

LIVSTRÆER, MENTORER OG AKTIVE VALG

– Konkrete erfaringer med mentorordninger og kompetenceafklaring på fem SOSU-skoler



LIVSTRÆER, MENTORER OG AKTIVE VALG

– Konkrete erfaringer med mentorordninger og kompetenceafklaring på fem SOSU-skoler

Ole Brandstrup og Lene Michelsen

Udgivet af REKOMENT ved SOSU C
2010

LIVSTRÆER, MENTORER OG AKTIVE VALG
– Konkrete erfaringer med mentorordninger og kompetenceafklaring på fem SOSU-skoler

Forfattere: Ole Brandstrup, Lene Michelsen

Tekstredigering: Susanne Felland

Grafisk design og
tilrettelæggelse: Morten From Thesbøl

Fotograf: Lars Bertelsen

Forside foto: iStockphoto

1. udgave, oktober 2010

© SOSU C, Københavns Social- og Sundhedsskole, Humanica, UC Diakonissestiftelsen, Social- og Sundhedsskolen og Bornholms Sundheds- og Sygeplejeskole

Udgivet af REKOMET ved SOSU C, Brøndby Møllevej 4, 2605 Brøndby

REKOMET er støttet af Region Hovedstaden og Bornholms Vækstforum

Internetadresse: www.rekoment.dk

INDHOLSFORTEGNELSE

Indledning

Realkompetencevurdering i REKOMET – tidlig fokus på personlige kompetencer.....	5
RKV af personlige kompetencer	11
RKV-forbløb, der kan aktivere og fastholde	16
Systematik og sammenhæng i RKV-processen.....	25
Samarbejde med praktikvirksomheder om RKV	34
Litteratur	37
Mentorordninger i REKOMET	39
Mentorskabet.....	41
Mentorskabets muligheder	46
Mentorkursus	57
Organisation og funktioner i en skoles mentortilbud	63
Litteratur	71
Kan RKV og mentorordninger supplere hinanden?	73

Indledning

I dette metodekatalog præsenteres alle de gode erfaringer og konkrete resultater af to års arbejde i REKOMENT, et tværgående fastholdelsesprojekt mellem fem social- og sundhedsskoler i Region Hovedstaden med fokus på REalKOMPetencevurdering og MENTorordninger. Projektet er sat i værk med økonomisk støtte fra Region Hovedstaden og Bornholms Vækstforum og udviklet i perioden november 2008 til oktober 2010.

Baggrund

De fem skolars baggrund for at indgå et partnerskab i form af REKOMENT var et frafald blandt eleverne på ca. 38 pct. i 2005. Projektet skulle bidrage til at forbedre skolernes fastholdelsesindsats i bestræbelserne på at opnå regeringens målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse i 2015.

Den grundlæggende idé var, at den fælles satsning mellem de fem skoler, Region Ho-

vedstaden og Bornholms Vækstforum skulle bringe de positive, men spredte erfaringer med mentorordninger og realkompetencevurdering systematisk i spil på en ny måde.

Region Hovedstaden og Bornholms Vækstforum har støttet projektet økonomisk som led i at opnå regionens målsætninger på uddannelsesområdet, som omfatter: Ungdomsuddannelse til alle, hurtige og smidige uddannelsesforløb, livslang læring og samarbejde på tværs af uddannelsesinstitutioner.

Formål

I projektansøgningen er projektets formål beskrevet på følgende vis:

”Det er formålet at udvikle og afprøve en *effektiv metode til realkompetenceafklaring og -vurdering* med henblik på at styrke elevernes positive tilknytning til uddannelsesmiljøet. Derudover ønsker projektet i stor skala at udvikle og afprøve *flere typer mentorordninger*, hvor både elever og medarbejdere

fra praktikvirksomhederne optræder som personlige mentorer for de elever, der kan være frafaldstruede. Endvidere er det målsætningen, at projektets implementering vil medvirke til at skabe et attraktivt uddannelsesmiljø ...”.

Driftssikre resultater

REKOMENT har opnået gode erfaringer med at etablere samarbejde om udviklingsopgaver på tværs af skolerne.

Mentorskabet – et fleksibelt værktøj

REKOMENT har resulteret i en række mentormodeller, som tager udgangspunkt i mentorskabets mangfoldige muligheder med individuelle tilbud, der matcher den enkelte elevs behov. Mentorskaberne har således resulteret i, at eleverne begynder at tro på egne ressourcer, og at deres ønsker om uddannelse kan opfyldes.

Ordningerne har kombineret skolernes professionelle tilgang til uddannelse med mentorenes livserfaring og ønsker om, at bidrage til løsningen af en vigtig samfundsmæssig opgave.

RKV med tidlig fokus på personlige kompetencer

I REKOMENT er realkompetencevurdering tænkt ind i en fastholdelsessammenhæng ved at supplere den faglige vurdering med elevens selvevaluering af personlige kompetencer. Der er udviklet nye introduktionsforløb, der gennem undervisning og workshops lægger op til selvevalueringen, som inddrages i den endelige, personlige uddannelsesplan.

Både lærere og praktikvejledere har oplevet, at eleverne i langt højere grad end tidligere er blevet bevidste om deres egne kompetencer, udfordringer og behov i forhold til uddannelsens krav og målsætninger.

Der er etableret netværk omkring henholdsvis mentorordninger og realkompetencevurdering. I netværkene er der udvekslet erfaringer og ideer, og der er foregået egentligt fælles udviklingsarbejde om konkrete opgaver og problemstillinger.

Alle fem skoler forventer, at de tiltag, der er udviklet som led i REKOMENT, fortsat vil indgå i skolernes drift efter projektets afslutning.

Deltagere

De fem skoler, der har deltaget i projektet, er: Bornholms Sundheds- og Sygeplejeskole, UC Diakonissestiftelsen, Social- og Sundhedsskolen, Humanica, Social- og Sundhedsskolen København og SOSU C. I alt har 38 medarbejdere fra de fem skoler deltaget i udviklingsarbejdet, både lokalt og på tværs af skolerne. Praktikområdet har bidraget til projektet via en følgegruppe, temamøder og arbejdsgrupper. Eleverne har været repræsenteret i projektets følgegruppe og har bidraget til intern evaluering af de enkelte skolers indsats.

Metodekatalogets opbygning

Dette metodekatalog er inddelt i tre afsnit. Første afsnit beskriver resultaterne af arbejdet med realkompetencevurdering. Andet afsnit beskriver arbejdet med mentorordningerne. Endelig omhandler tredje afsnit, hvordan disse to indsatsområder kan tænkes sammen i en fælles indsats for at øge elevernes forudsætninger for at gennemføre en uddannelse.

Til slut er der vedlagt en række bilag, der eksemplificerer indsatsen på de fem skoler og det tværgående udviklingsarbejde.



Realkompetencevurdering i REKOMENT – tidlig fokus på personlige kompetencer

Projekt REKOMENT har resulteret i metoder og modeller for realkompetencevurdering, der sætter eleven i centrum og giver en oplevelse af et anerkendende uddannelsesmiljø, der hjælper eleven til at gennemføre sin uddannelse. Det er sket ved at gøre eleven til aktiv deltager i processen med at vurdere egne realkompetencer.

