Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning

Jensen, Ulla Højmark

Publication date:
2009

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning
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

Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning .............................................. 4

1. Indledning ........................................................................................................................................ 4
   1.1. Rapportens centrale begreber, opbygning og tilrettelæggelse ................................................. 4
   1.2. Ansvar for rapportens indhold og takkeliste ......................................................................... 5

2. Sammenfatning af hovedresultater og anbefalinger .................................................................... 6

Del I: Teoretisk og empirisk erfaringsopsamling – om unge uden uddannelse og mentorordning ......................... 8

3. Hvem er de unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse? ........................................ 8
   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

4. Hvordan kan man definere en mentor og en mentorrelation? ........................................................ 13
   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. Mentorordringer 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. Mentorkarrusellen ....................................................................................................... 17

5. Hvilken mentorrolle passer bedst til de fire unge-grupper? ..................................................................... 18
   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

6. Definitioner af mentorordningen og højskolekonteksten ........................................................................ 20
   6.1. Hvordan kan man forstå mentor/mentorrelationen? ........................................................... 20
   6.2. Hvordan kan man forstå højskolekonteksten, som mentorforløbet foregår i? ..................... 20

Del II: Hvordan og med hvilken effekt bidrager højskoleophold med mentorordning til, at unge bliver motiverede til at gå i gang med en uddannelse? ........................................... 23

7. Undersøgelsens datagrundlag og forløb .......................................................................................... 23
   7.1. Hvem har deltaget i den kvantitative spørgeskemaundersøgelse? ........................................... 23
   7.2. Hvem har deltaget i den kvalitative interviewundersøgelse? ................................................. 26

8. Hvem er de unge på højskoleophold med mentorordning? ............................................................ 26
   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
9. Mentorer til unge på højskoleophold med mentorordning .................................................. 31
   9.1. Hvordan har de unge oplevet samarbejdet mellem højskolerne og UU-vejlederne? ............ 34

10. Forventninger til og erfaringer med højskoleophold med mentorordning ......................... 35
    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

11. Forventninger til og erfaringer med mentorrelationen ....................................................... 41

12. Forventninger til og erfaringer med rammerne for mentorordningen ............................... 46
    12.1. Særlige problemer der kan påvirke højskoleopholdet ................................................... 49

13. Samlet tilfredshed med højskoleophold med mentorordning ............................................ 50
    13.1. Hvilke grupper af unge er mest tilfredse? ........................................................................ 50

Del III Hovedresultater og anbefalinger ................................................................................. 52

14. Hovedresultater og perspektiverende analyse ..................................................................... 52
    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

15. Centrale problemstillinger og anbefalinger ........................................................................ 56
    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

English summary: Main results and perspectives ..................................................................... 58

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

Litteraturliste ......................................................................................................................... 63
Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning

1. Indledning


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?


1.1. Rapportens centrale begreber, opbygning og tilretteleggelse

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 frivillighedsprincip: 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 uddannelse. 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 profittere 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.2

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 én 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)

1 FFD mentorprojektet: http://www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt/
2 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 evalueringmøde 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 projektudvurdering ved ekstern partner.

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 indsatset. 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 erfaringsop- 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 deltagerne 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 unges oplevelser og erfaringer i relation til målet om motivation for uddannelse, dels på mentorernes og uddannelses- 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.


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.
- Studentanbefale Ulrik Højmark Pedersen for indtastning af spørgeskemaer og hjælp til bearbejdning af det statistiske materiale.
- Sekretær Anette Kuhlert for opstilling og korrekturlæsning.
- Lektor Jesper Bremholm, Læreruddannelsen N. Zahle, Professionalshøjskolen UCC, for korrekturlæsning og kommentering.
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 undersøgelsesstidspunktet 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, samt at de har haft 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 erfaringsskala". I den ene ende af skalaen er de unge, der er blevet motiverede og kvalificerede i forhold til at tage et valg om, hvilken uddannelse eller hvilket erhverv de ønsker. Men på undersøgelsesstidspunktet 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.

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

Hvordan fungerer mentorordningen på de enkelte højskoler?


I den anden ende af skalaen er de mentorer, der har fokus på mere almendannende perspektiver med den menneskelige modning/udvikling og den eksisterende 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 højskolærer 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 tilgodesætte 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.
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 forbigledligt 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 højskolerens arbejde og mulige potentielle i arbejdet med unge uden uddannelse. Noget der på sigt vil kunne give mulighed for at etablere et mere udbygget samarbejde, hvis der vel mærke følges op på denne indsats.

**Hvilke grupper af unge opnår de bedst resultater?**


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 motivet, er der ikke behov for de store ændringer. Men vælger man at sætte mere på den gruppe 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 godt til at lytte til de unge. Så hvis mentorrollen primært lægger sig op af disse funktioner, vil det være oplagt, at man mainstremer 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, hvorfra alle lære 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 erhvervsvælledningsfunktionen. 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 værte. 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.

Del I: Teoretisk og empirisk erfarings-opsamling – om unge uden uddannelse og mentorordning

Helt centralt for satsuppet projekts 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 ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse?
- Hvad ved vi om de unge og deres behov for vejledning/mentoring 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).


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


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 udfyldne sine kompetencer og blive et fuldgyldigt medlem af samfundet. I ethvert samfund opleves det som vigtigt, at alle menneskelige ressourcer udfyldes – 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/clare et arbejde på egne vilkår? Hvis de unge ikke "bare" skal tilpasse, 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 fornuftig beregning 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) søgt at finde frem
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 indplacer 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 befinde 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 fællestækn 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

*Billederne af de unge er modellfotos og er her gengivet med de unges tilladelse.*
3.2. Beskrivelser af de fire ungegrupper

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

“De opgivende” er kendtegnet 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/resourcer), eller at lærerne satte effektivt ind over for de mobberier; som de blev udsat for. Grupper 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 skoleskifte og bopælsskifte 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 overtalt 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 klarer 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 fylde 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 praktiske (høj grad af social kapital og lav grad af kulturel kapital)

“De praktiske” har typisk været meget glade for kamrерatskabet i grundskolen. De har haft det rigtig godt i fag, mens de 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. 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 uafglaardte. Mange af de unge i denne gruppe har boet samme sted hele deres liv, og deres forældre (eller evt. en ny stedforælder) leverer 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/afbenen. 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, familie- og selvdefinerede relationer og har svært ved
De flakkende (høj grad af social kapital og høj grad af kulturel kapital)

”De flakkende” er typisk unge, der har klarer 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 delte med at forholde sig til de unge lige havde på det faglige område i grunskolen. Men det er meget svært for dem at klare sig i de videre uddannelsesforløb, bl.a. fordi de i forhold til skolearbejdet stillede så høje krav til sig selv. De kæmpede med mindrevelsøflelse og manglende venskabsrelationer samt deres ikke-uddannelsesorienterede familiebaggrund, der ikke giver dem den fornødne støtte og opbakning i uddannelsesmæssig sammenhæng.

