) HF og snakket med dem om, hvordan jeg kunne komme ind, og hvor mange fag jeg skulle have, og en masse andre ting har hun fundet ud af. (Min mentor) har også undersøgt, hvordan jeg kunne komme ind på seminariet uden en studenter-eksamen – men det kunne ikke lade sig gøre. Jeg har været dernede nogle gange om ugen i perioder – men vi har ikke snakket længere tid sammen, mere end to-tre gange, men jeg synes, at vi taler sammen tit. (Ung kvinde)*

Man kan undre sig over, at der er så relativt mange unge, der oplever, at de højst mødes med deres mentor en-to gange om måneden. Måske handler det om definitionen af "at mødes". I spørgsmålet uddybes definitionen ved, at der står: Hvor tit mødes du med din mentor (mere end hilsen og smalltalk)? Men betyder det så, at samtalen over frokosten ikke er et mentormøde, eller at gåturen ikke "tæller" i møderegnskabet? Et lille uddrag af et interview giver en fornemmelse af, at der er flere definitioner. En ung fortæller følgende om sine forventninger og erfaringer med rammerne for mentorordningen:

*Jeg vidste ikke rigtig, hvad det var at have en mentor. Min (UU) vejleder havde sagt, at det var sådan noget med, at han kunne holde lidt ekstra øje med mig og sørge for, at jeg kommer op om morgenen og sådan noget. Men så da jeg kom herop, så var det ikke helt sådan. Så mødtes jeg også med ham, og han spurgte, hvad jeg ville, og hvad jeg ville bruge mentoren til. Det er den eneste gang vi har mødtes.* (Ung kvinde)

*Hiver han så fat i dig, når I mødes på højskolen?*  
(Interviewer)

*Ja, han vil hele tiden snakke og spørger, hvordan det går, og siger, at jeg bare skal sige til, hvis jeg gerne vil have et møde med ham. Men jeg har ikke haft rigtig brug for det. Jeg har klaret det hele meget godt selv.* (Ung kvinde)

Det fremgår tydeligt af dette interview, at den unge oplever, at et møde med mentoren er face-to-face-samtalen bag lukkede døre. Så når hun bliver spurgt om, hvor tit hun mødes med sin mentor, er det kun én gang, de har mødtes på den måde. Men når hun efterfølgende siger, "han vil hele tiden snakke", får man straks et andet indtryk af rammen om deres relation. Dette billede bekræftes også af den unges mentor. Han oplever, at han gør meget for at følge med i, hvordan det går hans mentorelever, og er meget opmærksom på at gribe fat i dem med jævne mellemrum og stille sig til rådighed, hvis de ville tale med ham. Men den unge kvinde har mentoren oplevet som noget svær at komme ind på livet af, og hun har ikke vist den store interesse for at mødes med ham, og han har valgt ikke at presse sig på. Men for nogle unge er det måske svært at finde ud af, hvad de ønsker sig af mentorrelationen. De kan have svært ved at bede om et møde, hvis de ikke kan formulere et konkret problem, som de ønsker hjælp til at få løst, og de foretrækker faste rammer. En ung udtrykker det således:

*Jeg blev spurgt, hvordan jeg ville have det med min mentor – men det ved jeg jo ikke, jeg ville gerne*

*have, at han fortalte mig, hvordan det er, når han er min mentor.* (Ung kvinde)

Men når dette er sagt, oplever de fleste mentorer og unge, som vi interviewede, at de var meget tilfredse og glade for ordningen med den løse ramme, som også harmonerer meget fint med højskolekonteksten. En mentor opsummerer dette således:

*(Mentorordningen) blev lagt ud, som om man stort set kunne gøre hvad som helst. Den åbenhed, synes jeg, er rigtig god. At det ikke var formaliseret med, at man skulle holde møde hver uge – det ville være urealistisk. Det har været rigtig godt, at man selv har kunnet skrue sine forløb sammen.* (Mentor mand)

Faren ved denne model er selvfølgelig, at de unge, der ikke selv kan finde ud af at bede om møder, kan risikere ikke at få den kontakt og dialog, som de kunne have brug for. Hertil kommer, at de mentorer, der er travle lærere på skolerne med mange forventninger og krav til deres daglige arbejde, kan risikere at nedprioritere mentorrollen/møderne, fordi der er så meget andet, der trænger sig på.

### 12.1. Særlige problemer der kan påvirke højskoleopholdet

En af de faktorer, som flere mentorer kommenterede i første spørgeskemaundersøgelse, var oplevelsen af, at mange af de unge i mentorordning havde personlige og psykiske problemer. Derfor stillede vi såvel mentorer som de unge spørgsmål i andet spørgeskema, der gik på, om de unge havde nogle særlige problemer, der kunne påvirke deres ophold. Det er her påfaldende, at 1 ud af 3 unge oplever, at de har sociale problemer, og samme andel oplever at have psykiske problemer. Dette slår endnu mere ud i mentorernes bedømmelser, hvor de faktisk vurderer, at lidt over halvdelen af de unge i "høj grad" eller i "nogen grad" har psykiske eller sociale problemer, der har betydning for deres højskoleophold. Dette udgør i sig selv særlige udfordringer for mentorerne.

Tabel 31. Særlige problemer der kan påvirke højskoleopholdet. I procent.

	Pct. unge der svarer i høj grad eller i nogen grad (N=87)	Pct. mentorer der svarer i høj grad eller i nogen grad (N=111)
Faglige problemer	17	28
Sociale problemer	33	55
Psykiske problemer	33	55

I kommentarerne til spørgeskemaerne beskriver mentorerne, hvilke problemer det er, de unge kæmper med. Der står bl.a.: *Dårlige erfaringer med skolegang, autisme/asperger, hårdt belastet miljø, intet bagland, kommunikative vanskeligheder, umodenhed og selv-værdsproblemer, mormor døde, spiseforstyrrelser, cutting, angst, traumer.*

Kommentarer som alle peger i retning af, at det ikke bare er småting, de unge kommer med, men at det meget vel kan være forhold, der har stor indflydelse på de unges muligheder for at profitere af højskoleopholdet. Men en mentor pointerer, at der altid har været mange unge med psykiske problemer på højskolerne. Det er ikke kun noget, der dukker op hos mentoreleverne. Han siger bl.a.:



*Der er rigtig mange, der har psykiske problemer, af dem der starter på en højskole – også selv om de ikke er mentorelever. Det har altid været højskolerens dilemma, man kan godt tage imod nogle, men ikke for mange. Der er flere og flere, der holder op. Det har vi ikke haft tidligere. Det er meget svage personligheder. Vi kan tage hånd om nogle af dem, men vi skal ikke have ti af dem. (Mentor mand)*

Det er en balanceakt, som højskolerne er ude i, men det er ikke en ny problemstilling. Centralt står, at højskolerne gerne vil bidrage til, at flere unge, også dem der har psykiske og sociale problemer, får muligheden for at komme på højskole.

Tabel 32. Unges tilfredshed med højskoleophold med mentor (alt i alt). I procent.

Alt i alt har jeg været meget tilfreds med højskoleophold med mentorordning?	Andelen af unge (N=87)
Meget enig	68
Nogenlunde enig	18
Noget uenig	7
Meget uenig	2
Ved ikke/uoplyst	2/3
I alt	100

Tabel 33. Vil du anbefale et højskoleophold med mentorordning til unge i samme situation som dig selv? I procent.