REKOMENTs sigte var at se ud over de krav til realkompetencevurdering (herefter RKV), der ligger i lovgivningen, og udvikle modeller der bruger RKV som en del af en strategi for at fastholde elever i SOSU-uddannelserne. De udviklede metoder og modeller skulle være så effektive, at mange elever kan gennemgå et RKV-forløb indenfor de rammer og ressourcer, der i forvejen var til rådighed. Endvidere skulle eleverne opleve, at der er en sammenhæng i mellem den RKV, der foregår i forbindelse med optag på uddannelsen og i løbet af introduktionsperioden, frem imod udarbejdelse af elevens personlige uddannelsesplan.

Projektet blev afgrænset til elever på hovedforløbene, da en stor del af eleverne på social- og sundhedsskolerne starter deres uddannelse direkte på et hovedforløb, hvor der ikke er samme tid og ressourcer til RKV som på grundforløbet.

Projekt REKOMENT har resulteret i en tidligere fokus på elevens personlige kompetencer. Der er udviklet redskaber til selvevaluering af personlige kompetencer, og introduktionsperioderne er blevet tilrettelagt, således at eleven udfordres på de personlige kompetencer i forskellige former for undervisningsaktiviteter og workshops. Introduktionsperioderne afsluttes med en uddannelsessamtale, hvor elev og kontaktlærer i fællesskab gør den personlige uddannelsesplan færdig og sætter læringsmål for de personlige kompetencer.

Den summative vurdering af faglige kompetencer foregår typisk i forbindelse med optaget på uddannelserne på de fem skoler.



»Kontaktlærer-
samtalerne har
fået et løft, fordi
eleverne er bedre
forberedt«

For enkelte elever kan vurderingen af de faglige kompetencer blive suppleret med tests efter uddannelsesstart.

Det nye er, at den summative vurdering af de faglige kompetencer suppleres med en formativ vurdering af elevernes personlige kompetencer, som det faglige udvalg har opstillet kompetencemål for.

Herudover har en enkelt skole udviklet materiale, der kan anvendes til at hjælpe en ansøger med meget relevant erhvervs erfaring til at dokumentere faglige kompetencer med henblik på godskrivning af praktik. Endelig har projekt REKOMET resulteret i erfaringer med at samarbejde med praktikvirksomhederne dels om at udvikle RKV-metoder og dels om at sprede arbejdet med realkompetencevurdering ud på praktikvirksomhederne.

I projekt REKOMET er der ikke høstet mange erfaringer med vurdering af uformelle faglige kompetencer. Dels har fokus været på de personlige kompetencers betydning for at gennemføre uddannelsen, og dels har projektet mødt strukturelle udfordringer ved at anerkende realkompetencer i individuelle forløb efter uddannelsesstart.

DEFINITION

”Realkompetence omfatter en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer. Det gælder uanset, om de er erhvervet i det formelle uddannelsessystem, i arbejdslivet eller i andre sammenhænge”

(Kilde: ”Realkompetencevurdering i EUD – praktiske muligheder”, Undervisningsministeriet, 2006)

RKV AF PERSONLIGE KOMPETENCER

»Ved at fokusere på den enkeltes personlighed, styrker og empati oplever vi, at eleverne får en øget tro på sig selv og egne evner«

De personlige kompetencer er primært kommet i fokus i REKOMENT, da projektets udfordring har været at udvikle realkompetencevurderingen ud fra et fastholdelsesperspektiv. En intern undersøgelse på Diakonissestiftelsen, Social- og Sundhedsskolen i 2008 viste, at problemer i forhold til de personlige kompetencer er en af hovedårsagerne til frafald på uddannelserne, og at flere af de andre skoler har tilsvarende oplevelser – skønt de ikke er dokumenterede på samme vis.

Grundtanken er, at fokus på de personlige kompetencer allerede ved uddannelsesstart, vil kunne forebygge frafald. Således kan man meget tidligt i uddannelsen afdække elevens oplevelse af egne forudsætninger og aktuelle læringsmæssige ståsted i forhold til personlige kompetencer. Samtidigt bliver det også muligt hurtigt at sætte ind med forskellige støttemuligheder, hvis eleven har brug for det. Dette er et godt afsæt for en meningsfuld planlægning af det videre læringsforløb og dermed et element i at fastholde eleven i uddannelsen.

Derudover er det tanken, at eleven skal blive bekendt med eksistensen af kompetencemålene for de personlige kompetencer. Kompetencemålene er en vigtig del af den afsluttende erhvervsfaglige kompetence, som også skal være med til at fastholde de social- og sundhedsuddannede i det efterfølgende arbejdsliv. Derfor skal eleven vide, hvad personlige kompetencer dækker, og at de er lige så vigtige for at gennemføre uddannelsen som de faglige kompetencer.

Realkompetencevurdering af personlige kompetencer er svært at gribe an og rummer etiske problemstillinger. Alligevel har alle fem skoler kastet sig ud i opgaven, og de har alle har høstet positive erfaringer.

NI MÅL FOR PERSONLIGE KOMPETENCER

Fra det faglige udvalgs side er der formuleret ni kompetencemål for personlige kompetencer, der fremgår af de nationale uddannelsesordninger for SOSU- og PAU-uddannelserne:

Skoleundervisningen og praktikuddannelsen skal tilrettelægges, således at eleverne gennem uddannelsen udover uddannelsesbekendtgørelsens kompetencemål udvikler følgende personlige kompetencer, som er relevante for udførelsen af erhvervsfunktionen:

1. udviser initiativ, selvstændighed, ansvarlighed og empati for på den baggrund at møde andre mennesker på en etisk og respektfuld måde og kan se egen andel i udviklingen af mellemmenneskelige relationer,
2. kan yde omsorg for sig selv og for andre på en nærværende og professionel måde,
3. har forståelse af kommunikationens betydning for at forstå, indgå i og udvikle en professionel praksis,
4. kan indgå aktivt i samarbejdsrelationer og opgaveløsning ud fra egne fysiske, psykiske, sociale og kulturelle ressourcer,
5. har indsigt i egne lærings- og motivationsmæssige styrker og udviklingspotentialer,
6. har nysgerrighed, kreativitet, åbenhed og lyst til kontinuerligt at lære og til at indgå i forandringsprocesser
7. kan håndtere og agere i en social og kulturel mangfoldighed,
8. har færdigheder i at være aktivt søgende, spørgende og kritisk samt kunne handle hensigtsmæssigt i uforudsete situationer og
9. kan anvende evaluering og selvevaluering som et redskab i egen lærings- og udviklingsproces.