Usædvanligt og ekstremt differerende

Gruppen af unge uden uddannelse har tydeligt nogle specifikke, individuelle ønsker i forhold til uddannelse, og mange har oplevet skilsmisser 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 usårde at yde en indsats i skolen. Gruppen af unge uden uddannelse har tydeligt nogle sten i kæden, 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.

Odpellingen 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 behoves for, at nå de enkelte unge, der deltager i projektet. Højskoleophold med mentorordning. Nogle af de unge uden ungdomsuddannelse vil kunne indgå i et 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.

Odpellingen 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 EU-center, en kontaktlærer på ungdomsuddannelsescentrum eller en mentor, som det er tilfældet i højskolekontakten. De unge oplever kontakten til ungdomsuddannelsescentrum med forskelligt velfungerende, 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 vejleder roller (udviklet af Ulla Højmark Jensen)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vejledere kan opleve, at den unge oپøepør sig:</th>
<th>Den unge kan oپøeleve relationer til lærere og vejledere som er præget af:</th>
<th>Mentorrolle der kan medvirke til at motivere de unge:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>De opgivende</strong></td>
<td>Aggressivt/indadvent, opgivende/avvisende forbeholdet, ensændragtig, selvdestrukturert</td>
<td>Angreb og anlæg, avvisning/ikke anerkendelse, manglende forståelse (perssonlig og faglig), kamp (ulige)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>De praktiske</strong></td>
<td>Umodent, realistisk, ensoret</td>
<td>Uldig forståelse/voksen indblanding, for mange krav &amp; forventninger, mulighed for hjælp</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>De vedholdende</strong></td>
<td>Frustreret, modløs (her og nu), usikker, ensom, sårbare, hår efter voksenkontakt/- anerkendelse</td>
<td>Oplysning, hjælp og støtte (faglig og personlig), voksenkontakt/omsorg, mulighed for fører/hjælp/dele ansvar</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>De flakkende</strong></td>
<td>Forvirret, filmrende/aflæstet, handlingorienteret og målsøgende (ikke altid realistisk)</td>
<td>Udfordring, samarbejde, sparring, kamp (lige)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hvor eksempelvis unge med mange træk fra gruppen "de opgivende" kan opleve, at relationen til voksne i uddannelsessystemet er præget af den ulige magtrelation mellem voksenautoritet og ung, oplever unge med mange træk fra gruppen "de flakkende", at voksne er gode samtalepartner, 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)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>De opgivende</th>
<th>Mål</th>
<th>Højere fagligt niveau og opbygge sociale netværk</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>De praktiske</th>
<th>Mål</th>
<th>Højere fagligt niveau</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Middel</td>
<td>Høj grad af eksplicitering af studiekultur, faglige krav samt faglige mål og delmål. Herunder mulighed for særlig faglig opmærksomhed og faglig feedback.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>De vedholdende</th>
<th>Mål</th>
<th>Opbygge sociale netværk</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Middel</td>
<td>Høj grad af eksplicitering af studiekultur, faglige krav samt faglige mål og delmål. Herunder særlig fokus på sociale aspekter i undervisnin-gen, hjælpsom faglig feedback.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| De flakkende | Mål | Procesorienteret arbejde med kreative krav. Grupprosenteret selvstændighedskrævrige undervisning og åbne og vide rammer i opgaveløsninger. Hjælp, individuel feedback. |

**Disse to figurer er med til at synliggøre spændvidden og nuancerne i de indsatsofsområder, 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:


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 betyr: 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 definerer forskellige aspekter af mentorrelationen 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 kom der på 0,14 sekunder over 36 millioner hits på søgeordet "mentor". På Undervisningsministeriets hjemmeside (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 biblioteksdatabase viser der sig 67 poster.6

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 konfektionærer, 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 medarbejdere eller mellem leder-spirer 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 opføre 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 mellemmenneskeligt – nemlig det at ét menneske hjælper/støtter et andet menneske. Mentorrelationen kan ses som en form for formalisering af K. E. Lagstrups 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. kursusmateriale 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 et 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 indfølingsevne, 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 leverer ikke i så høj grad mulighed for et fokus på personlighedsudvikling. Definitionen pointerer endvidere, at det er en frivillig

6 Alle søgninger er foretaget i maj måned 2007.
4.2. Den engelske og amerikanske definition af mentorrelationen

Den ovenstående definition falder i tråd med den gangse engelske og amerikanske tradition. Mentorbegrebet er saerligt udbredt i USA og i England, og det er derfor, vi i Danmark har hentet den storest 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 saavel formelle som uformelle mentorrelationer. Mentoren har især været brugt i forhold til at lette indslusningen af unge i organisationer. Det 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 saledes 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


4.4. Mentorordninger som formaliserede hjælperelationer i et komplekst samfund


Med dette fokus kommer definitionen af mentorrelationen i den danske kontekst til at lægge vægt på den enkeltes udviklingsmuligheder og muligheder. Den enkelte har derfor faktisk en 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 de mange, som i de fleste sygdommeligheder billede af den unge lærling,
der fagligt og menneskeligt oplevses af sin mester ved at følge efter ham og gøre ligesom ham. Men den arbejds-
markedsorienterede mentorrelation er ikke længere kun knyttet til håndværksfangene. Det nye er en spirende
mentorordningstradition inden for det arbejdsmarked, der er rettet mod folk, der har taget mellemlange og
videregående uddannelser. Det er fx nyuddannede læger eller lærlere, 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
reflektionsaspektet.

Claes Kjær har beskæftiget sig med mentorordninger i
forhold til lægegerningen og vejen til at blive prakti-
særligt kendetegner en mentor, er frivilligheden
udstrækning kan minde om vejledningsrelationen, men
mentororienterede? I det følgende vil der blive dvælet
opgaverne vejledningsorienterede, og hvornår er de
ville synes, var en del af deres opgave. Men hvornår er
erfaringsudvekslende. Noget, som nogle vejledere også
bevæger sig i retning af mere strukturerede og
personcentrerede tilgang anfægtes også i forhold til den passive
reflekterede tilgang, som Carl Rogers
skriver om den personcentrerede tilgang, at den er
"...præget af respekt for det enkelte menneske
og af tiltro til dets positive vækst- og udviklings-
muligheder. 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 troværdig,
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 hensigtsmæs-
sige handleanvisninger" (Leve 2005, s. 119)

I denne definition får Kjær (2003) relateret de opgaver,
som ligger i mentorrollen, til de opgaver, der ligger
inden for det personlige, det professionelle og det uddan-
nelsesmæssige hos individet. Dette kræver, at der
reflekteres over hændelser i den sociale aktuelle
sammenhæng, med læring og udvikling som målet.
Det er et opgave, som ikke ligger inden for en
tutors, a supervisors eller en vejleders område.
Dér skal der en mentor til! (Kjær 2003, s. 12)