	Pct. unge (N=87)	Pct. mentorer (N=111)
Ja, helt sikkert	79	72
Ja, måske	12	21
Nej, det tror jeg ikke	6	4
Nej, på ingen måde	1	1
Ved ikke/uoplyst	2/1	2/1
I alt	101	101

Nogle af de unge har skrevet kommentarer til spørgeskemaet. En ung skriver fx: *Det er så fed en mulighed - mega fedt. Jeg er skubbet i den rigtige retning.* En anden ung skriver: *Vi kommunikerer bare rigtig godt sammen, så det er bare super, det her mentor-noget.*

Men det er ikke alle unge, der tillægger mentoren væsentlig betydning for et vellykket ophold. En ung skriver fx: *Det har ikke rigtig haft noget at gøre med mentoren. Det har været selve oplevelsen, der har været dejlig.* Omvendt er der også en ung, der ikke oplever højskolen som noget, der har været særlig vellykket – mens mentorordningen var OK. Den unge skriver: *Stedet var ikke noget for mig – mentorordningen var for så vidt ok.*

Til de mere kritiske kommentarer hører bl.a. en ung, som gerne ville have talt med sin mentor om, hvad der skulle ske efter højskoleopholdet. Hun siger: *Synes godt hun kunne snakke med mig om, hvad jeg skulle efter højskolen.* En anden kritisk ung siger på en høflig måde, at det ikke lige var den store oplevelse, som så mange snakker om. Han siger: *Vil ikke lyde negativ, men det var nok bare ikke noget for mig.*

### 13. Samlet tilfredshed med højskoleophold med mentorordning

Hvis forsøgets succes skal måles på, hvor tilfredse de unge og deres mentorer har været med ordningen, er det en klar succes. Næsten 7 ud af 10 unge er meget enige i, at de alt i alt har været tilfredse med højskoleophold med mentorordning, og en endnu højere andel (8 ud af 10) vil helt sikkert anbefale andre unge i samme situation som dem selv at tage på højskoleophold med mentorordning. Bedre anbefaling gives nok ikke. Det er under 1 ud af 10, der ikke har været tilfredse med ordningen.

Dette ændrer dog ikke på, at langt den overvejende del af de unge og deres mentorer har været rigtig glade for ordningen. En ung siger opsamlende følgende under interviewet: *Jeg tror ikke, man kan gøre en mentorordning meget bedre, end den har været for mig. Jeg vil anbefale andre, der har det som mig, at komme på højskole.*

#### 13.1. Hvilke grupper af unge er mest tilfredse?

Det er svært at afgøre, hvilke grupper af unge der entydigt har profiteret mest af højskoleopholdet. Er det den unge, som aldrig har oplevet at have en positiv relation til et voksent menneske, og som på højskolen oplever at få en mentor, der forsøger at forstå og lytte til den unge? Er det den unge, som er blevet mobbet og har været ensom hele sin opvækst, og som på højskolen oplever at være en del af et socialt fællesskab? Eller er det den unge, som har oplevet død og sygdom i den nærmeste familie, eller selv har været nede med en depression, og som på højskolen oplever at blomstre op igen? For alle disse unge gælder det, at højskoleophold med mentorordning har bidraget til gode oplevelser, refleksioner og ny viden, som de unge kan bruge på højskolen og efterfølgende.



I nedenstående tabel er der alligevel lavet et forsøg på at opstille en rangliste over, hvilke grupper af unge der har profiteret, men det har ikke overraskende været svært at finde et entydigt mønster.

En indikator på, om de unge har profiteret af forløbet, må være, om de vil anbefale andre unge i samme situation som dem selv at tage på højskoleophold med mentorordning. De tre mest gennemslagskræftige parametre for, om de unge svarer positivt på dette, er at

finde hos 1) de unge, der oplever, at deres mentor har informeret dem om deres muligheder efter højskoleopholdet, hos 2) de unge der er blevet klogere på, hvilke muligheder de har efter højskoleopholdet, og hos 3) de unge der også svarer bekræftende på, at deres mentor er en god samtalepartner. Mentorerne har ikke helt samme prioritering, om end den positive andel er meget høj.

Samlet er der en tendens til, at langt de fleste unge og deres mentorer har været rigtig glade for projektet

Tabel 34. Enighed i udsagn om udbyttet af højskoleopholdet. I procent.

	Ungeandel, der helt sikkert vil anbefale andre unge i samme situation som dem at tage på højskoleophold med mentor	Mentorandel, der helt sikkert vil anbefale andre unge i samme situation at tage på højskoleophold med mentor
Enig i, at mentor har informeret om muligheder efter højskoleopholdet (N= 50/82)	90	78
Enig i at være blevet klogere på muligheder efter højskolen (N= 53/64)	89	86
Enig i, at mentor er en god samtalepartner (N=66/101)	86	76

højskoleophold med mentorordning. I den følgende afsluttende del af denne rapport, Del III, vil vi lave en opsamling og diskussion af de foreliggende resultater fra denne evaluerings- og dokumentationsundersøgelse.

I denne afsluttende del af rapporten sammenfattes undersøgelsens hovedresultater, udviklingen af mentorrollen i en højskolekontekst diskuteres, og der opstilles centrale problemområder og anbefalinger.

# Del III Hovedresultater og anbefalinger

## 14. Hovedresultater og perspektiverende analyse

De to centrale spørgsmål, som er søgt besvaret i denne rapport, er:

1. Hvordan og med hvilken effekt bidrager højskoleophold med mentorordningen til, at unge, der er i risiko for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe, bliver motiverede til at gå i gang med en uddannelse?

2. Hvordan kan mentorbegrebet kvalificeres og udvikles, så det matcher både behovene hos målgruppen af unge og højskolens muligheder?

Disse spørgsmål søges besvaret i det følgende.

### 14.1. Hovedresultater med fokus på effekten

For at kunne vurdere effekten af højskoleophold med mentorordning, er det vigtigt først at få en forståelse af, hvilket udgangspunkt de unge, der har deltaget i projektet, har, og hvem deres mentorer er.

#### Hvem er de unge, og hvilke forudsætninger har de?

De unge, der har deltaget i projektet, er karakteriseret ved, at de ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, og at de er mellem 16 og 25 år. Undersøgelsen viser, at de fleste unge inden højskoleopholdet bor hjemme hos deres forældre, og over halvdelen af de unge har oplevet frafald fra mindst én ungdomsuddannelse.

En del af de unge har oplevet at have faglige, sociale eller psykiske problemer, inden de påbegyndte deres højskoleophold. Mentorerne oplever, at lidt over halvdelen af de unge ved højskoleforløbets start har sociale og/eller psykiske problemer. I de unges målestok er andelen med problemer ikke helt så høj, idet kun en tredjedel vurderer, at de har sociale og/eller psykiske problemer ved højskoleforløbets start. Men adskiller dette sig væsentligt fra den gruppe af elever, højskolerne er vant til at have? Det kan der ikke gives noget entydigt svar på. Fra interviewene ved vi, at de fleste unge primært ser sig selv som "almindelige" højskoleelever med samme glæder og bekymringer, selv om flere også giver udtryk for, at de har haft "ualmindeligt" barske oplevelser fra opvækst og skolegang. Samlet set har de unge på mentorordningen dårlige erfaringer med uddannelsessystemet, og et sted mellem en tredjedel og lidt over halvdelen har sociale og psykiske problemer.

Man kan lave en grov fordeling af de unge på en "tidligere erfaringskala". I den ene ende af skalaen er de unge, som i høj grad har oplevet ikke at "passe ind" i det etablerede skolesystem. Disse unge er bl.a. blevet mobbet og har ikke oplevet at have mange venner. Disse unge vælger højskoleophold med mentorordning, bl.a. fordi de gerne vil have nogle positive, sociale oplevelser, der kan give dem troen på, at de kan klare en uddannelse. Nogle af disse unge kan have så barske og voldsomme erfaringer fra grundskole og opvækst, at de har brug for mere eller andet end tre-seks måneder på en højskole med en mentorordning for at nå frem til at blive motiverede til at starte på en uddannelse.

I den anden ende af skalaen er de unge, som har oplevet at "passe ind" i skolesystemet, hvor de fx har haft et godt forhold deres lærere og har været forholdsvis glade for at gå i skole. Disse unge vælger typisk at komme på højskoleophold med mentorordning, fordi de ønsker en ændring i deres livssituation, men er i tvivl om, hvad de vil, eller fordi de ønsker at udfylde ventetiden meningsfyldt frem til, de kan starte på en (ny) uddannelse. Typisk er disse unge meget selektive i deres valg af højskole, da de gerne vil lære noget nyt, men de søger også hyggeligt, socialt samvær med andre unge. De forventer, at undervisningen på højskolen vil være meningsfuld, nærværende og udviklende for dem. De ser mentorordningen som en del af deres udviklingsproces. De er dog i nogen grad i tvivl om, hvorvidt de tilhører målgruppen for projektet. Nogle unge i denne ende af skalaen oplever, det er lidt "snyd", at de er på mentorordningen. For selv om de er glade for deres mentor og de samtaler, de har, føler de måske ikke, at de har det store behov. De fleste unge befinder sig et sted på skalaen mellem de to beskrevne ydergrupper.