(Kilde: Uddannelsesordning for social- og sundhedsuddannelsen af 30. juni 2009, Fagligt udvalgt for den pædagogiske assistentuddannelse og social- og sundhedsuddannelsen, Side 3)

Etiske overvejelser

I projekt REKOMENT har der været en del overvejelser om, hvorvidt man overhovedet kan lave en realkompetencevurdering af elevernes personlige kompetencer. Hverken lærere, uddannelses- eller praktikvejledere kan efter få timers eller dages møde med en elev vurdere elevens personlige egenskaber. Det ville være grænseoverskridende for både dem og eleven. Der er dog enighed om, at det faktisk er fagligt udvalg har formuleret ni kompetencemål for personlige kompetencer gør, at eleven skal vise udvikling indenfor de ni mål, og at lærere og praktikvejledere under alle omstændigheder skal forholde sig til elevens personlige kompetencer. At der er formuleret officielle mål, gør det også muligt at forholde sig mere objektivt og uddannelsesfagligt til de personlige kompetencer. Man kan således flytte vurderingen væk fra eleven som privatperson, og over på kravene til erhvervskompetencer i netop disse uddannelser.

Ved at vælge en formativ tilgang til en realkompetencevurdering af personlige kompetencer giver vi vurderingen et fremadrettet perspektiv, der sigter på at understøtte elevens læring. Eleven skal blive bevidst om, at hun besidder personlige kompetencer, der er betydningsfulde i uddannelsen, og

samtidig blive bevidst om områder hvor hun har brug for at udvikle sig for at opnå en god erhvervskompetence.

Ydermere er det eleven selv, der bliver bedt om at vurdere sine kompetencer, som hun oplever dem her og nu, i forhold til de krav målene udtrykker. Det er eleven selv, der formulerer læringsmål for de personlige kompetencer, og på nogle skoler skal eleverne også selv beskrive, hvilke tegn der skal vise, at hun faktisk udvikler sig på de valgte områder. Dermed bliver processen mere gennemsigtig for eleven.

DEFINITION

Summativ tilgang til RKV

- Resultatorienteret.
- En præstation vurderes og takseres endegyldigt som et resultat på en given skala.

Formativ tilgang til RKV

- Fremadrettet og processuel.
- Vurdering ses som en del af den pædagogiske og didaktiske proces, hvor resultatet bruges i den videre læringsproces.

(Kilde: Anerkendelse af realkompetence – en proces med flere trin. Af Agnethe Nordentoft og Kirsten Aagaard, Fokus på RKV nr.1, Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger)

Projektets erfaringer viser, at det for nogen elever kan være grænseoverskridende at blive bedt om at evaluere sig selv. Derfor er det vigtigt, at lærere og vejledere afpasser aktiviteterne til elevernes grænser, og benytter anerkendende feedback.

Hvis en skole beslutter sig for at indføre realkompetencevurdering af personlige kompetencer, er det projektets klare opfattelse, at det kræver grundig forberedelse af de medarbejdere, der skal medvirke i forløbet. Forberedelsen skal sikre, at der er klarhed om formål, metoder og procedurer, således at det anerkendende og læringsorienterede er i fokus med øje for de specifikke uddannelsesmæssige krav. Denne proces skal medvirke til at mindske subjektiviteten i en eventuel lærervurdering.

Gør det relevant for eleven at arbejde med personlige kompetencer

Oftte møder eleverne op på uddannelsen med en forventning om hurtigt at komme i gang med det faglige indhold i uddannelsen såsom sundhedsfag, medicinske fag eller pædagogik, og tit kan de ikke forstå, hvorfor der skal bruges så meget tid på introduktion. Projektet har derfor afprøvet en række tiltag, der skal gøre det tydeligt for eleven,

at der er mål for de personlige kompetencer på lige fod med mål for de faglige kompetencer, og at personlige kompetencer er en væsentlig del af fagligheden på netop SOSU- og PAU-uddannelserne.

Sæt personlige kompetencer i faglig sammenhæng:

Ved at iværksætte afdækkende aktiviteter, der tager udgangspunkt i fagligt relevante opgaver og situationer og derefter bede eleverne forholde sig til, hvordan personlige kompetencer har betydning for opgaveløsningen, bliver det mere tydeligt for eleverne, at personlige kompetencer er relevante at beskæftige sig med. At kunne sin teori er vigtigt, men det er også væsentligt at kunne mestre en situation sammen med kolleger og borgere.

Gør kompetencemålene for personlige kompetencer tydelige:

Mange lærere oplever, at det er områdefagene, der har elevernes fokus, når de starter uddannelse. Eleverne ved som oftest ikke, at der også stilles krav til deres udvikling af personlige kompetencer. Ved at gøre kompetencemålene for personlige kompetencer tydelige og ved at lade eleverne arbejde med dem og evaluere sig selv i forhold til

dem i løbet af introduktionsperioden, bliver eleverne mere bevidste om, at der også stilles krav til dem på dette felt. Intentionen er, at eleverne som følge af denne bevidsthed, oplever det som relevant at arbejde med personlige kompetencer som noget af det første i deres uddannelsesforløb.

Vis, at det er en proces der fortsætter:

For at fastholde den læringsproces realkompetencevurderingen sætter i gang, har flere skoler planlagt, at redskaberne til selvevaluering redskaberne skal bruges igennem hele uddannelsesforløbet, både ved opstart af praktikperioder og ved afslutning af skole- og praktikperioder.

Dette er beskrevet for eleverne i et materiale, de får udleveret og gennemgået i introduktionsforløbet. Nogle skoler har udarbejdet et særskilt kompendium, mens andre har indarbejdet det i den personlige uddannelsesplan.

Endelig bliver der gjort meget ud af at gentage for eleverne, at de fortløbende skal forholde sig til, hvor de er i deres uddannelses-, udviklings- og læringsproces, med det formål at støtte deres faglige og personlige udvikling. Både lærere og praktikansvarlige

tager fat i de modeller, skolen bruger, når der skal evalueres på de opstillede læringsmål og fastsættes nye.

RÅD OG ANBEFALINGER

- Sørg for, at det er tydeligt for eleverne, hvad arbejdet med de personlige kompetencer skal bruges til både i skolen og i praktikken.
- Sørg for, at det er tydeligt for eleverne, at der skal arbejdes med personlige kompetencer i forhold til specifikke uddannelsesmæssige krav og ikke i forhold til eleverne som privatpersoner.
- Sørg for, at der er klart formulerede formål, metoder og procedurer for RKV-arbejdet, der gør det tydeligt for medarbejderne, hvordan skolen vil arbejde med RKV med et anerkendende og læringsorienteret fokus.
- Sørg for grundig forberedelse af de medarbejdere, der skal indgå i processen.
- Eventuelt kan lærere og elever udarbejde etiske retningslinjer.

RKV-FORLØB, DER KAN AKTIVERE OG FASTHOLDE

En væsentlig opgave i REKOMET har været at udvikle metoder til RKV-arbejdet, der sætter eleven i centrum for processen ved at gøre eleven til en aktiv medspiller. Sammenholdt med at de nye tiltag skulle have fastholdelsesperspektiv, fremkom tre vigtige krav til udviklingsarbejdet:

- de nye tiltag skulle aktivere og motivere eleverne
- de skulle afdække personlige kompetencer
- de skulle fremme transfer af viden og færdigheder fra andre livssammenhænge ind i uddannelsen.