I denne definition får Stokes (2003) diskuterer i sin artikel “Exploring the relationship between mentoring and counselling” for-
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 vejlednings-
forskningen 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 læser
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 selvudviklings-
skriver om den personcentrerede tilgang, at den er

4.6. Forholdet mellem vejledning og mentoring

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

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


Mens vejlederen skal vurdere den studerende gennem prøver og målafgivelse, 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 i forhold 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rolle</th>
<th>Funktioner</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Rollemodell</td>
<td>At inspirere, At demonstrere</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Igangsætter</td>
<td>At vise fysisk hvordan man skal gøre, At hjælpe til fortrolighed med den specifikke professionskultur</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Sponsor</td>
<td>At åbne døre, At introducere til de rette mennesker, At gøre sin indflydelse gældende til mentees fordel</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Støtte</td>
<td>At være der, At give mentee et trygt rum til få læset frustrationer af, At være den, mentee kan spille bold op af – for at komme af med frustrationer</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Underviser</td>
<td>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</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Kilde: Fullerton og Malderez (1999) med egen oversættelse

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

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>Figur B. Daloz' oversigt over effekt af mentorroller</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lav udfordring</td>
</tr>
<tr>
<td>Beskæftigelse</td>
</tr>
<tr>
<td>Stilstand</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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/elever roller i og modeller 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


---

8 Følgende afsnit er refleksioner fra Kaiser m.fl. s. 226 ff.
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 befinder 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.

---


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

Figuur 8: Mentorroller og fire grupper af unge uden uddannelse

---

* 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 sete i en lærings-kontekst, 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 give aktivitet. Ellers vil de have svært ved at gå positivt ind i det. Der er centrale, 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 trivslappe, der kunne 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 mentoren 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 der fokuseres på enkelte elementer i en fællesskab gennemgår det skete og lægger planer for fremtidige løsninger. Herunder åbner for mentorens mulighed for at være den unges advokat.

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 handle- anvisninger 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 krisesitua-

tioner 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

5.4. Den vejledningsorienterede mentorrolle og de flakkende unge


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?


Relationen mellem mentor og ung har til formål at påvirke den unge til i løbet af højskoleopholdet at blive motivet til at påbegynde en uddannelse. I denne proces lægges der vægt på, at den unge får mulighed for at tilgå sig viden om uddannelses- og arbejdsmuligheder, får rum til selvsforskning 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 empowermentsproces, hvor øget viden, selvindsigts 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?


Hansen (2008) ser på den eksistentielle dimension i højskolernes uddannelses- og erhvervsejledning 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 livserfarninger og særlige fællesskaber og undervisningsformer, der har det til fælles, at de åbner for erfaringer, oplevelser og indsigter af mere eksistentiel, folkelig og almendannende karakter. (Hansen 2008)


Krejer 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 læرنings- 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 og antageligt. (Krejer og Hutters 2006, s. 7)

Krejer 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. (Krejer og Hutters 2006, s. 7)

Kofod (2004) har på baggrund af interviews sagt at finde frem til højskoleelevernes oplevelse af afklaringsprocesser i en højskolekontekst og bruger i den forbindelse et 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 østeklokkeagtigt (Mand 23 år, i Kofod 2004, s. 16).* Med dette citat får Kofod vist, at de unge oplever af, at højskoleverden er et særligt rum, man træder ind i, som ikke er som den hverdage, 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.


### 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.
Effekten af satspuljeprojektet “Højskoleophold med mentorordning” søges registreret med et kombinations-design, 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 uddannelsesystemet?
• Hvem er mentorerne, og hvad er deres forudsætnin-ger for 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 krydsproblemer (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 sages 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.  

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 det 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 spørgeskema handler i første omgang om, hvilke forventninger mentoren har til forløbet, og hvilke rammer højskolen har sat op for mentorenens 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 en 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 registrerings er løbende blevet givet videre til FDD, 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 gennemfærdsprocent, 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 gennemfærdsprocent på 84 ualmindeligt høj sammenlignet med andre dele af uddannelsesystemet.

10 Undersøgelsens resultater viser, at de unge, der deltager i projektet ”Højskoleophold med mentorordning”, rummer 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 grupper 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

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

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 er mange andre faktorer, der kan være afgørende for, om de unge får returneret et spørgeskema – bl.a. opsigthet af det der foregår på højskolen og almindeligt undg mop retailer “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 gruppens 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.11

11 Se retningslinjer for mentorprojektet på FFD’s hjemmeside www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt
Mentorernes 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 mentorernes 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 mentorernes første spørgskemasbesøvarelse 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. 

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 spørgeskemaundersøgelseres resultater. Observationsstudiene på de enkelte højskoler er tænkt som punktnedslag, der bidrager til at give et nuanceret billede af mentorers 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 besværede 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 spejlingskriterier – 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 på 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 sju mentorer. Observationsstudiene 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 observationsstudi 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 føllesspising, 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 såg taget højde for i vores analyse.

I udvælgelsen og bearbejdningen af vores undersøgelsesresultater fører vi de forskningssebsiske regler, der bl.a. betyder, at oplysninger om højskolerne, de unge og mentorerne behandles med forholdighed. 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 har forpligtet sig til at leve op til under-
søgelsens krav, vil mentorens deltagelse ikke være (heilt) 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, unge og mentorerne er sket i samarbejde med FFD, mens feltarbejdet og analyser udelukkende er foretaget af forskerne med tilknytning til projektet. Derefter inddrages interviewundersøgelsens resultater til at uddybe 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 (knaps 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 (fleure har noteret i spørgeskemaet, at de er sprunget fra en vokshuskursus 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 (profilopoverværelse), at det kun er under 4 pct. af de unge 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gennemførte forløb:</th>
<th>Pct. unge (N=111)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>9. kl.</td>
<td>81</td>
</tr>
<tr>
<td>10. kl.</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>Erhvervsskole grundforløb</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Andet (fx designskole, medieskole, sprogskole)</td>
<td>18</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Påbegyndte forløb:</th>
<th>Pct. unge (N=111)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Påbegyndt en ungdomsuddannelse uden at gøre den færdig</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>Påbegyndt to ungdomsuddannelser uden at gøre dem færdige</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Ikke påbegyndt nogen ungdomsuddannelse</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Andet (fx HF enkeltfag)</td>
<td>7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 højskoleoppholdet 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.

| 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 døpt op 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/kaoitisk opvækst eller en voldsom begivenhed i deres liv bag ønsket om at komme på højskolehold med mentorordning. Med følgende korte utpluk gives eksempler på den brede vifte af unge, hvis afsæt for at vælge et højskolehold 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 at skrædder." (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 altid 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 højskoleeleve – 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 grum historie. Han 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 højskoleeleve." (Mentor mand)