#### Hvem er mentorerne, og hvordan har de oplevet rammerne om deres arbejde?

Mentorerne er oftest højskolelærere med mellemlang uddannelse og fuldtidsbeskæftigelse på højskolen. Mentorerne har oftest selv valgt at blive mentorer, men knap en tredjedel oplever at være blevet udpeget. Fælles for de fleste mentorer er, at de kun har få eller ingen erfaringer med mentorrollen. Alligevel oplever de, at det går meget godt med at udfylde rollen. I interviewene fortæller flere af mentorerne, at de kan trække på mange erfaringer fra højskolelærerenrollen og/eller fra vejlederrollen. Selv om de fleste føler sig relativt hjemme i rollen som mentor, udtrykker flere følelsen af at være alene med deres mentoropgave. Langt de fleste mento-

rer forventer at få støtte fra højskolens ledelse, hvis der er behov for det. Men erfaringen er, at mentorerne ikke får støtte og opbakning i så høj grad, som de forventer, og næsten halvdelen af mentorerne mener, at de i høj grad eller i nogen grad har været overladt til at klare det hele selv. Til gengæld har 4 ud af 10 mentorer oplevet, at UU-vejlederne har været med til at støtte op om den unge under højskoleforløbet.

Af interviewene fremgår det, at nogle mentorer fokuserer på den interne opbakning og anerkendelse fra bl. a. ledelsen, mens andre lægger vægt på, at de gerne vil have mulighed for at udvikle deres mentorrolle. Mentorerne foreslår fx samarbejde og netværk mellem mentorer på forskellige højskoler, sparring mellem vejledere og mentorer på højskolen og uden for højskolen, samt mulighed for faglig udvikling i form af fx seminarer og kurser. Nogle mentorer giver udtryk for, at de fysiske rammer om mødet med den unge ikke altid er lige befordrende for den intimitet, som nogle unge efterspørger. Noget af det, der efterspørges, er fx fysiske faciliteter i form af et velindrettet møde-/samtalerum, hvor der er mulighed for at lukke døren og ikke blive forstyrret.

### **Samarbejdet mellem mentorerne og UU-vejlederne**

Opgørelserne viser, at det er over 90 procent af alle UU-centrene og i alt 115 UU-vejledere, der på forskellig vis har deltaget i at sende de unge på højskoleophold med mentorordning. Dette må siges at være en stor succes. At ikke alle UU-centre og vejledere har været lige velorienterede og lige gode til at orientere de unge om målet med projektet, eller at de langt fra har levet op til det løbende samarbejde er en anden sag. En af erfaringerne fra projektet er, at det er meget svært at etablere et reelt samarbejde mellem UU-vejlederen og mentoren/højskolen. En problematik der nok skal ses i lyset af, at det er et meget kort projektførløb, og at der på de fleste højskoler ikke tidligere har været nogen udbygget tradition for samarbejde mellem UU-centre og højskolerne. Med dette projekt må det formodes, at UU-centrene alt andet lige er kommet til at kende mere til højskolernes arbejde og mulige potentiale i arbejdet med unge uden uddannelse. På sigt vil det kunne give mulighed for at etablere et mere udbygget samarbejde, hvis der vel og mærke følges op på denne indsats.

### **Hvilke erfaringer har de unge og deres mentorer med de unges motivation?**

Et hovedresultat af evalueringen er, at såvel de unge som deres mentorer oplever, at højskoleophold med mentorordning er en succes, idet de i høj grad vil anbefale ordningen til andre unge i samme situation. Men betyder det også, at de unge er blevet motiverede?

Både mentorer og de unge er i høj grad enige om, at det, at de unge bliver afklarede i forhold til hvilken uddannelse, de skal starte på efterfølgende, ikke er det allervigtigste. Dette er måske lidt overraskende, da det definerede mål med projektet er, at de unge skal blive motiverede til uddannelse. Man kan dog vælge at tolke de unges og deres mentorer's fokus på menneskelig og faglig udvikling/oplevelse som en vigtig vej mod at blive motiverede til uddannelse. En sådan udlægning falder meget fint i tråd med definitionen af, at motivationsprocessen er en kombination af øget viden om uddannelsessystemet/arbejdsmarkedet, øget selvrefleksion/selvindsigt og øget handlekompetence.

De unge oplever, at de på højskolen har lært noget nyt, har fået en god social oplevelse og har fået mere selvindsigt. I forhold til deres mentorer oplever de unge, at de i høj grad bliver respekterede som dem, de er, og at deres mentorer er gode samtalepartnere, der er gode til at lytte. Men ved halvdelen af de unge forventede dog, at deres mentor skulle bidrage til, at de fik informationer om muligheder efter højskoleopholdet, men det var kun en tredjedel, der oplevede, at de i samtaler med deres mentor fik denne information.

Projektets intention om at de unge skal opleve at have en positiv relation til mentoren, er bestemt lykkedes for langt de fleste. Mere end 8 ud af 10 unge er enige i, at de alt i alt har et rigtig godt forhold til deres mentor. Fra PISA L ved vi at de unge, der i 9. klasse har oplevet at have en god relation til deres klasselærer, har en større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse end de unge, der ikke har oplevet dette (se fx Jensen og Jensen 2005). Med denne viden må vi antage, at det også vil have en positiv effekt på de unges sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, når de har oplevet at have en positiv relation til deres mentor.

Vi ved endvidere fra andre undersøgelser, at de unge, der kommer i gang med at uddanne sig, ofte får lyst til mere (se bl. a. Jensen og Jensen 2005). Der er derfor grund til at tro, at de unge, der har været på højskoleophold med mentorordning, og som har fået gode sociale oplevelser, samtidig med at de har lært noget nyt, er blevet motiverede til at fortsætte i uddannelsesforløb, fx på en ungdomsuddannelse.

## 14.2. Hvordan og med hvilken effekt er de unge blevet motiverede?

I del I definerede vi motivation som den proces, hvor de unge oplever, at

- de har fået øget viden om uddannelse og arbejdsmarkedet
- de har fået øget selvindsigt/selvrefleksion
- de ser sig i stand til at handle

For at se på den samlede effekt af mentorordningerne vil vi først lave en analytisk skelnen mellem de tre dele.

### **Øget viden om uddannelse og arbejdsmarkedet**

Meget tyder på, at mentorordningen har bidraget til, at hovedparten af de unge oplever, at de har fået en øget viden om uddannelse og arbejdsmarkedet. De unge og mentorerne forventer i høj grad, at mentorordningen skal bidrage til, at de unge får information om, hvilke muligheder de har efter højskoleopholdet – forventninger som ikke bliver opfyldt i så høj grad som forventet. Vi kan dog ikke vide, om de unge er utilfredse med dette. Det er ikke sikkert, at de unge efterspørger øget viden om uddannelse m.v., mens de er på højskolen, og nogle mentorer oplever det ikke som deres arbejdsområde at bidrage (direkte) til denne proces, idet de ser, at den opgave ligger hos UU-vejlederen eller evt. uddannelses- og erhvervsvejlederen på højskolen. Med til billedet hører også, at noget over halvdelen af de unge oplever, at de er blevet klogere på, hvilke muligheder de har (64 pct.), mens det kun er lige over halvdelen, der er nået til en afklaring (53 pct.).