Erfaringerne har generelt været gode. Repræsentanter for lærere og praktik har oplevet elever, der kan beskrive det, de kan, mere detaljeret, samt elever der bedre kan sætte mål for deres læring og er mere forberedte, når de møder op til uddannelsessamtaler, både i skolen og i praktikken. Lærerne har oplevet elever, der er velforberejdede til uddannelsessamtalerne, hvilket har betydet, at kvaliteten af samtalerne er hævet, og at de kommer længere i arbejdet med eleven

i forhold til tidligere. I praktikken er der tilbagemeldinger om, at de opnår et hurtigere kendskab til eleverne, og at de dermed kan støtte bedre op om elevernes læringsforløb.

Som en ekstra gevinst melder nogle elever tilbage, at RKV-forløbet har gjort dem nysgerrige på deres elevkammerater, og at de derfor hurtigt har lært hinanden at kende. Det har givet tryghed, hvilket i sig selv kan være en fastholdelsesfaktor.

Metoder, der er aktiverende og motiverende

Hidtil er realkompetencevurderingen på de fem skoler foregået på skolens præmisser. Dette projekt skulle sætte eleven i centrum for processen ved at gøre eleven til aktiv deltager. For at opnå dette, blev der valgt en formativ tilgang til realkompetencevurderingen, og dermed kom der fokus på den læring, eleven kan opnå gennem et realkompetenceforløb. Eleverne skulle selv afdække og vurdere deres kompetencer og selv opstille mål for deres videre læring.

Projektet har derfor resulteret i en række

”Det har været godt at blive introduceret til forskellige måder at vurdere sig selv på. Det har virkelig været med til at sætte nogle tanker i gang”



forløb, hvor eleven selv reflekterer over og vurderer egne personlige kompetencer, dvs. lærings- og udviklingskompetencer. Ikke for at opnå godskrivning og afkortning af uddannelsen men for at give eleven indsigt i de ressourcer og udfordringer, eleven har i forhold til uddannelsens mål og krav og for at hjælpe eleven til selv at udvælge relevante læringsområder samt at opsætte

egne læringsmål. Formålet er at give eleven medansvar. Eleven skal opleve ejerskab og relevans i forhold til de læringsmål, der stilles op. Forventningen er, at eleven dermed oplever en større motivation for at arbejde med læringsmålene, og at sandsynligheden for, at hun gennemfører uddannelsen dermed stiger.



Intro-forløb med selvevaluering af personlige kompetencer

Skolernes pædagogik og uddannelsesstruktur på hovedforløbene er meget forskellige, og derfor varierer både længden på introforløbet og den faktiske proces fra skole til skole. Dog er der en række fællestræk, vi kan skitsere i følgende punkter:

- Ansøgers formelle og ikke-formelle kompetencer er blevet vurderet i forbindelse med optag på uddannelsen. Her bliver godskrivning for grundfag og praktik vurderet.
- I introduktionsperioden arbejdes med forskellige aktiviteter i form af rollespil, værkstedsundervisning, gruppeøvelser, gruppesamtaler m.v., der alle har et fagligt indhold, men som relateres til, hvordan de personlige kompetencer har betydning i uddannelsen.
- Eleverne arbejder løbende med at illustrere egne kompetencer, f.eks. i form af et "livstræ" eller "den kompetente SOSU-elev".

- Refleksionerne munder ud i en selvevaluering, hvor eleven vurderer egne personlige kompetencer i en model, skydeskive, kompetencehjul eller spindelvæv.
- Elevernes illustration af egne kompetencer og selvevalueringen danner grundlag for den første kontaktlærersamtale, hvor der bliver opstillet læringsmål for eleven i den personlige uddannelsesplan.

Metoder til afklaring og vurdering af personlige kompetencer

De aktiviteter, der er sat i gang på de enkelte skoler, kan inddeles i to grupper: De afklarende metoder, der understøtter elevernes afdækning og dokumentation af egne personlige kompetencer, og de evaluerende metoder, der støtter elevernes selvevaluering.

EKSEMPLER PÅ AFKLARENDE METODER

Rollespil	Lærere eller repræsentanter fra praktikken sætter et rollespil i gang, der afspejler realistiske situationer i praktikken. Eleverne inviteres til at spille sosu-hjælper. Bagefter får eleverne anerkendende feedback fra øvrige elever og lærere. Rollespillet skal inspirere alle eleverne til refleksion over egne kompetencer.
Workshops	Eleverne præsenteres for faglige emner, der relaterer sig til personlige kompetencer. F.eks. kortspil om etiske dilemmaer og sundheds-eksperimentarium.
Praktisk afprøvning	Instruktion og afprøvning af forskellige praktiske opgaver. F.eks. forflytning på sengestue. Efterfølgende diskuteres det, hvilke personlige og faglige kompetencer der skal i spil, for at opgaven kan blive løst bedst muligt. Diskussionen skal støtte elevernes refleksion over egne kompetencer.
Samarbejdsøvelse	Læreren iværksætter samarbejdsøvelser, der danner grundlag for elevernes refleksion over egne personlige kompetencer.
Læringskrydset	Læringskrydset er en metode, hvor eleven i samarbejde med en lærer forholder sig til sin egen læringskompetence og vurderer, om eleven har brug for tæt lærerstøtte, eller om eleven arbejder meget selvstændigt?
Læringsstiltest	Læringsstiltesten på www.ventures.dk benyttes af flere skoler. Den hjælper eleverne til at finde ud af, hvordan de lærer bedst.

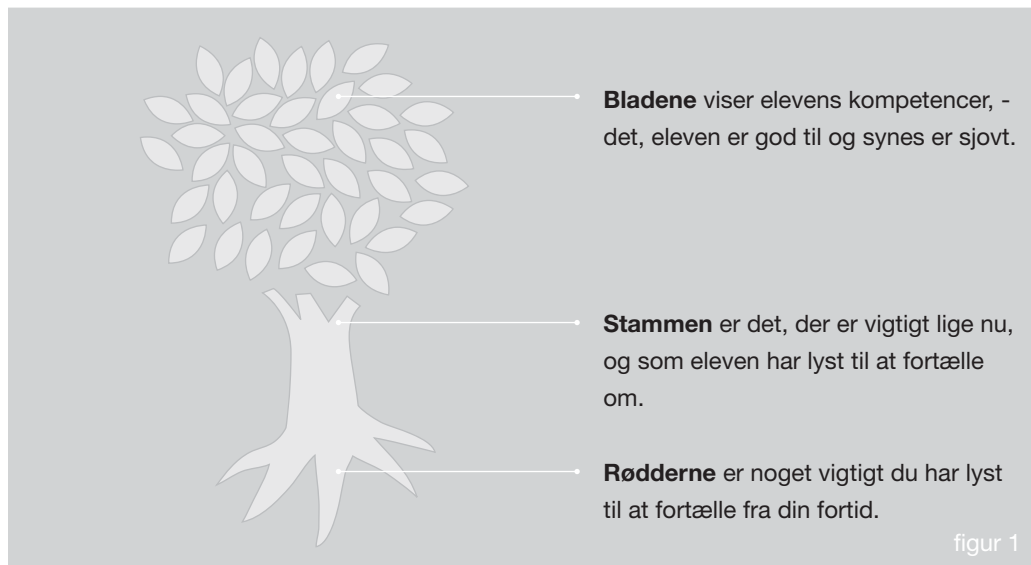
EKSEMPLER PÅ AFKLARENDE METODER (FORTSAT)

Forumteater	Forumteater handler om realistiske situationer i skolen eller på arbejdspladsen. Eleverne afprøver forskellige roller, og andre elever giver feedback. Metoden støtter elevernes refleksioner over egne personlige kompetencer.
Gruppesamtaler	Kontaktlæreren holder samtale med 6-8 elever. Udgangspunktet er en spørgeguide, der leder eleverne til at reflektere over de personlige kompetencer, de har erhvervet i andre livssammenhænge, og hvordan de kan være relevante i selve uddannelsen.