Han oplever således, at to ud af tre unge på mentorordningen er nogle, der har specifikke problemer, som 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 højskolehold med mentorordning, og dem der er ”almindelige” højskoleelever. Dette er f.eks. på det nuværende studier, hvor de er i sig selv forudsigelige, at nogle unge vil opleves som værende tættere på almindelige højskoleelever end andre – ikke mindst i bekræftning 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 højskolehold 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 almindeligt henvender sig til. I en af FFD’s publikationer fremgår det, at en typisk højskolelev har gennemført en gymnasial uddannelse og benytter højskoleholdet som ”en tryg måde at begynde livet efter gymnasiet på” (Kofod 2004, s. 14). Det 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 højskolehold 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 med mentorordning:

Der, hvor jeg særligt spisesejde er der, 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 højskolehold 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 højskolehold 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 højskolehold 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 er enige 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 fritidstiden i skolen var et lidt mindre op til det. Lidt under halvdelen af de unge er meget unige i, at de næsten altid lavede lektier. Omkring halvdelen af de unge er meget enige i, at der er et lidt mindre op til det.

Omrkning halvdelen af de unge er meget unige i, at de næsten altid lavede lektier. Omkring halvdelen af de unge er meget enige i, at det er et lidt mindre op til det.

Omkring et tredjedel (mellem en 3 og 4 ud af 10) af de unge på højskolehold med mentorordning er rigtig mange dårlige erfaringer med sig fra grundskolen, hvis de ikke oplever 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 unige eller meget unige i, at de havde mange venner i deres klasse). Unge, som ikke oplever at have et netværk omkring sig, vil ofte beschreibe sig selv som ensændere.

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 er enige 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 fritidstiden i skolen var et lidt mindre op til det. Lidt under halvdelen af de unge er meget unige i, at de næsten altid lavede lektier. Omkring halvdelen af de unge er meget enige i, at der er et lidt mindre op til det.

Omkring et tredjedel (mellem en 3 og 4 ud af 10) af de unge på højskolehold med mentorordning er rigtig mange dårlige erfaringer med sig fra grundskolen, hvis de ikke oplever 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 unige eller meget unige i, at de havde mange venner i deres klasse). Unge, som ikke oplever at have et netværk omkring sig, vil ofte beschreibe sig selv som ensændere.

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 er enige 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 fritidstiden i skolen var et lidt mindre op til det. Lidt under halvdelen af de unge er meget unige i, at de næsten altid lavede lektier. Omkring halvdelen af de unge er meget enige i, at der er et lidt mindre op til det.

Omkring et tredjedel (mellem en 3 og 4 ud af 10) af de unge på højskolehold med mentorordning er rigtig mange dårlige erfaringer med sig fra grundskolen, hvis de ikke oplever 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 unige eller meget unige i, at de havde mange venner i deres klasse). Unge, som ikke oplever at have et netværk omkring sig, vil ofte beschreibe sig selv som ensændere.
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. (…) undervisningens 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 er verye specifikke, at det er fordi de oplever, at de faktisk 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 forvæntede 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 først 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 forældre

Over halvdelen af de unge, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, oplever, at deres forældre synes, at 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 de meste lavede deres lekter.
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 deres udstrækning i deres liv og i deres beslutningsproces i forhold til at vælge og påbegynde en ungdomsuddannelse.

---

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

|                                 | Meget enig | Nogenlunde enig | Noget uenig | Meget Uenig | Ved ikke/ | Pct. i alt |
|---------------------------------|-----------|----------------|------------|------------|bevaret    |           |
| 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        | 32             | 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 tæt mobbet | 25        | 17             | 13         | 42         | 3/0       | 100       |
| Jeg husker fikværdierne som det sjoveste | 24        | 41             | 19         | 11         | 4/1       | 100       |
| De fleste af mine lærere havde jeg et godt forhold til 23 | 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 tid 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 projektkarbejde | 15        | 32             | 22         | 20         | 9/2       | 100       |
| Jeg var noget af en ensænder | 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 gælder for samtællende tabeller i rapporten.
9. Mentorer til unge på højskoleophold med mentorordning


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 de er gæranser 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 forbindelse med at være mentor**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pct. mentorer (N=125)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jeg meldte mig frivilligt til at være mentor</td>
</tr>
<tr>
<td>Der blev lagt et vist pres på mig</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg blev udpeget til at være mentor</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabel 7. Erfaringer med mentorrollen**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pct. mentorer (N=125)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ingen tidligere erfaringer</td>
</tr>
<tr>
<td>Få erfaringer</td>
</tr>
<tr>
<td>Har tidligere været mentor for mange unge</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.
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 opgørelsen, 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-velejerens 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 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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledelsens bakke meget op om mentorprojektet</th>
<th>I høj grad</th>
<th>I nogen grad</th>
<th>I mindre grad</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>Ved ikke/uoplyst</th>
<th>I alt procent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mine kolleger udfylder mentorfunktioner, selv om det ikke er formaliseret</td>
<td>62</td>
<td>30</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>0/0</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg får anerkendelse af ledelsen, fordi jeg har påtaget mig mentorrollen</td>
<td>22</td>
<td>44</td>
<td>18</td>
<td>7</td>
<td>6/3</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg forventer at få tildelt de timer, som jeg skal bruge som mentor</td>
<td>21</td>
<td>26</td>
<td>18</td>
<td>29</td>
<td>6/1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg får anerkendelse fra kolleger, fordi jeg har påtaget mig mentorrollen</td>
<td>14</td>
<td>32</td>
<td>32</td>
<td>10</td>
<td>10/2</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg forventer at få anerkendelse fra den unge, som jeg er mentor for</td>
<td>10</td>
<td>43</td>
<td>22</td>
<td>11</td>
<td>12/2</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hvis 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 opgørelsen, 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-velejerens 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)

| Hvis 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 opgørelsen, 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-velejerens 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. |
|-------------------------------------------|------------|--------------|--------------|-----------|-----------------|--------------|
| Min ledelse vil støtte mig | 70         | 20           | 5            | 2         | 1/2             | 100          |
| Mine kolleger | 58         | 26           | 14           | 0         | 2/0             | 100          |
| Den unges UU-velejer | 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 most 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)

| 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 delen 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 mentor.