### **Øget selvindsigt/selvrefleksion**

Langt hovedparten (knap 8 ud af 10) oplever, at højskoleophold med mentorordning har bidraget til, at de har fået mere selvindsigt. På højskolen oplever mange af de unge, at det er en lille verden, de bevæger sig indenfor, hvor der er god tid til at gå i dialog om forskellige forestillinger om fremtiden og dykke ned i egne muligheder og barrierer – både sammen med mentoren og sammen med andre elever og lærere på højskolen. Langt de fleste unge forventede, at de på højskolen skulle lære noget nyt og få en god social oplevelse, og langt de fleste oplevede også dette – hvilket også må formodes at medføre øget selvrefleksion. Men det kan være en smertefuld proces for den gruppe af unge, som har lidt mange nederlag i skolesystemet, og som kan have oplevet barske opvækstvilkår. En proces som for disse unge ikke altid er noget, man klarer på fire-seks måneder, og som man må sætte spørgsmålstejn ved, om alle mentorer er klædt på til at tage hånd om. Man kan altså sige, at for de unge, der er parate, skaber højskoleophold med mentorordning rigtig gode rammer for øget selvindsigt og selvrefleksion, mens disse rammer i sig selv kan være

overvældende for de unge, som ikke er parate. Nogle vil blive parate i løbet af opholdet, mens andre vil stå af/falde fra.

### **Ser sig i stand til at handle**

Lidt over 6 ud af 10 unge er enige i, at de ved, hvad de skal efter højskolen, og under 2 ud af 10 ved slet ikke, hvad de skal. Det er et relativt flot resultat i betragtning af, at udgangspunktet for de unge er, at de ikke har nogen ungdomsuddannelse, og at en stor del af dem har oplevet frafald. Men resultatet siger ikke nødvendigvis så meget om de unges handlekraft, blot at de har en plan for, hvad de skal i den nærmeste fremtid. Handlekraft kan hænge sammen med fornemmelsen af at være blevet mere selvstændig, og det er der mere end 7 ud af 10, der oplever, at de er blevet – om end en endnu større andel havde forventet, at de ville blive det. Nogle af de unge, der har deltaget i projektet, har oplevet at have flyttet sig under højskoleopholdet, men ved ikke så meget om, hvad denne "flytten sig" vil betyde for dem, når de stopper på højskolen. Som en af de unge siger under interviewet: *Det er ikke, fordi jeg glæder mig til at stoppe, men jeg vil gerne ud og mærke, at jeg har fået noget i rygsækken.* (Ung kvinde)

### **Hvilken effekt har højskoleophold med mentorordning**

Helt overordnet ser det ud til, at højskoleophold med mentorordning er meget effektivt i forhold til at få de unge til at reflektere over sig selv og deres muligheder. De unge oplever at have flyttet sig på det personlige plan. De har måske ikke fået al den information om uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, som de havde forventet, men de har fået en god social oplevelse, lært noget nyt, oplevet at der var en mentor, der var god at snakke med, og som lyttede og respekterede dem, som de var. Man kan sige, at de unge er blevet motiverede og kvalificerede i forhold til at vælge, hvilken uddannelse eller hvilket erhverv de ønsker, men på undersøgelsestidspunktet er der dog stadig en stor andel af de unge, der endnu ikke har foretaget noget valg, og som udtrykker usikkerhed i forhold til dette.

## 14.3. Hvordan kan mentorbegrebet kvalificeres og udvikles?

For at kvalificere og udvikle mentorbegrebet i højskolekonteksten er det centralt at få et billede af, hvor hovedvægten i mentorrollen er.

I rapportens del I diskuteres forskellige mulige mentorroller, og Fullerton og Malderez (1998) skelner mellem fem forskellige roller (figur 5: rollemodel, igangsætter, sponsor, støtte, underviser). Konteksten er her arbejdspladsorienteret, og mesterlærere relationen

træder tydeligt frem. Ud fra undersøgelsens resultater er mentorrollen som den unges forbillede/rollemodel ikke særlig fremtrædende – især ikke når man spørger de unge. Rollen som igangsætter og sponsor matcher primært arbejdsplads/mesterlærer-mentorrollen og reflekteres derfor ikke i særlig høj grad på højskolerne – de unge bruger kun i meget ringe grad mentoren til at få orden på praktiske ting, og mentoren blander sig ikke i den unges liv og presser ikke den unge til at vælge uddannelse/erhverv. Derimod peger undersøgelsesresultaterne på, at mentorerne i høj grad betoner rollen som den, der støtter og underviser den unge. Det ses bl.a. i de svar der viser, at de unge i høj grad oplever, at deres mentor er god til at lytte og giver dem mange gode råd. Men Fullerton og Malderez' opdeling af mentorroller savner opmærksomhed på roller, der kan bidrage til læringsprocesser, hvis mål ikke er dygtiggørelse inden for et fagområde eller i en social kontekst, men snarere skal bidrage til afklaring og selvrefleksion i et mere almindelig og uddannelsesorienteret perspektiv.

Daloz (1986) fokuserer på læringsaspektet ved mentoring (figur 6), og han betoner, at mentoren, for at sikre at den unge oplever en vækst, skal finde den rette balance mellem at stille den unge over for tilpas store udfordringer og tilbyde tilpas støtte i processen. Stiller mentoren ikke den unge over for tilpas store udfordringer, bevirker det enten stilstand eller oplevelsen af blot at være beskæftiget. Men stiller mentoren høje udfordringer uden at støtte den unge tilstrækkeligt, kan det medføre, at den unge oplever nederlag. Der kan være tale om alle former for læreprocesser såvel på det sociale og psykologiske område som på det mere faglige område, og det kan altså også rumme empowerment-læreprocessen. Undersøgelsen peger på, at der er en tydelig sammenhæng mellem den unges tilfredshed med forløbet og det, at mentoren har informeret om muligheder efter højskoleopholdet, og at mentoren er en god samtalepartner. Denne kombination sikrer tilsyneladende i høj grad, at den unge udfordres og støttes i tilfredsstillende omfang.

### **En skala i forhold til vægten i mentorrollen**

Erfaringer fra spørgeskemaerne og fra interviewene viser, at der er mange måder at definere og praktisere mentorrollen på. Det varierer fra mentor til mentor og fra skole til skole. Man kan meget groft dele mentorerne op på en skala i forhold til deres foretrukne rolle.

I den ene ende af skalaen er de mentorer, der har fokus på uddannelse og erhvervsvalg. Her er den informations- og vidensorienterede tilgang til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet i centrum. Dette betyder, at mentoren arbejder målrettet med, at den unge skal nå til en afklaring gennem viden, selvrefleksion og handling. Mentorrollen vil her ofte være dirigerende med gode råd og undervisning.

I den anden ende af skalaen er der de mentorer, der har fokus på mere almindelig perspektiver med den menneskelige modning/udvikling og den eksistentielle refleksion i centrum. Dette betyder, at mentoren arbejder mere affektivt orienteret, og målet er en form for almindelig, som ligger tæt op ad den proces, som den traditionelle højskolelærer ser som en del af sit virke.

Spørgsmålet er så, hvor på skalaen mentorerne skal placere sig for at sikre, at de unge motiveres til uddannelse. Meget taler for, at mentorerne skal kunne flytte sig på skalaen, således at de kan tilgodese forskellige unges forskellige behov. Men også den enkelte unge kan på forskellige tidspunkter under højskoleopholdet have brug for forskellige kombinationer af støtte og udfordring på det affektive eller det kognitive plan for at opnå et effektivt udbytte af opholdet.

### **Mentorrollens retning - Tilpasning eller forandring?**

Men ét er, hvilken rolle mentoren har over for den unge, noget andet er, i hvilken retning mentoren ønsker at påvirke den unges læreproces. Handler det om, at mentoren gennem mentorordningen skal søge at tilpasse de unge til uddannelsessystemet/arbejdsmarkedet, eller handler det også om at sætte de unge i stand til at kunne tage en uddannelse/klare et arbejde på egne vilkår?

Med højskolens almindelig perspektiv og det lærings- og vejledningsrum, det er muligt at skabe på højskolen (jf. del I), er det oplagt, at mentorordningen ikke blot har til formål at tilpasse de unge til det eksisterende. Men hvis de unge ikke "bare" skal tilpasses, er det centralt, at mentoren har en forståelse af, hvem de unge er, og gennem denne forståelse får en fornemmelse af de veje, det er muligt at gå for aktivt at støtte de unge også ud over højskolens fysiske rammer.