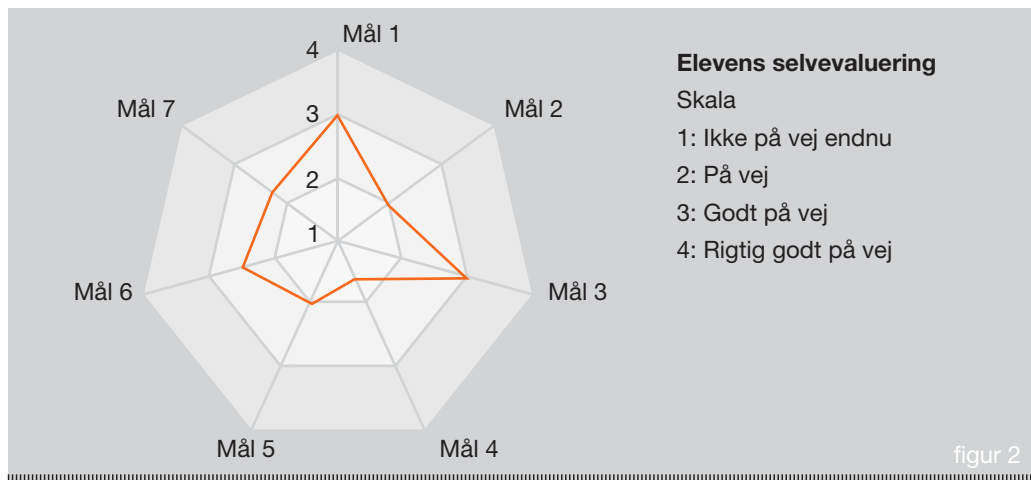
EKSEMPLER PÅ EVALUERENDE METODER

Livstræ/Den kompetente SOSU-elev (se figur 1)	Her sammenfatter og udtrykker eleverne resultatet af deres refleksioner via de ovenstående metoder. Begge er illustrative modeller, hvor eleverne igennem hele introduktionsperioden dels illustrerer erfaringer i deres fortid og nutid, som de mener, er vigtige for deres uddannelsesforløb, og dels beskriver de kompetencer de bliver bevidste om, at de har via de afdækkende aktiviteter.
Kompetencehjul / Spindelvæv / Plets kudsmode/ (se figur 2)	Disse modeller er alle visuelle redskaber til elevernes selvevaluering. Eleven angiver på en skala, hvor hun ligger i forhold til et givent kompetencemål. Kompetencemålene er omformuleret til hverdagsprog, og skalaen er formuleret, så den signalerer, at eleven befinder sig i starten af en udviklingsproces.
SMTTE-model	Som forberedelse til eller under den første uddannelsessamtale fastsætter eleven selv: Status, Mål, Tegn, Tiltag og Evaluering ud for hvert kompetencemål.

LIVSTRÆ



KOMPETENCEHJUL



Transfer af tidligere erfaringer ind i uddannelsen

Transfer har været et fremtrædende emne i projekt REKOMENT. Meget af det materiale, der hidtil har været benyttet i introduktionsforløbene, har været præget af skolefaglige udtryk, som lærerne har oplevet, at eleverne oftest ikke har forudsætninger for at forstå og forholde sig til. Projektet har derfor haft fokus på dels at gøre det lettere for eleverne at forstå de spørgsmål og målformuleringer, de bliver mødt med i realkompetencevurderingen, dels på at få eleverne til at se relevansen i at trække deres tidligere erfaringer ind i en uddannelsessammenhæng.

For at støtte eleverne i at bringe deres erfaringer i spil, har der været stor fokus på at have en anerkendende tilgang til arbejdet med elevernes realkompetencer. Eleverne skal mærke, at der er interesse for deres erfaringer, og at de ressourcer, eleverne viser, bliver bemærket og værdsat.

Metoder, der fremmer transfer:

De metoder, der er udviklet i projektet, er udviklet med henblik på at få eleverne til at blive opmærksomme på, at de har erfaringer at bringe ind i uddannelsen, og at erfaringerne har lært dem noget, som de direkte kan bruge i deres uddannelse.

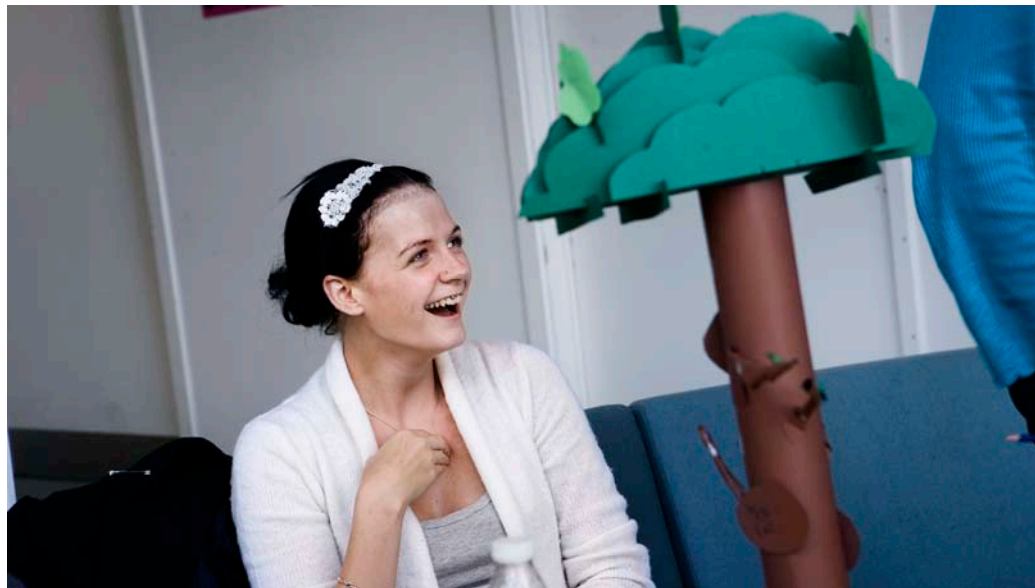
DEFINITION

Projektet har arbejdet med transfer forstået som "Et omvendt transferproblem: Hvordan kan det, der læres på arbejdspladsen, overføres til den formaliserede undervisning..."