I interviewundersøgelsen var det udbredt, at mentorerne oplevede, at de stad 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 spørre med. Vi bruger selvfællet hinanden. Jeg får nogle ting at vide i samtalen, som jeg faktisk ikke ved, om jeg har indberetningspligt med det. Det vender jeg så med mine kolleger (og min forstander). Men det er en 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 værs 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 været, 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 fornemmelser 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 det ubredt 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 formaliserede. Under interviewene med mentorerne spørger vi bl.a. til, om mentorereleverne har en væsentlig 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 skelning. 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 mentorsamtalen – 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 de andre 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 mentorernes forventninger til, at UU-vejlederne eller sagsbehandlerne vil træde til, er relativt lille. Erfaringen fra projektet er dog, at især UU-vejlederen har overtalt 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.
Af andre grupper, der kan være med til at støtte op om den unge, kommenterer mentorerne i spørgeskemaet bl.a. de andre ansatte på højskolen, center for hjælpermidler 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 sagsbehandlere, 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 eksempler” 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. Mentorfortælleren 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 højskolene og UU-vejlederne?

Under interviewene viste det sig, at de unge havde mange forskellige indgange til højskoleholdet. 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 højskolen), og jeg snakkedes 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-vejlederen tilgang var frygtelig – man var problembarn, før man overhovedet kom ind – man er et voksen menneske, man vil gerne tages alvorligt – der er hundredtusinder 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 levde op til kriterierne for at komme af sted på højskolehold 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 det ville billede hun fik af sig selv til samtalen med UU-vejlederen.

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

Tabel 11. Hvem har mentoren angivet har været med til at støtte op om den unge under højskoleholdet (N=111)
En anden supplierer:

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 delttaget i at sende de unge på højskoleophold med mentorordning. At ikke alle UU-centre og UU-vejledere er fundet ting, der er lige så produktive 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 i mod. 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 mentorer fortæller:

Jeg arbejdede på at få en kontakt til UU-vejlederne – jeg skrev på et stykke papir, som vi sendte til alle UU-vejledere, så vi kunne få de to pladser brugt. Det var ikke lige let. Det var mange UU-vejledere, der ikke var med på projektet og var småsure over, der ikke var blevet hørt. Sådan noget råg vi ud i. UU-vejlederne ville ikke være forpligtet på at komme her: Så det var en opgave bare at få dem hermed. (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 er det fungeret rigtig godt, og de er fx kommet på højskolen til et afsluttende overlevelsesmøde. 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 ofte erfare, 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 samarbejderelationer, 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. Mentorreder 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 projektforløb, 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 deltager i projektet, og det må formodes, at de ved deres deltakelse er kommet til at kende mere til højskolerens arbejde og det mulige potentielle i arbejdet med unge uden uddannelse. Noget der på sigt vil kunne give mulighed for at etablere et mere uddybgivet samarbejde, hvis der vel at mærke følges op på denne indsats.

10. Forventninger til og erfaringer med højskoleophold med mentorordning

Af spørgeskebmøtesvarelsen fremgår det, at de unge og deres mentor er nogenlunde enige om, hvad de unge kan forvente sig af højskoleopholdet. Der er dog en graderskille, idet de unge først og fremmest forventer at lære noget nyt, mens mentorerne først og fremmest forventer, at de unge vil få mere selvindsigt. 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 allermindstigt, 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 mentorers fokus på menneskelig og faglig udvikling/oplevelse som en vigtig vej mod, at de unge bliver motiverede til uddannelse.

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


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


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


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


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

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 indadvendt 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.

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 indadvendt 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.

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 indadvendt 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.

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.”

(Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)

<table>
<thead>
<tr>
<th>De unge øverst, med fed: Jeg … (N=87)</th>
<th>Mentorerne nederst, med kursiv: Den unge … (N=111)</th>
<th>Meget enig</th>
<th>Nogenlunde enig</th>
<th>Noget uenig</th>
<th>Meget uenig</th>
<th>Ved ikke/ uoplyst</th>
<th>I alt procent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- har lært noget nytt</td>
<td></td>
<td>70</td>
<td>63</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>- har fået en god social oplevelse</td>
<td></td>
<td>66</td>
<td>67</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>- har fået mere selвидsigt</td>
<td></td>
<td>46</td>
<td>52</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
<td>10</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>- har fået vennor for livet</td>
<td></td>
<td>45</td>
<td>45</td>
<td>7</td>
<td>9</td>
<td>13</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>- har fået en tænkepause</td>
<td></td>
<td>40</td>
<td>40</td>
<td>14</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>- er blevet mere selvstændig</td>
<td></td>
<td>20</td>
<td>20</td>
<td>25</td>
<td>17</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>- er blevet afklaret om, hvilken uddannelse jeg/ den unge skal starte på</td>
<td></td>
<td>19</td>
<td>20</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
<td>4</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>De unge: Jeg … (N=74)</th>
<th>Meget enig</th>
<th>Nogenlunde enig</th>
<th>Noget uenig</th>
<th>Meget uenig</th>
<th>Ved ikke/ uoplyst</th>
<th>I alt procent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- er blevet klogere på, hvilke muligheder jeg har</td>
<td>19</td>
<td>45</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
<td>4</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>- ved, hvad jeg skal efter højskoleopholdet</td>
<td>39</td>
<td>24</td>
<td>18</td>
<td>15</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Men hvilke grupper af unge har fået mest eller mindst ud af deres højskolehold med mentor? Det sages afdekket 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 højskolehold. Dog er der nogle nuanceforskelle. 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 højskolehold 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 indikerer, at de er meget enige i, at de har fået et godt socialt udbytte, mens over 80% af de unge mænd er meget enige i, at deres højskolehold har givet dem et godt socialt udbytte.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Unge kvinder</th>
<th>Unge mænd</th>
<th>I alt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Forventninger:</td>
<td>Udbyttet:</td>
<td>Forventninger:</td>
</tr>
<tr>
<td>Pot. unge der svarer &quot;i høj grad&quot; (N=71)</td>
<td>Pot. unge der svarer &quot;meget enig&quot; (N=52)</td>
<td>Pot. unge der svarer &quot;i høj grad&quot; (N=39)</td>
</tr>
<tr>
<td>- lært noget nyt</td>
<td>82</td>
<td>75</td>
</tr>
<tr>
<td>- en god social oplevelse</td>
<td>73</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>- mere selvstændig</td>
<td>65</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>- få tænkepause</td>
<td>31</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>- afklaret om uddannelse/arbejde, jeg vil i gang med</td>
<td>31</td>
<td>19</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hvis man ser på, om de unge kvinder og mænd i slutningen af deres højskolehold selv vurderer, at de er blevet "empoweret" - altså at de har fået øget viden, selvfølgeligf som 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 selvreflekions og spørgsmålet om "mange vilde sigvis", 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 i stand til at handle med spørgsmålet om "ved hvad jeg vil efter højskoleholder", 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 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 højskoleholdet.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ungen oplever udbytte af højskolehold med mentorordning</th>
<th>Ungen oplever udbytte af højskolehold med mentorordning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Udbyttet: Pot. unge kvinder der svarer meget enige (N=52)</td>
<td>Udbyttet: Pot. unge mænd der svarer meget enige (N=21)</td>
</tr>
<tr>
<td>- mere selvstændig</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>- klogere på, hvilke muligheder jeg har</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>- ved, hvad jeg vil efter højskoleholdet</td>
<td>44</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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.