Det er bemærkelsesværdigt, at hovedparten af de unge giver udtryk for, at deres mentor respekterer dem, som de er, og at de oplever, at mentoren forstår dem. Dette oplever hovedparten af mentorerne også. Dertil kommer, at de unge og mentorerne kun i meget ringe grad oplever, at mentoren presser den unge til at vælge en uddannelse/erhverv, eller at mentoren blander sig i den unges liv. Kombinationen af at føle sig respekteret og forstået, uden at opleve at man bliver presset eller styret i nogen retning, kan tolkes som, at mentorrollen oftest ikke er en tilpasningsstrategi i højskolekonteksten. Man kan så diskutere, i hvilket omfang mentoren er den unges advokat i og uden for højskolekonteksten. Flere af mentorerne fortæller, at de er meget opmærksomme på alt, hvad der bliver sagt om de unge, de er mentorer for, og at de taler deres sag og føler ansvar for, at de unge klarer sig godt og udvikler sig under højskoleopholdet.

Men hvis man skal udvide mentorrollen til at have et advokatperspektiv, der går ud over højskolens fysiske rammer, vil det kræve, at der er et udbygget samarbejde og en vidensdeling mellem mentorerne og fx UU-centrene, forældre, sagsbehandlere og andre, der har med de unge at gøre. Dette samarbejde er der ikke særlig meget tradition for, og dette projekt har trods gode forsøg ikke haft det store held til for alvor at etablere denne relation til omverdenen. I de tilfælde, hvor der foregår samarbejde, er der dog mange gode erfaringer.

## 15. Centrale problemstillinger og anbefalinger

Med projektet "Højskoleophold med mentorordning" ser det ud til, at man har opnået rigtig gode resultater for langt de fleste af de unge, der har deltaget i projektet. Tilbage står nogle centrale spørgsmål om, på hvilke betingelser projektet er lykkedes, og hvad der skal til, for at resultaterne ikke forsvinder med projektets udløb. I det følgende opstilles to hovedspørgsmål, som kan tages op til overvejelse, og der knyttes en anbefaling til hvert af dem.

### 15.1. Hvilke grupper af unge uden uddannelse ønsker højskolerne at motivere til uddannelse?

De fleste unge uden ungdomsuddannelse vil givetvis få et udbytte af at komme på højskoleophold med mentorordning, men hvilke grupper profiterer mest af et højskoleophold med mentorordning? Er det de unge, der er længst væk fra uddannelsessystemet (unge med mange træk fra gruppen af de opgivende, jf. del I), eller de unge der bare mangler et lille skub eller nogle positive oplevelser (unge med mange træk fra gruppen af de flakkende, jf. del I)? Det er ikke til at svare entydigt på. Fremskridtene er måske tydeligst for gruppen af unge, der i udgangspunktet er langt væk fra at være motiverede til uddannelse. Omvendt er sandsynligheden for at påbegynde en uddannelse formentlig størst hos den gruppe, der har flest positive erfaringer fra uddannelsessystemet. Dette er dog for tidligt at sige noget definitivt om, men alle interviewpersoner har sagt ja til at deltage i endnu en interviewundersøgelse om fire-fem år, hvor dette spørgsmål så kan kortlægges.

Hvilke grupper af unge uden uddannelse er det, man ønsker at nå med projektet? Er det fortrinsvis de unge, der er tæt på, eller de unge, der er langt fra at være motiverede til at tage en uddannelse?

De unge, der var tæt på at være motiverede, oplevede, at projektet ikke var helt for dem (flere mentorer gav også udtryk for dette) - måske fordi de mest af alt bare

var "forvirrede" eller "uafklarede". Denne gruppe af unge er velkendt på højskolerne, og mentorerne oplever disse unge som "almindelige højskoleelever", som havde glæde af, men ikke behov for en særlig mentorordning. Omvendt er der ingen tvivl om, at denne gruppe af unge også er dem, der bliver meget motiverede og højst sandsynligt går i gang med en uddannelse efterfølgende. Noget de måske ellers ikke ville have været i stand til på kort sigt.

De unge, der havde brug for meget hjælp og støtte i deres proces mod at blive motiverede til uddannelse, oplevede, at mentorrelationen ikke altid var tilstrækkelig omfattende, og mentorerne oplevede, at det kunne være en meget omfattende og tung opgave at bære alene. Essensen er, at mentorordningen ikke altid kan leve op til de behov, denne gruppe af unge har, idet der efterspørges omfattende social og psykologisk støtte og til tider professionel behandling og akutberedskab. Omvendt var der unge i denne gruppe, der virkelig flyttede sig meget. Mentorerne omtaler nogle gange disse unges forløb som solstrålehistorier.

Det anbefales, at højskolerne og FFD nøje overvejer fordele og ulemper. Hvis man vælger den gruppe af unge, der er tættest på at blive motiverede, er der ikke behov for de store ændringer. Men vælger man de grupper af unge, der er længst væk fra motivation til uddannelse, bør det overvejes, hvordan man kan sikre:

- at der er et beredskab af bl.a. professionelle behandlere, som er parate til at støtte den unge
- at mentorerne bliver klædt bedre på til at håndtere denne gruppe af unge
- at man indretter højskolen og højskolens aktiviteter og regler, så den kan rumme de unge, som måske ikke er vant til at følge regler eller kan have problemer med at aflæse sociale kontekster.

Alt dette bør iværksættes uden at give køb på højskolens kerneydelse/selvforståelse. I denne overvejelse ligger også den for højskolerne tilbagevendende diskussion om, hvor mange "særlige" elever højskolen kan bære. Man ønsker på mange højskoler at tage et socialt ansvar og give en chance til de unge, der har det svært i livet, men man ønsker ikke flere, end at de kan tilbydes den støtte og opmærksomhed, som de har behov for, og at disse elever ikke påvirker højskolemiljøet for meget med fx asocial eller destruktiv adfærd. Selv om det ikke er let, er det nødvendigt at overveje og diskutere, hvordan en sådan balance findes.

### 15.2. Hvilken mentorrolle passer bedst til højskolernes arbejde med at motivere de unge uden uddannelse?

Det er givet, at ikke alle højskoler og mentorer har taget opgaven med at være mentor for de unge lige højtideligt. Der er fx enkelte unge, der slet ikke eller næsten ikke har



mødtes med deres mentorer. Fra FFD's side balanceres der mellem centralstyring af retningslinjerne, hvor der blot lægges op til at holde en "tæt kontakt", og en decentral tagen ansvar for opgaven. Noget, som ikke er til gavn for de unge, er, hvis mentorerne ikke lever op til ansvaret. Dog går de fleste tilkendegivelser i interviewene (med unge og mentorer) på, at det ville være forkert, hvis der på en højskole med meget flydende samtaletraditioner skulle indarbejdes faste mødetidspunkter og stramme mål samt opfyldelsesbetingelser for mentorrelationen. Det fremkommer kun som et ønske hos ganske få unge.

På nogle højskoler opleves mentorrollen måske som noget, alle lærere er ansvarlige for at udfylde over for alle elever. På disse højskoler vil lærerne måske opleve det som en del af deres opgave at være en god samtalepartner og være god til at lytte til de unge. Så hvis mentorrollen primært lægger sig op ad disse funktioner, vil det være oplagt, at man mainstreamer mentorfunktionen. Så vil alle højskolelærere kunne påtage sig opgaven, og den behøver ikke ligge hos bestemte personer. Problemet, ved at alle lærere er ansvarlige for alle unge, kan være, at der er unge, der falder igennem, uden at der er nogen, der opdager det eller tidligt nok tager ansvar for at modvirke det. Oven i dette kommer overvejelser om, hvorvidt alle lærere er klædt på til (og har lyst til) at håndtere mentorrollens mange facetter, fx advokatrollen med udadvendte samarbejdsrelationer.