(Kilde: Transfer mellem uddannelse og arbejde, Bjarne Wahlgren, Nationalt Center for Kompetenceudvikling, København, 2009)

"Når den enkeltes realkompetencer skal synliggøres og anerkendes som led i kompetenceudvikling, handler det om, hvordan man bygger videre på det, man har lært i arbejdslivet, i folkeoplysningen og foreningslivet og i uddannelsessystemet, og hvordan der kan bygges bro mellem de forskellige læringsarenaer."

(Kilde: Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse - en håndbog, Undervisningsministeriet, 2008)



Livstræerne og Den Kompetente SOSU-elev er eksempler på metoder, der hjælper eleverne til at trække forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid. De skal beskrive eller illustrere vigtige ting, de har med sig fra deres tidligere liv, og de skal illustrere hvilke kompetencer, det har givet dem. Efterfølgende skal eleverne selv sammenligne med målene for de personlige kompetencer, og dermed vise hvordan deres arbejds- og livserfaringer kan anvendes i uddannelsen.

Ved at lade eleverne benytte illustrative metoder til at fortælle om sig selv og visuelle metoder i selvevalueringen, bliver skriftlighed ikke en lige så stor barriere, som det nogle gange er blevet oplevet med elevgruppen tidligere. Fordelen er, at eleverne formår at fortælle mere om sig selv.

Gruppesamtalerne er styret af en spørgeguide, der skal hjælpe eleverne til at tænke i deres livshistorie. Læreren støtter eleverne i at se, hvilke kompetencer deres historier har givet dem, og disse kompetencer sættes i forhold til målene for de personlige kompetencer i samarbejde med læreren.

Rollespil, Forumteater og andre øvelser er praksisnære situationer, der kan hjælpe eleverne med at trække på deres erfaringer i løsningen af opgaverne. Ved at gøre tingene og derefter reflektere over dem sammen med en lærer, kan eleverne lettere inddrage den viden, de har i kraft af deres erfaringer og siden sætte ord på den.

Sprog, der fremmer transfer:

Der har været stor fokus på hvilket sprog, der skulle anvendes i de materialer, eleverne blev præsenteret for i realkompetencevurderingen. Der er særligt lagt et stort arbejde i at omformulere kompetencemålene for de personlige kompetencer til udsagn i hverdagsprog. Udsagnene kan ikke rumme den

kompleksitet, som ordlyden af kompetencemålet gør. Til gengæld er sprogbruget alment og genkendeligt, hvilket skal gøre det muligt for eleven at genkende sig selv i udsagnet for at kunne foretage en selvevaluering.

EKSEMPEL PÅ OMFORMULERING AF KOMPETENCEMÅLENE

2. Jeg kan være omsorgsfuld overfor mig selv og andre.
3. Jeg kan lytte til andre og give udtryk for, hvad jeg selv mener.
4. Jeg kan samarbejde med andre om at løse opgaver.
- 5.+6. Jeg kender den bedste måde for mig at lære på, og jeg ved, hvad der giver mig lyst til at lære.
7. Jeg kan være social i mange forskellige sammenhænge.
8. Jeg kan spørge eller søge viden, hvis jeg er i tvivl om, hvad jeg skal gøre.
9. Jeg kan bruge erfaringer og andres tilbagemeldinger til at blive bedre.

(se de officielle formuleringer side 12)

RÅD OG ANBEFALINGER

- Sørg for at metoderne giver eleverne mulighed for at gå i dybden på forskellige niveauer, da eleverne har forskellige grænser i forhold til at arbejde med personlige kompetencer. Anerkend disse grænser.
- Sørg for at eleverne kan vælge imellem forskellige metoder til at afdække og evaluere egne kompetencer, da deres læringsstile er forskellige.
- Forklar tydeligt for eleverne, hvad resultaterne af deres selvevaluering skal bruges til.
- Forklar tydeligt hvornår, af hvem og hvordan resultaterne bliver taget op igen.
- Sørg for at eleverne ved, hvad der er deres opgave og ansvar.

SYSTEMATIK OG SAMMENHÆNG I RKV-PROCESSEN

Ud over at arbejde med metoder og indhold i realkompetenceprocessen som beskrevet i de to foregående temaer, skulle REKOMENT også resultere i mere systematik og sammenhæng i den enkelte skoles tilrettelæggelse af RKV-processen og i arbejdet med realkompetencevurderingerne. Alle elever skal mødes med lige muligheder, og informationer om elevernes kompetencer må ikke gå tabt i løbet af processen.

Indledningsvis blev der udarbejdet en fælles model for realkompetenceprocessen, der har givet overblik over proces og aktører, og samtidigt givet en forståelse for de udfordringer, der ligger i at få systematik og sammenhæng i realkompetenceprocessen.

Eleverne er blevet den bærende part i forhold til at sikre sammenhængen og informationsstrømmen gennem hele realkompetenceprocessen, fra afklaring og vurdering før uddannelsesstart til fremlæggelse af læringsmål i praktikken.

Repræsentanter for alle aktører omkring eleven er blevet inddraget i udviklingsarbejdet

for at skabe en fælles begrebsforståelse og fælles metoder. Således er forudsætningerne for, at arbejdet med elevernes realkompetencer kan foregå mere systematisk og lige for, alle blevet bedre.

SOSU-skolerne befinder sig ved projektets afslutning midt i implementeringen af Elevplan, som andre erhvervsskoler har benyttet sig af i en årrække. Skolerne har hidtil benyttet sig af uddannelsesplaner i papirform, hvilket har givet særlige udfordringer i forhold til at systematisere og skabe sammenhæng i RKV-processen.

Model for RKV-processen

For at skabe et overblik over den samlede realkompetenceproces har projektet identificeret de opgaver, aktiviteter, aktører og typer af kompetencer, der er i spil i de forskellige faser af processen. De har dannet udgangspunkt for en fælles model, der efterfølgende er blevet brugt til at indkredse de særlige udfordringer, der er oplevet i forhold til at skabe systematik og sammenhæng igennem hele processen.

”Det har givet en fantastisk motivation og selvværd blandt eleverne på de hold, vi har arbejdet målrettet med efter denne metode”



Arbejdet har synliggjort en kompleks proces, hvori der indgår mange elementer og aktører. Processen omfatter forskellige opgaver og mange forskellige enkeltstående RKV-aktiviteter, der bliver samlet i et hele i den personlige uddannelsesplan. Tidsmæssigt er aktiviteterne fordelt over en lang periode fra en ansøgning modtages flere måneder før uddannelsesstart, over tilblivelsen af den personlige uddannelsesplan senest 14 dage efter uddannelsesstart og frem

til samtaler ved afslutningen af henholdsvis skoleperioder og praktikperioder.

I processen bliver både formelle, ikke-formelle og uformelle kompetencer med fokus på både faglige og personlige kompetencer vurderet. Denne bredde i RKV'en stiller krav om, at flere forskellige typer af metoder til at dokumentere realkompetencer bliver anvendt. Dette er igen med til at øge mængden af RKV-aktiviteter, der skal koordineres.

For hver fase beskriver modellen, hvilke opgaver, der udføres, hvilke RKV-aktiviteter, der gennemføres, hvilke aktører, der indgår i processen, samt hvilke typer kompetencer, der afklares og vurderes.