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 præcisc, 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 uddannelsessystemet og derfor måske i højere grad har mulighed for at afgøre, hvad de vil – men det ser ikke ud til at være tilfældet.

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/værge) 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 højskoleopholdt er større for de unge, der er hjemmeboende, end for de unge der er udeboende. Dog er der ikke nødvendigvis forklaring på de unges tilfredshed vurderet i forhold til, om de vil anbefale et lignende forløb til andre unge i samme situation som dem selv.
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.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jeg har lært noget nyt</td>
<td>72</td>
<td>75</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg har fået en god social oplevelse</td>
<td>64</td>
<td>70</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg ved, hvad jeg vil efter højskoleopholdet</td>
<td>36</td>
<td>37</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg er blevet mere selvstændig</td>
<td>36</td>
<td>47</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg har fået mere selvtillid</td>
<td>18</td>
<td>37</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg er blevet mere afklaret om uddannelse/arbejde, jeg vil i gang med</td>
<td>15</td>
<td>26</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg er blevet klogere på, hvilke muligheder jeg har</td>
<td>9</td>
<td>21</td>
<td>19</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 profilerer af at komme på højskoleophold med mentorordning, mens de unge, der har sociale problemer (fx ensomhed), ikke i helt så høj grad profilerer af det.

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 tilfreds. 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 døve 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 hjemme fra 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 øvre 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 hiders 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 i 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 syngesing-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 smagør. 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 fokusserer 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, 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, 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, på hvilke oplevelser og erfaringer de unge og deres mentorer giver udtryk for, som præcis forholder sig til mentorrelationen.
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 uddannelsesystemet, 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". Sammen tendens gør sig gældende i forhold til udsagnet "jeg føler, at min mentor presser mig for meget at vælge en uddannelse/erhverv".

De unge øverst, med fed (N=87)
Mentorerne nederst, med kursiv (N=111)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Oplevelse</th>
<th>Meget enig</th>
<th>Nogenlunde enig</th>
<th>Noget uenig</th>
<th>Meget uenig</th>
<th>Ved ikke/ uoplyst</th>
<th>I alt procent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Min mentor respekterer mig, som jeg er</td>
<td>64</td>
<td>21</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>5/3</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg forsøger at respektere den unge som den person, han/hun er</td>
<td>83</td>
<td>15</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>0/0</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Min mentor er god til at lytte</td>
<td>45</td>
<td>31</td>
<td>8</td>
<td>6</td>
<td>7/3</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg er god til at lytte</td>
<td>39</td>
<td>53</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>1/2</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg føler, at min mentor forstår mig</td>
<td>30</td>
<td>40</td>
<td>13</td>
<td>5</td>
<td>8/5</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg føler, at jeg forstår den unge</td>
<td>20</td>
<td>60</td>
<td>14</td>
<td>4</td>
<td>1/5</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Min mentor giver mig mange gode råd</td>
<td>26</td>
<td>46</td>
<td>10</td>
<td>13</td>
<td>2/3</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg giver den unge mange gode råd</td>
<td>15</td>
<td>44</td>
<td>30</td>
<td>9</td>
<td>2/0</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg oplever ikke, at jeg har en anden relation til min mentor end til de andre lærere på højskolen</td>
<td>21</td>
<td>33</td>
<td>24</td>
<td>12</td>
<td>8/2</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg oplever ikke, at den unge har en anden relation til mig end til mange af de andre lærere på højskolen</td>
<td>5</td>
<td>37</td>
<td>30</td>
<td>20</td>
<td>7/2</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Min mentor udfordrer mig, så jeg tænker over tingene på en ny måde</td>
<td>20</td>
<td>35</td>
<td>20</td>
<td>15</td>
<td>9/2</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg forsøger at udfordre den unge til at tænke over ting på en ny måde</td>
<td>45</td>
<td>44</td>
<td>8</td>
<td>3</td>
<td>1/1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg går ikke så meget op i, at jeg har en mentor</td>
<td>17</td>
<td>25</td>
<td>25</td>
<td>20</td>
<td>10/3</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Den unge går ikke så meget op i at have en mentor</td>
<td>22</td>
<td>33</td>
<td>28</td>
<td>18</td>
<td>2/0</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg bruger mest min mentor til at få orden på praktiske ting</td>
<td>13</td>
<td>25</td>
<td>31</td>
<td>16</td>
<td>10/5</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg bliver mest brugt til at få orden på praktiske ting</td>
<td>5</td>
<td>19</td>
<td>34</td>
<td>41</td>
<td>2/0</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Min mentor er god til at aflæse, hvornår jeg har brug for, at vi taler sammen</td>
<td>12</td>
<td>36</td>
<td>15</td>
<td>17</td>
<td>20/2</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg er blevet god til at aflæse, hvornår den unge har brug for, at vi taler sammen</td>
<td>14</td>
<td>68</td>
<td>11</td>
<td>3</td>
<td>5/0</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Min mentor er som en bekendt, som man smalltalker med</td>
<td>12</td>
<td>33</td>
<td>24</td>
<td>22</td>
<td>8/1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Den unge er som en bekendt, man smalltalker med</td>
<td>4</td>
<td>26</td>
<td>32</td>
<td>32</td>
<td>2/4</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg kan ikke rigtig finde ud af, hvad det er jeg skal bruge min mentor til</td>
<td>12</td>
<td>17</td>
<td>18</td>
<td>45</td>
<td>6/2</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Den unge kan ikke rigtig finde ud af, hvad jeg kan bruges til</td>
<td>5</td>
<td>16</td>
<td>33</td>
<td>37</td>
<td>8/1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Vores samtaler er meget strukturerede med tydelige formål</td>
<td>9</td>
<td>23</td>
<td>26</td>
<td>21</td>
<td>18/3</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Vores samtaler er meget strukturerede med tydelige formål</td>
<td>5</td>
<td>26</td>
<td>34</td>
<td>30</td>
<td>4/1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg føler, at min mentor presser mig for meget til at vælge en uddannelse/erhverv</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>12</td>
<td>73</td>
<td>6/2</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg forsøger at presse den unge til at vælge en uddannelse/erhverv</td>
<td>10</td>
<td>8</td>
<td>14</td>
<td>89</td>
<td>1/1</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Min mentor blander sig for meget i mit liv</td>
<td>2</td>
<td>7</td>
<td>16</td>
<td>88</td>
<td>5/2</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeg oplever, at den unge hurtigt synes, at jeg &quot;blander mig for meget&quot;</td>
<td>5</td>
<td>11</td>
<td>24</td>
<td>54</td>
<td>5/1</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Hvad forventer mentorerne og de unge sig af mentorrelationen?