I den anden grøft er der de højskoler, hvor man oplever et ønske om at udskille og specialisere mentorrollen på samme måde, som man flere steder har gjort med uddannelses- og erhvervsvejledningsfunktionen. Mentoren kunne dykke ned i de mere psykologiske fagområder og specialisere sig i fx at arbejde målrettet med selvrefleksionsprocessen i forhold til valg af uddannelse. Denne specialisering kan være en fordel for den enkelte mentor og unge, idet mentoren så vil være bedre klædt på til at udfylde de særlige funktioner, som man vælger, at mentorrollen skal varetage. Men det kan være tids- og ressourcekrævende at uddanne lærerne og at tilbyde deres ekspertise til eleverne. Dertil kommer, at de andre højskolelærere kan tænkes at få svækket deres engagement i disse særlige elever.

Det anbefales, at højskolerne og FFD nøje overvejer fordele og ulemper ved disse to modeller. Hvis man vælger at mainstreame mentorrollen, er der ikke behov for de store ændringer (måske generel efteruddannelse og fx supervision). Men med mainstreaming af mentorrollen er der stor fare for, at man ikke får givet de enkelte unge den støtte og opbakning/udfordring, som de har brug for. Derfor vil denne undersøgelse ikke anbefale en sådan løsning, men hælder mere til en specialisering. En specialisering vil kræve, at man på højskolerne sikrer sig:

- at mentorerne får den støtte, de forventer af ledelsen og tildeles den tid/de ressourcer, som der er behov for i forhold til at kunne løse mentoropgaven
- at mentorerne har mulighed for at tage efteruddannelse, så de føler sig klædt på til opgaven med at støtte de unge til at blive motiverede til uddannelse – det vil sige bliver i stand til at sikre en balance mellem at fokusere på uddannelses- og erhvervsvalg og at fokusere på det mere almindelige og eksistentielt orienterede
- at man indretter et område eller rum på højskolen, så mentor og ung kan mødes under gunstige rammer
- at der etableres mentornetværk på tværs af højskolerne, arrangeres seminarer mv., så mentorerne kan få rum til at dele erfaringer, få anerkendelse og udvikle mentorrollen
- at samarbejdet eksternt med UU-vejlederne og fx sagsbehandlerne etableres og udvikles som en del af mentorrollen

Det anbefales, at højskolerne opstiller så veldefinerede rammer for mentorrollen og relationen som muligt, så mentorerne og de unge ved, hvad de går ind til, og så motivation for uddannelse og afklaring kommer i centrum.

Projektet "Højskoleophold med mentorordning" har været underfinansieret, i den forstand at der ikke har været mulighed for at skaffe særlige midler til mentorfunktionen. En vigtig erfaring fra dette projekt er, at man ved projektansøgninger skal huske at søge om særlige midler til mentorfunktionen og udviklingen af den, for at sikre at de ønskede tiltag skal lykkes og har effekt på længere sigt.

# English summary:

## Main results and perspectives

This report addresses two central questions:

- How does attending a Danish folk high school with a mentor program affect uneducated young persons who are at risk of not completing an education?
- How can the mentor concept be further qualified and developed so as to match the needs of the target group and the opportunities available in Danish folk high schools?

These questions are addressed in the following.

### 1. Main results – the effect

In order to be able to assess the impact of time spent in a Danish folk high school with a mentor program, it is important to begin by acquiring an understanding of the situation of the students who have participated in the project and who they have had as their respective mentors.

#### ***Who are the students and what are their backgrounds?***

The students who have participated in the project are young people between 16 and 25 years of age who have yet to complete any post-compulsory education, i.e. upper secondary school or vocational training. The study reveals that most of the students lived at home with their parents prior to attending the folk high school. Most of them have dropped out of at least one post-compulsory education program.

Some of the students have experienced academic, social or psychological problems prior to arriving at the folk high school. Upon first meeting these young people, the mentors find that almost half of them have social and/or psychological problems. The students themselves feel that this number is smaller, as only one-third of them assess themselves as having social and/or psychological problems upon arriving at the school. But is this considerably different from the group of students that the folk high schools are traditionally accustomed to receiving? It is not possible to provide a precise response to this question. The interviews reveal that most of the students primarily see themselves as 'ordinary' folk high school students. They have the same joys and sorrows,

even though most of them also indicate that they have had 'extraordinarily' tough experiences in the course of their childhood and schooling. All in all, the young people participating in the mentor program have had negative experiences with the education system and somewhere between one-third and slightly more than half of them have social and/or psychological problems.

The students can be placed along a 'past experience scale'. On the one end are those who have felt strongly that they did not 'fit in' the established school system. These youth have possibly experienced bullying and had few friends. Their reasons for choosing to attend a folk high school with a mentor program include an interest in positive social experiences which can give them reason to hope that they can manage an education. Some of these young people have possibly experienced such rough and violent experiences in elementary school and their childhood that they need more – or something other than – the 3-6 months that a typical folk high school mentoring program lasts in order to acquire the motivation to begin an education.

On the other end of the scale are the young people who have 'fit in' the school system, have had good relationships with their teachers and have been relatively happy to go to school. These students typically choose to attend a folk high school with a mentoring program because they are interested in changing their life situation but are uncertain as to what they want to do or possibly want to find something meaningful to do while waiting until they are able to start a (new) education. These youth are typically very discriminating in their choice of folk high school, as they are interested in learning something new but are also looking for a good time together with other young people. They expect that the teaching at the folk high school will be meaningful, relevant and help them develop. They perceive the mentor program as part of their development process. However, they are somewhat in doubt as to whether they are the target group for the project. Some of the students on this end of the scale feel that it is kind of 'cheating' that they are in the mentor program; even though they appreciate their mentor and the conversations they have together, they feel that it is not really necessary.

Most of the students are somewhere in between the two groups described in the above.

### ***Who are the mentors and how have they experienced the framework for their work?***

For the most part, the mentors are folk high school teachers with a mid-level education (e.g. a degree in education) and full-time employment at the folk high school. Most of the mentors have volunteered for the job, but almost one-third of them have been assigned the work. With few exceptions, the mentors have little or no experience with the mentor role. Nevertheless, they feel that they are able to fill the role reasonably well. In the interviews, many of the mentors indicate that they have been able to draw on their experience as teachers or counselors. While most feel relatively comfortable with their role as mentor, many express a sense of standing alone with this responsibility. The vast majority of them expect to receive support when necessary from the school leadership. But the general experience is that the mentors do not receive such support, and almost half of the mentors feel that they have been largely or to some extent left on their own to take care of things. Conversely, 40 percent of the mentors have found that the UU-counselors have helped provide support for the young people while they are at the folk high school.

The interviews illustrate that some mentors focus on the internal support and recognition from e.g. the school leadership, while others place emphasis on their interest in being able to develop their role as mentor. The mentors propose e.g. collaborative efforts and networks between mentors from different folk high schools, sparring with other counselors and mentors at the folk high school and outside of the school, as well as opportunities for professional development, e.g. in the form of seminars and courses. Some mentors indicate that the physical setting for the meeting with the students does not always encourage the sense of intimacy that some of the young people would like. Examples of how the physical setting could be improved include a well-designed meeting room in which it would be possible to close the door and not be interrupted.

### ***The cooperation between the mentors and UU-Counselors***

Studies indicate that over 90 percent of all UU-centers and a total of 115 UU-counselors have participated in various ways in sending young people to folk high schools with mentor programs. This must be considered to be a great success. However, not all of the UU-centers and counselors have been equally well-oriented and equally effective at orienting the young people about the objective of the project, and many have failed to live up to the ongoing collaboration that is supposed to be part of the program. One of the findings from the project is that it is very difficult to establish genuine cooperation between the UU-counselor and the mentor/folk high school; a

tendency which ought to be seen in light of the fact that the project has played out over a very short period of time, and most folk high schools have not previously had any tradition for working together with UU-centers. With this project, it must be assumed that, *ceteris paribus*, the UU-centers have acquired greater familiarity with the work carried out in the folk high schools and the potential for the work with uneducated young people; something which will make it possible over time to establish a more well-developed collaboration, should these measures be followed up.

### ***What experience do the young people and their mentors have with the motivation of the young people?***

One of the main results of the assessment has been that the students and their mentors alike find that attending a folk high school with a mentor program is a success in so far as they highly recommend the program to other young people in the same situation. But does this also mean that the students have become motivated?