Uddannelsesforløbet efter introduktionsperioden er medregnet, da projektet har en målsætning om, at RKV skal medvirke til en øget fastholdelse af eleverne. Derfor er det relevant at medtænke den måde, der skal arbejdes med resultatet af RKV'en gennem hele uddannelsesforløbet.

Da skolerne er meget forskellige i størrelse, organisation og pædagogik, er der selvsagt variation i måden, hvorpå processen gennemføres.

DEFINITION

Formelle kompetencer:

Kompetencer erhvervet og vurderet gennem det formelle uddannelsessystem – det vil sige, at man har dokumentation for kompetencerne, som kan være meritgivende efter meritreglerne.

Ikke-formelle kompetencer:

Kompetencer erhvervet i et organiseret læringsmiljø, eksempelvis et kursusforløb, et højskoleophold eller lignende. Denne form for læring fører traditionelt ikke til egentlige uddannelsesbeviser, men der kan som oftest fremskaffes forskellige former for dokumentation, udtalelser med videre.

Uformelle kompetencer:

Kompetencer erhvervet fra læring, som ikke er foregået under skolemæssige forhold men som finder sted i alle livets sammenhænge.

(Kilde: "Realkompetencevurdering i EUD – praktiske muligheder", Undervisningsministeriet, 2006)

MODEL FOR RKV-PROCESSEN PÅ REGION HOVEDSTADENS FEM SOSU-SKOLER

	Før uddannelsesstart	Intro-periode	Det videre uddannelsesforløb
Opgaver	Optag på uddannelse Godskrivning (grundfag og praktik) Vurdering af særlige behov Uddannelsesplan	Godskrivning grundfag Vurdering af særlige behov Anerkendelse i den personlige uddannelsesplan	Skolevurderinger Praktikvurderinger
RKV-aktiviteter	Vurdere dokumentation Informationsmøde Samtale	Afprøvning (grundfag) Afprøvning (personlige kompetencer) Screening for ordblindhed Uddannelsessamtale	Uddannelsessamtaler Praktiksamtaler
Aktører	Ansøger Uddannelsesvejledere Sekretærer Praktik Arbejdsgiver	Elev Kontaktlærer Faglærere Vejledere	Elev Kontaktlærer Faglærere Praktik Arbejdsgiver
Kompetencer	Formelle, faglige kompetencer Ikke-formelle kompetencer (førstehjælp) Uformelle kompetencer (praksiserfaring) Personlige kompetencer (motivation)	Uformelle, faglige kompetencer Personlige kompetencer	Faglige kompetencer Personlige kompetencer

Hvor ligger udfordringerne for sammenhæng og systematik?

Projektgruppen har identificeret, hvor i RKV-processen, de har mødt udfordringer i forhold til at sikre sammenhængen og informationsstrømmen.

a) Hvor opgaver og ansvar skifter hænder

Der er mange overleveringer igennem processen. Det er erfaringen, at der er stor risiko for at informationer ikke kommer videre ved disse overleveringer. Skolerne har hidtil ikke haft et administrativt system, der kan understøtte processen, men har indtil nu benyttet uddannelsesbøger og -planer i papirformat. Endelig har opgave- og ansvarsfordeling ikke altid været tydelig for parterne.

b) Sprog og udformning af den personlige uddannelsesplan.

Den personlige uddannelsesplan indgår ofte i en uddannelsesbog, der uddeles som ringbind. Da uddannelsesplanen derved fylder meget, bringer eleven den ikke altid med sig til uddannelses- og praktiksamtaler. Det kan derfor være vanskeligt at skabe en sammenhæng i arbejdet med elevens kompetencer fra uddannelsesstart og videre gennem uddannelsesforløbet.

Ofte er sproget i den personlige uddannelsesplan meget abstrakt og tager udgangspunkt i et skolefagsprog, som mange elever har få forudsætninger for at forstå og forholde sig til. Det kan betyde, at arbejdet med uddannelsesplanen ikke bliver meningsfuld for eleven, og at uddannelsesplanen derfor ikke bliver brugt som den kunne og burde.

c) Skepsis i forhold til realkompetencevurdering:

Nogle projektdeltagere er blevet mødt med en skepsis i forhold til værdien af det, eleverne har lært, f.eks. i arbejdssammenhæng. Kan den læring, der er sket i arbejdssammenhæng, modsvare den læring, der sker i uddannelsessammenhæng, og kan kompetencemål og fagmål nås i andre sammenhænge end i skolesammenhæng? Denne skepsis har haft indflydelse på holdningen til overhovedet at skulle arbejde med afklaring af realkompetence - især hvis sigtet er godskrivning af dele af uddannelsen.

d) Ved udmøntning af RKV'en i et individuelt forløb.

Det kan være svært at skabe en meningsfuld sammenhæng imellem det, der bliver afdækket af kompetencer i introduktionsperioden og muligheden for at anerkende

»Vi kortlægger de kompetencer, som personen får brug for, for at kunne bevæge sig hen mod et fremtidigt job«

kompetencerne i et individuelt uddannelsesforløb. Dels fordi uddannelserne pædagogisk er tilrettelagt med tværfaglig, tematiseret undervisning, og dels fordi det vil kræve samarbejde med ansættelseskommunen om afkortning af uddannelsesforløbet med dertilhørende ny elevkontrakt.

e) Mange aktører med forskellige interesser: RKV-processen er kendetegnet ved mange aktører. Disse aktører har forskellig baggrund for at være en del af processen, og dermed har de også forskellige interesser i processen.

Arbejdsgiveren har omkostninger ved at ændre ansættelseskontrakter. Læreren har sin faglighed at forsvare. Eleven ønsker en fair vurdering. Vejlederen skal opfylde krav fra bekendtgørelsen. Skolen skal have økonomien til at hænge sammen. Det etablerede uddannelsessystem har interesse i at bibeholde sin status som uddannelsesinstitution. Alle har dog interesse i, at eleven gennemfører uddannelsen.

De forskellige interesser kan imidlertid hindre, at der bliver trukket i samme retning i forhold til RKV-processen, og derved gøre flowet vanskeligt og hindre en meningsfuld sammenhæng for eleven.

REKOMET har indtænkt punkt a, c og e i arbejdet med at skabe systematik og sammenhæng i RKV-arbejdet. Erfaringerne ridses op i de følgende afsnit. Punkt b er behandlet tidligere i dette afsnit, og punkt d har ligget udenfor projektets rammer.