Det, der springer i øjnene er, at de unge og deres mentor ikke er helt enige i, hvad de kan forvente sig af mentorrelationen. De to udsagn, som flest unge og flest mentor 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 selvreflexion (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.

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 præcis karakter, der kan give dem information og skabe rum for selvreflexion.

### Erfaringer med mentorrelationen

Hvis man ser på de erfaringer og oplevelser, de unge og deres mentor har gjort sig, er det første, der springer i øjnene, at det er det, der først, der springer i øjnene, at det er det, der først, der springer i øjnene, at det er det, der først, der springer i øjnene, at det er det, der først, der springer i øjnene, at det er det, der først, der springer i øjnene, at det er det, der først.

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 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 villiet 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 kontak til eleven inden start.


<table>
<thead>
<tr>
<th>De unge øverst, med fed: Jeg oplever, at min mentor... (N=87)</th>
<th>Pct. unge (N=87)</th>
<th>Pct. mentor (N=111)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Meget enig</td>
<td>48</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Nogenlunde enig</td>
<td>33</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>Noget uenig</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Meget uenig</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ved ikke/uoplyst</td>
<td>5/1</td>
<td>1/0</td>
</tr>
<tr>
<td>I alt</td>
<td>100</td>
<td>101</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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 villiet 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.


<table>
<thead>
<tr>
<th>De unge nederst, med kursiv: Jeg oplever, at min mentorrolle har... (N=111)</th>
<th>Pct. unge (N=87)</th>
<th>Pct. mentor (N=111)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Slet ikke</td>
<td>41</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>Ved ikke/uoplyst</td>
<td>50</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>I alt</td>
<td>100</td>
<td>101</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabel 23: Erfaringer med mentorrelationen. I procent. (Udsagnene er opstillet således, at de udsagn, de unge er mest enige i, står øverst.)
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 fi re 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 tæt, og hun har virkelig lærert mig, hvordan jeg skal styre mit temperament og min hidsighed. Jeg har været meget hilsom. Hun forstår mig på nogle måder – i starten var jeg meget generet 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 tryg 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 bagfor, 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 underledes 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 blev 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’me 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)


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 højskoleholdet.

12. Forventninger til og erfaringer med rammerne for mentorordningen


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


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

Vi kan på baggrund af denne undersøgelse således ikke konkludere, om handlingsplanen i sig selv opleves som noget godt. Dog viser det sig ved krydsårsler, 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 efter højskoleholdet – 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.*

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 det er de psykiske problemer der 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**


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. Derfor 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 mødhydrighed. 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)

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

Erfaringer fra interviewene

Under interviewene er det muligt at gaa 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 uddannelses- og uddannelsesystemet. 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, at hun er en form for hjælpende ånd, som jeg bare kan kontakte, hvis jeg trænger til at snakke. Der er ca. en gang om ugen, nogle gange to gange om ugen, hvis jeg har det skit.

(Ung kvinde)

Den unge og hendes mentor er enige om, at den relation, de fik opbygget, i høj grad besvægede 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 Legstrups 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 – alt fra uddannelse.

Jeg har set hende rigtig meget. Nogle gange snakker jeg med hende mange gange om ugen. Vi taler om alt muligt. Hvordan det går her og privatiseringen i skolen, og hvordan jeg har det med at være her. Jeg har det helt vidt godt med at være her. (Ung kvinde)

En anden ung fremhæver, at hendes relation til mentor er en af de mest tydelige 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 seminarier uden en studenter-eksamen – men det kunne ikke lade sig gøre. Jeg har været dermed 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 tæt. (Ung kvinde)

Man kan undre sig over, at der er så relativt mange unge, der oplever, at de højst mødes med deres mentor en-tvært gange om månedene. Måske handler det om definitionen af ”at mødes”. I spørgsmålet uddybes definitionen ved, at der står: ”Hvor ofte mødes du med din mentor [måere end hilsen og småtal]? Men betyder det så, at samtalen over frokosten ikke er ikke en mentormøde, eller at gåturen ikke ”tæller” i mededegnskabet? 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 sidst ikke rigtig, hvad det var at have en mentor. Min (UU) vejleder havde sagt, at det var sådan noget med, at hun 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 blevet bekræftet også af den unges mentor. Han oplever, at han gør meget for at følge med i, hvordan det går hans mentorelever, og er meget opmærksomt 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 spurgts, 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 unrealistisk. 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 mentorroller/møderne, fordi der er så mange andet, der trænger sig på.

12.1. Særlige problemer der kan påvirke højskoleopholdet

En af de faktorer, som flere mentorer kommenterede i første spørgeskennarunde, 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.

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

I kommentarerne som alle peger i retning af, at det ikke bare er småting, de unge kommer med, men att det meget vel kan være forhold, der har stor indflydelse på de unges muligheder for at profittere af højskoleopholdet. Men en mentor pointere, 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.:

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.

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.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pct. unge (N=87)</td>
<td>Pct. mentor (N=111)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ja, helt sikkert</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>Ja, måske</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Nej, det tror jeg ikke</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Nej, på ingen måde</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Ved ikke/uoplyst</td>
<td>2/1</td>
</tr>
<tr>
<td>I alt</td>
<td>101</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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: _Stødet 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 mig om, hvad jeg skulle efter højskolen._ En anden kritisk ung siger på en heftig 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._

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: _Stødet 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 mig om, hvad jeg skulle efter højskolen._ En anden kritisk ung siger på en heftig 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._

Dette ændrer dog ikke på, at langt den overvejende del af de unge og deres mentorer har været rigtig glad 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 profitteret mest af højskoleopholdet. Er det den unge, som aldrig har oplevet at have en positiv relation til et voksen 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 profitteret, men det har ikke overrakskende været svært at finde et entydigt mønster.

En indikator på, om de unge har profitteret 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 gennemslagskraftige 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. I denne afsluttende del af rapporten sammenfattes undersøgelsens hovedresultater, udviklingen af mentorrollen i en højskolekontekst diskuteres, og der opstilles centrale problemområder og anbefalinger.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Enighed i udsagn om udbyttet af højskoleophold</th>
<th>Ungandel, der helt sikkert vil anbefale andre unge i samme situation som dem at tage på højskoleophold med mentor</th>
<th>Mentorandel, der helt sikkert vil anbefale andre unge i samme situation at tage på højskoleophold med mentor</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Enig i, at mentor har informeret om muligheder efter højskoleopholdet (N= 50/82)</td>
<td>90</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Enig i, at være blevet klogere på muligheder efter højskolen (N= 53/64)</td>
<td>89</td>
<td>86</td>
</tr>
<tr>
<td>Enig i, at mentor er en god samtalepartner (N=66/101)</td>
<td>86</td>
<td>76</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabel 34. Enighed i udsagn om udbyttet af højskoleopholdet. I procent.
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 forståelsen 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 fl gste unge inden højskoleopholdslejr 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. Mentorenne oplever, at lidt over halvdelen af de unge har oplevet frafald fra mindst én ungdomsuddannelse.