The mentors and students largely agree that the most important thing is not the young people figuring out which education they subsequently wish to pursue. This might be somewhat surprising, as the project is aimed to motivate the young people to pursue an education. Nevertheless, it is possible to interpret the focus on the human and academic development/experience as being an important step towards becoming motivated in relation to an education. This fits rather nicely with the definition of the motivation process as being a combination of increased knowledge about the education system/labor market, increased self-reflection/self-understanding and increased ability to act.

While at the folk high school, the students find that they have learned something new, enjoyed a positive social experience and acquired increased self-awareness. In relation to their mentor, the students feel that they have enjoyed respect for being who they are and that their mentor is good to talk to and a good listener. However, almost half of the students had expected that their mentor would provide them with information about their opportunities after attending the folk high school, but only one-third of them felt they received such information in their conversations with their mentor. The project has definitely been a success for the vast majority in terms of the students developing a positive relationship to their mentor. More than eighty percent of the young people agree that, all told, they have a really good relationship to their mentor.

From other studies we know that young people who get their feet wet in the education system often get a taste for more. It therefore stands to reason that

the young people that have attended a folk high school with a mentor program and acquired positive social experiences while at the same time learning something new have become motivated to continue to pursue an education in the form of upper secondary schooling or vocational training.

## 2. How have the young people become motivated? And what has this meant?

- In Part I we defined motivation as the process in which the young people get the sense that they have acquired increased knowledge about education and the labor market,
- increased self-awareness/self-reflection, and
- a sense of being able to act.

In order to examine the total effect of the mentor arrangements, we will begin by drawing an analytical distinction between the three parts.

### ***Increased knowledge about education and the labor market***

There is ample evidence that the mentor program has contributed to most of the young people finding that they have acquired increased knowledge about education and the labor market. The students and mentors have great expectations that the mentor program will contribute to the young people acquiring information about the opportunities available to them after attending the folk high school – expectations that are not fulfilled to the extent they had expected. However, we cannot know whether or not the young people are dissatisfied with this. It is not certain that the students seek increased knowledge about education while they are at the folk high school, and some mentors do not feel that it is their responsibility to contribute to this process (directly), as they believe that this is the responsibility of the UU-counselor or possibly the education and career counselor at the school. It is worth mentioning that almost two-thirds (64 pct) of the youth feel that they have become more aware of their opportunities, though only slightly more than half (53 pct) have reached a sense of clarification.

### ***Increased self-awareness/self-reflection***

The vast majority (almost eighty percent) find that attending the folk high school with a mentor program has provided increased self-understanding. Many of the students find that they are living in a small world in which there is time to engage in dialogue about the various conceptions about the future and reflect on their own opportunities and barriers – both together with their

mentor as well as with the other students and teachers at the school. The vast majority of the students had expected to be able to learn something new at the folk high school while enjoying positive social experiences. This has worked out for most of them, which presumably also contributes to increased self-reflection. But this can be a painful process for the group of students who have struggled in the school system and possibly endured a difficult childhood. These students are not always able to solve their problems in a 4-6 month program, and it is debatable as to whether some of the mentors are entirely qualified to deal with the youth in this category. In other words, in the case of the students who are ready, attending a folk high school with a mentor program creates a very good framework for attaining increased self-awareness and self-reflection, whereas this framework in itself can be overwhelming for young people who are not ready for it. Some will become ready in the course of the period they are at the school, while others will drop out.

### ***Perceive themselves as being able to act***

Slightly more than 60 percent of the students indicate that they know what they want to do after attending the folk high school, and less than 20 percent have no idea. This is a relatively good result, considering that the point of departure for the students was a lack of any post-compulsory education and many had dropped out. But the result does not necessarily say much about the 'drive' of the individual youth – only that they have a plan for what they are going to do in the near future. Drive, or an ability to take action, can have something to do with the sense of having become more independent. More than 70 percent indicate this to be the case; though an even greater share had expected that they would become more independent. Some of the young people that have participated in the project with folk high school mentor programs have experienced a sense of growth as a result of attending the school, but they do not really know much about what this 'growth' will mean for them after leaving the school. As one of the young people said in an interview: "It is not as though I am happy to leave here, but I am looking forward to moving on and getting a sense of all the things I have learned" (*Young woman*).

### ***What is the effect of attending a folk high school with a mentor program?***

Generally speaking, it appears as though attending a folk high school with a mentor program has a significant impact in relation to getting the students to reflect on themselves and their opportunities. The young people experience a sense of personal growth. They might not have received as much concrete information about the education system and labor market as they had expected, but they have had a positive social experience,

learned something new, experienced that there was a mentor who was good to talk together with and who listened and respected them for the people they were. One could claim that the young people have become motivated and qualified in relation to making decisions about the education or vocation they would like to pursue, though at the point in time the study was carried out, there is still a considerable number of the young people who have yet to make a decision and express uncertainty in this regard.

### 3. How can the mentor concept be qualified and further developed?

In order to qualify and further develop the mentor concept, it is of crucial importance to get a sense of where the main emphasis is placed on the role of the mentor within the mentor program.

Various possible mentor roles are discussed in Part I of the report along with the distinction drawn by Fullerton and Malderez (1998) between five different roles: the role model, the initiator, the sponsor, the supporter and the teacher. The context here is workplace-oriented, and the apprentice relationship is quite clear. In the results from our study, the mentor role as the role model for the youth is not particularly prominent – particularly not when asking the young people. The roles as initiator and sponsor primarily match the workplace/apprentice mentor role and are therefore not particularly common in the folk high schools – there is little sense of the young people using the mentor to take care of practical details, and the mentors do not get involved in the lives of the young people nor do they press the students to choose an education or vocation. On the contrary, the results of the study indicate that the mentor role largely emphasizes the role of the supporter and teacher. This becomes apparent in the answers provided by the young people that indicate that the young people find that their mentor has been a good listener and provided them with a lot of good advice. However, Fullerton and Malderez distinctions in relation to the mentor role lack consideration of the roles that can contribute to learning processes which are not necessarily about learning within a specific academic or vocational area or in a social context, i.e. learning which is to contribute to clarification and self-reflection in the sense of broader personal growth and an education-oriented perspective.

Daloz (1986) focuses on the learning aspect inherent in mentoring. He emphasizes that in order to ensure that the student experiences growth, the mentor must find the right balance between confronting the young person with appropriate challenges while at the same time offering the appropriate amount of support

throughout the process. If the mentor does not challenge the student enough, they will either get the sense that they are not getting anywhere or that they are merely being occupied. On the other hand, if the mentor challenges the student without providing adequate support, there is a risk of the student being left with a sense of defeat. All forms of learning processes are possible, from social-psychological aspects of learning to more academic areas. They can thus also include an empowering learning process. The study indicates that there is a clear relationship between the satisfaction with the program among the students and whether the mentor has provided them with information about their opportunities after leaving the folk high school and that the mentor has been good to talk to. This combination would appear to ensure that the student is challenged and supported in a satisfactory manner.

#### ***A scale in relation to the emphasis on the mentor role***

The questionnaires and interviews indicate that there are many ways of defining and practicing the mentor role. There is considerable variation from mentor to mentor and school to school. Generally speaking, mentors can be placed on a continuum in terms of their preferred role. . On the one end of the continuum are the mentors who focus on education and career choices, where the cognitively oriented knowledge about the education system and labor market is in focus. This means that the mentor works in a goal-oriented manner to get the student to attain a sense of clarity in relation to these choices via increased knowledge, self-reflection and action. Good advice and teaching from the mentor will often be decisive.

On the other end of the continuum are the mentors who focus on education in the broader sense, where the focus is on personal development, growth and existential reflection. This means that the mentor operates on a more emotional level and the objective is a form of personal development which is similar to the process that the traditional folk high school teacher sees as part of their work to facilitate.

The question is, then, where on the continuum are the mentors to place themselves in order to best ensure that the students are motivated to pursue an education? There is reason to argue that the mentors should be able to move along the continuum in order to be able to satisfy the different needs of different students. But the individual student – at different points in time while attending the folk high school – can also have a need for different combinations of support and challenges on the emotional or cognitive levels that can ensure a positive and effective return on the time spent in the school.