Man kan lave en grov fordeling af de unge på en ”tidligere erfaringsskala”. I den ene ende af skalaen er de unge, som i høj grad har oplevet ikke at ”passe ind” i det etablerede skoleydsystem. 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 for 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 meningsfylt frem til, de kan starte på en (ny) uddannelse. Typisk er disse unge meget selektive i deres valg af højskole, da de gerne vil lave noget nyt, men de søger også hyggelig, 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 ”snydt”, 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 fl gste unge befinder sig et sted på skalaen mellem de to beskrevne ydergrupper.

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

Mentorenne er oftest højskolelærere med mellemlæng uddannelse og fuldtidsbeskæftigelse på højskolen. Mentorerne er oftest selv valgt at blive mentorer, men knap en tredjedel oplever at være blevet udpeget. Fælles for de fl gste mentorer er, at de har fået 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 højskolelærerrollen 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 etterspørger. Noget af det, der etterspørges, 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 projektforløb, og at der på de fleste højskoler ikke tidligere har været nogen udbrygget 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 potentielle i arbejdet med unge uden uddannelse. På sigt vil det kunne give mulighed for at etablere et mere udbrygget samarbejde, hvis der vel og mærke følges op på denne indsats.

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

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 mentorers 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 mentor oplever de unge, at de i høj grad bliver respekterede som dem, de er, og at deres mentor er gode samtalepartnere, der er gode til at lytte. Hen ved halvdelen af de unge forventede dog, at deres mentor skulle bidrage til, at de fik informationer om muligheder efter højskoleholdet, 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 der 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 højskolehold 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 skelning 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 øget viden om uddannelse og arbejdsmarkedet. De unge og mentorene forventer i høj grad, at mentorordningen skal bidrage til, at de får ordentlige informationer om, hvilke muligheder de har efter højskoleoppholdet – forventninger som ikke bliver opfyldt i så høj grad som forventet. Vi kan dog ikke vide, om de unge er tilfredse med dette. Det er ikke sikkert, at de unge øges øge øget viden om uddannelse m.v., mens de er på højskolen, og nogle mentorer oplever det ikke som deres arbejdsmåde åbning til 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 (knapp 8 ud af 10) oplever, at højskoleopphold 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 frihed til at gå i dialog om forskellige storbelægninger om fremtid og dykke ned i egne muligheder og forhåveligheder – 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 smertefulde 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 spæringsmålsteget ved, om alle mentorer er klædt på til at tage hånd om. Man kan altså sige, at for de unge, der er parate, skaber højskoleopphold 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/ falds 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 vedslitter, hvad de skal. Det er et relativt flot resultat i betragtning af, at udgangspunktet for de unge er, at de ikke har nogen uddannelse, 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 de nærmeste fremtider. 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 højskoleoppholdet, 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 rygsækklen. (Ung kvinde)

Hvilken effekt har højskoleopphold med mentorordning

Helt overordnet ser det ud til, at højskoleopphold 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 motivere og kvalificerede i forhold til at vælge, hvilken uddannelse eller hvilket erhverv de ønsker, men på undersøgelsesstidspunktet 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 udfolde mentorbegrebet i højskolekonteksten er det centralt at få et billede af, hvor hovedvægtens i processoragen er.

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

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 til forpas store udfordninger, bevæger det enten stilstand eller oplevelsen af blot at være beskæftiget. Men stiller mentoren højere udfordringer uden at støtte den unge blotstrækkigt, 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-lærreprocessen. Undersøgelsen peger på, at der er en tydelig sammenhæng mellem den unges tilfredshed med forløbet og det, at mentoren har informeret om muligheder efter højskoleoppholdet, 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**


I den ene ende af skalaen er de mentorer, der har fokus på uddannelse og erhverv, 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 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, der ligger tæt op ad den proces, som den traditionelle højskolelærer ser som en del af sit virke.

Spørgsmålet er så, hvor på skalaen mentorne 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/køre et arbejde på egne vilkår?

Med højskolens almendannende 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 fører 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 motiverere til uddannelse?

De fleste unge uden ungdomsuddannelse vil givetvis få et udbytte af at komme på højskoleophold med mentorordning, men hvilke grupper profitterer mest hos ét højskoleophold med mentorordning? Er det de unge, der er længst væk fra uddannelsesystemet (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 II)? 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 uddannelsesystemet. 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 “uforklarede”. 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 højest 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 de efterspørger omfattende social og psykologisk støtte og tider professional 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 fordeler 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 behandlingsprofessorer, som er parate til at støtte den unge
- at mentorerne bliver klædt bedre på til at håndtere denne gruppe af unge
- at man indretter højskolerne og højskolens aktiviteter (fx som fritidscentrum, forældre, sagsbehandlere og andre), så disse elever ikke påvirker højskolens selvforgylde af, men ikke behøver til at få en særlig mentorordning. Omvendt er sandsynligheden for, at disse elever ikke påvirker højskolens selvforgylde af, men ikke behøver til at få en særlig mentorordning.

Det anbefales, at højskolerne og FFD nøje overvejer fordeler 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 behandlingsprofessorer, som er parate til at støtte den unge
- at mentorerne bliver bedre på til at håndtere denne gruppe af unge
- at man indretter højskolerne og højskolens aktiviteter (fx som fritidscentrum, forældre, sagsbehandlere og andre), så disse elever ikke påvirker højskolens selvforgylde af, men ikke behøver til at få en særlig mentorordning.

Alt dette bør i værkets interesse uden at give køb på højskolens kerneindhold/​fremstilling. 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 de kan tilbyde den støtte og opmærksomhed, som de har behov for, og at disse elever ikke påvirker højskolens fremtidsplaner. 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 motiverere 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 mødelpunkter og stramme mål samt opfyldeelsesbetingelser for mentorrelationen. Det fremkommer kun som et ønske hos ganske få unge.

På nogle højskoler oplever 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 specialiser sig i fx at arbejde målrettet med selverfeksionsprocessen 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 erhvervsværdigheds og at fokusere på det mere almendannende 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.
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 chal-
lenge 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


• Andersen (2005): 4 år efter grundskolen - 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. (træk på PISA-L) akf-Forlaget


• FFD mentorprojektet: www.ffd.dk/indsatsomraader/vejledning/mentorprojekt


• Google, netadresse: www.google.com


• Kofod, Anne (2004): Vejledningens betydning på højskolerne. Rapporten er udgivet af FFD www.ffd.dk


• Pless, Mette og Noemi Katznelson (2007): Unges veje mod ungdomsuddannelserne. Center for ungdomsforskning. www.cefu.dk


• Undervisningsministeriet, netadresse: www.uvm.dk