***The direction of the role of the mentor:  
adaptation or change***

The role that the mentor assumes in relation to the student is one thing; yet another is the direction in which the mentor wishes to push the student in the learning process. Should the mentor be attempting to get the student to adapt to the education system/labor market, or is it also about helping the student to be able to complete an education/manage a job on their own conditions?

With the focus of the folk high school on education in the broad sense and the context for learning and guidance that is possible at such schools (cf. Part 1), it is natural that the mentor program is not merely intended to push the students to conform to the existing conditions. But if the young people are not 'just' supposed to be pushed to adjust, it is of central importance that the mentor has an understanding of who the individual student is; and through this understanding attain a sense of the possible paths that the mentor can choose in order to actively support the students – also beyond the physical setting of the folk high school.

Somewhat remarkably, most of the young people indicate that their mentor respects them as they are and that they feel as though their mentor understands them.

Most of the mentors feel the same way. Moreover, the students and mentors alike feel that the mentors place very little pressure on the students to choose an education/career or that the mentor interferes in the student's life.

The combination of feeling respected and understood without a sense of being pressured or steered in a particular direction must be interpreted as the mentor role not usually being an adjustment strategy in the folk high school context. One can then argue as to the extent to which the mentor is the student's advocate in and outside of the high school context. Several of the mentors mention that they are very aware of everything that is said about the students they are mentoring, that they speak their case and feel responsible for their students doing well and developing while attending the folk high school. But if one was to expand the mentor role to include an advocate perspective that extends beyond the physical setting of the folk high school, it would require the establishment of collaboration and the sharing of knowledge between the mentor and e.g. the UU-center, parents, case workers and others with relations to the individual in question. There is not much tradition for such cooperation, and despite good efforts, this project has not had much success with seriously establishing this relationship to the outside world; although there are many good experiences in the cases in which such cooperation exists.



# Litteraturliste

- **Aili, Carola, Håkan Persson og Kerstin Persson (2004):** Mentorskab. At organisere skolens møde med nye lærere. KLIM. Århus.
- **Andersen (2005):** 4 år efter grundskolen - 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. (træk på PISA-L) akf-Forlaget
- **Bourdieu & Passeron (1977):** Reproduction in Education, society and Culture. Sage Publications.
- **Bourdieu, P. & L.J.D. Wacquant (1996):** Refleksiv sociologi. København: Hans Reitzels Forlag.
- **Daloz L. (1986):** Effective Teaching and mentoring. Jossey Bass. San Francisco.
- **Egan, G. (2002):** Den kompetente vejleder. Rådet for uddannelses- og erhvervsvejledning, København.
- **FFD mentorprojektet:** [www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt](http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt)
- **Fullerton H. and A. Malderez (ed) (1998):** Facets of Mentoring in Higher Education. 2. Staff and Educational Development Association.
- **Gilbert, Natalie S. (2007):** "Students Taking Academic Responsibility (STAR): A Mentoring Program for At-Risk students." Butler University. In, The Mentor: An academic advising journal. [www.psu.edu/dus/mentor/070214ng.htm](http://www.psu.edu/dus/mentor/070214ng.htm)
- **Google, netadresse:** [www.google.com](http://www.google.com)
- **Hansen, Erik Jørgen (1995):** *En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration.* Socialforskningsinstituttet, Rapport 95:8. København.
- **Hansen, Finn Thorbjørn (2008):** "Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde" – om den eksistentielle dimension i højskolernes uddannelses- og erhvervsvejledning. Udgivet af FFD. [www.ffd.dk](http://www.ffd.dk)
- **Herman, Lee, Alan Mandell (2004):** From Teaching to mentoring. Principle and practice, dialogue and life in adult education. Routledge Falmer. London
- **Jensen, Ulla Højmark (2001):** Man skal være sig selv - teoretisk og empirisk belysning af unges politiske univers. Ph.d.-serien 2001 nr. 3. Institut for Statskundskab, Københavns Universitet
- **Jensen, Ulla Højmark (2003):** "Det er sgu ikke lige mig" interviews med unge der ikke er gået i gang med en ungdomsuddannelse. Arbejdsrapport til kerneprojekt 2 under forskningsprogrammet om social arv. Offentlig tilgængeligt på [www.forskningsprogrammet-social-arv.dk](http://www.forskningsprogrammet-social-arv.dk)
- **Jensen, Ulla Højmark og Torben Pilegaard Jensen (2007):** "Unge uden uddannelse" i Plough, Niels (red): Social arv og social ulighed. Hans Reitzels forlag.
- **Jensen, Ulla Højmark og Torben Pilegaard Jensen (2005):** Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang? Social Forsknings Institut 05:09. ([www.sfi.dk](http://www.sfi.dk))
- **Jensen, Ulla Højmark, Helene Valgreen og Natascha Schlottmann (2007):** "Mentorskabet i et højskoleperspektiv" i via vejledning temanummer om mentoring. Nr. 12, 2007. <http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Virtuelt%20tidsskrift/2007%20nr%2012/Mentorskabet%20i%20et%20h%C3%B8jskoleperspektiv.aspx>

- **Kaiser, Birthe, Anni Korsbæk og Bente Strager (red.) (2004):** Mentor – Den fleksible vejleder. CVU Vest Press. Esbjerg.
- **Kjær, Claes (2003):** Mentor. Særtryk fra månedsskrift for praktisk lægegering. København.
- **Kochan, Frances K., Joseph T Pascarelli (ed) (2003):** Global perspectives on Mentoring. Transforming contexts, Communities and Cultures. Information age publishing. USA.
- **Kofod, Anne (2004):** Vejledningens betydning på højskolerne. Rapporten er udgivet af FFD [www.ffd.dk](http://www.ffd.dk)
- **Krøjer, Jo og Camilla Hutters (2006):** Metodehåndbog i fortælleværksteder. Udgivet af FFD [www.ffd.dk](http://www.ffd.dk)
- **Løve, Tove (2005):** Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning. Studie og Erhverv. Hillerød
- **Malderez, Angi and Caroline Bodóczyk (1999):** Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers. Cambridge University Press. UK.
- **McIntyre, Donald, Hazel Hagger and Margaret Wilkin (ed) (1994):** Mentoring. Perspectives on school-based teacher education. Kogan page. London, Philadelphia
- **Murray, Margo (2001):** Beyond the Myths and Magic of Mentoring. How to Facilitate an Effective Mentoring Process. Jossey-Bass. San Francisco.
- **Nørregård, Susie Skov (2007):** Den personlige sparringspartner. Bilag til Mentorkursus 2007 Højskolerne/ FFD.
- **Pless, Mette og Noemi Katznelson (2007):** Unges veje mod ungdomsuddannelserne. Center for ungdomsforskning. [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)
- **Rogers, Carl (1977):** Carl Rogers on Personal Power. Delacorte Press, New York.
- **Stokes, Paul (2003):** "Exploring the relationship between mentoring and counselling" in, British Journal of Guidance & Counselling, vol. 31, no. 1. BrunnerRoutledge.
- **Toft, Birgit Signora (2005):** Sparring med Mentor. Viden til virksomhed – [www.ivaerksætter.emu.dk](http://www.ivaerksætter.emu.dk)
- **Toft, Birgit Signora og Steen Hildebrandt (2002):** Mentor. En hjertesag. Bliv en bedre leder for dig selv og andre. Børsen. København.
- **Undervisningsministeriet, netadresse:** [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)
- **Undervisningsministeriet (2008):** Tal der tæller. Uddannelsesnøgletal 2007. Undervisningsministeriets statistikpublikationer 1-2008 [http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaaende/PDF08/080101\\_tal\\_taler.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaaende/PDF08/080101_tal_taler.ashx)
- **Wikipedia, encyklopædiens net adresse:** <http://da.wikipedia.org>



**Folkehøjskolernes Forening i Danmark**

Nytorv 7 • 1450 København K

Tlf. 3336 4040 • [www.ffd.dk](http://www.ffd.dk)

**HØJSKOLERNE**  
Det du ikke lærer andre steder