At skabe en systematisk tilgang til RKV

Før projektet blev sat i værk, var arbejdet med realkompetencevurdering på de fem skoler fragmenteret, og præget af uklarhed om den enkelte medarbejders andel i den samlede proces. Metoderne afhang i høj grad af den enkelte lærers eller vejleders personlige tilgang til realkompetencevurdering. Skolerne har i forbindelse med projektet gjort sig nogle positive erfaringer med måder at skabe en fælles, systematisk tilgang til RKV-arbejdet – både på den enkelte skole, og mellem skole og praktik.

a) Involver alle parter:

For at skabe en systematisk tilgang til realkompetencevurderingen på den enkelte skole har der været etableret en række fora, hvor parterne omkring elevens uddannelsesforløb har været involveret. Det drejer sig om lærere, uddannelsesvejledere, praktikanter og praktikvejledere. Alles viden og erfaring er blevet inddraget i udviklin-

gen af de nye RKV-tiltag, både vedrørende metoder og elevgruppe. Dette har givet et fælles ejerskab på tværs af afdelinger og på tværs af skole og praktik. Det betyder, at alle elever bliver mødt med samme tilgang til realkompetencevurdering, at de deltager i samme afklaringsforløb, og at de bliver vurderet ud fra samme kriterier, uanset hvor de er i deres RKV-forløb.

b) Samarbejde der fremmer en systematisk tilgang:

Projektet har afprøvet forskellige samarbejds måder, der fremmer den systematiske tilgang til RKV-arbejdet. I udviklingsfasen har der været etableret arbejdsgrupper på tværs internt på skolerne eller på tværs af skole og praktik. På nogle skoler har hele lærergrupper og vejledere deltaget i det fælles udviklingsarbejde, enten på temamøder der har samlet deltagernes viden og erfaringer, eller i deciderede fælles udviklingsworkshops, der har produceret et fælles produkt. På andre skoler er samarbejdet foregået via løbende orientering og indhentning af viden og erfaringer. Endelig har parterne på flere skoler bidraget til evaluering af de nye tiltag. Alle disse arbejdsprocesser har bidraget til, at de fagpersoner, eleverne møder, har viden om og anvender den systematiserede realkompetenceproces.

Projektet har vist, at det er hensigtsmæssigt at overdrage ansvaret for tilrettelæggelsen af kommende forløb og vedligeholdelsen af procedurer til hele lærerteams. Dermed sikres en fortsat fælles, systematisk tilgang til realkompetencevurderingen.

At skabe sammenhæng mellem faserne i RKV-processen

Ved projektets start stod de fem skoler med den udfordring, at elementerne i RKV-processen var fordelt på forskellige faggrupper på hver skole, og at disse faggrupper ikke altid arbejdede sammen om opgaven. Uddannelsesvejledning, administration og lærerteams havde hver deres opgave, men ikke nødvendigvis viden om, hvad de øvrige parter foretog sig. Der var heller ikke flow i den viden, som skolen oparbejdede om den enkelte elevs kompetencer. Der var flere eksempler på, at de samme kompetencer blev afdækket flere gange i uddannelsesforløbet, og at viden gik tabt. Den personlige uddannelsesplan forelå i papirform i et ringbind, som eleven havde ansvar for at vedligeholde og medbringe til de forskellige uddannelses-samtaler. En generel erfaring var, at ringbindet ofte ikke var med, når uddannelsesplanen skulle suppleres og revideres. De nye tiltag skulle derfor sikre, at den opbyggede viden om elevernes kompetencer blev vide-

»Det er godt at vide, at skolen og praktikken arbejder sammen omkring vores uddannelse.«



regivet og fulgte elevens uddannelsesforløb, både i skoleperioder og praktikperioder.

a) Eleven den bærende part:

Eleven blev udset til at være den bærende og aktive part i sikringen af sammenhæng i informationsstrømmen, da eleven er den eneste gennemgående aktør i processen. Yderligere argumenter for at give eleven den bærende rolle har været, at projektet skulle give eleven en central og aktiv rolle i realkompetencevurderingen. Dette er dels gjort ved at overdrage ansvaret for at viderebringe den personlige uddannelsesplan til eleven, og dels ved at gøre eleven til den aktive part i forhold til at dokumentere og vurdere sine personlige kompetencer ved uddannelses-

start. Ligeledes er eleven også den aktive part i forhold til at kommunikere overvejelser og resultater videre til praktikken ved den indledende forventningssamtale.

Begrundelsen for at overdrage ansvar til eleverne har været, at den høje grad af involvering vil give eleverne større ejerskab til den personlige uddannelsesplan og resultaterne af realkompetencevurderingen. Ejerskabet skal øge elevernes motivation for at arbejde videre med deres kompetencer gennem det videre uddannelsesforløb.

b) Skriftlig vejledning til elever og lærere:

Projektet har god erfaring med at udarbejde en vejledning til både elever og lærere, hvor

hele realkompetenceprocessen gennemgås, og centrale begreber forklares. Her er sammenhængen imellem det, der foregår før uddannelsesstart, i introduktionsperioden og det videre uddannelsesforløb beskrevet.

På den måde er der både formidlet viden om, hvilke realkompetenceaktiviteter der er foregået inden uddannelsesstart, og forventninger til, hvordan lærer og elev skal følge op på resultaterne ved uddannelsesstart og i forløbet herefter. Lærerne har opnået viden om, hvilken rolle og opgaver de har i det samlede forløb, og eleverne får en forståelse for den proces, de er midt i, og kan i højere grad se formålet med bevidst at arbejde med deres kompetencer igennem deres uddannelsesforløb.

RÅD OG ANBEFALINGER

- Sørg for at involvere repræsentanter for alle parter omkring realkompetencevurderingen i udviklingsarbejdet, så alle kan bidrage og alle føler sig hørt. Udnyt eksisterende viden og erfaringer.
- Invester tid i at sikre implementering i hele lærergrupper og i hele organisationen. Lad evt. en hel lærergruppe arbejde sammen om udviklingsarbejdet.
- Skab en fælles begrebsforståelse og fælles metoder.
- Beskriv en tydelig rollefordeling mellem aktørerne i realkompetenceprocessen.
- Lav en skriftlig vejledning til lærere og elever.
- Giv eleverne en aktiv og involverende rolle i arbejdet med den personlige uddannelsesplan.
- Hav fokus på de små sikre, synlige succeser.

SAMARBEJDE MED PRAKTIKVIRKSOMHEDER OM RKV

REKOMENT har arbejdet sammen med praktikvirksomhederne om udvikling af de nye tiltag inden for RKV, med henblik på at styrke den fælles indsats for, at eleven oplever at gennemgå et sammenhængende uddannelsesforløb, der støtter eleven i at gennemføre sin uddannelse.

Skolerne har etableret samarbejde med praktikområdet på forskellig vis, og med forskellig grad af involvering af praktikken i udviklings- og RKV-arbejdet. Samarbejdet med praktikken har vist sig at rumme en række direkte fordele og har også vist positive sidegevinster i forhold til at sikre sammenhæng i uddannelsesforløbet.

Direkte fordele

De direkte fordele er, at eleverne kan bruge samme redskaber til evaluering og kompetenceudvikling i både skole og praktik. Eleverne oplever, at skole og praktik arbejder sammen om deres uddannelsesforløb, og har en fælles tilgang til anerkendelse af faglige og personlige kompetencer. Skolen og praktikken kan tilbyde eleven mulighed for at arbejde med sine læringsmål i forskel-

lige former for læringsrum og læringsituationer, teori og praksis. Alle faktorer, der kan være med til at skabe bedre kontinuitet og progression i uddannelsen.

Sidegevinster

Sidegevinsterne er, at der på skolerne og i praktikken opstår en øget bevidsthed om at være fælles om at skabe gode uddannelsesforløb og parterne udvikler et fælles begrebsapparat. Tilmed giver det et øget kendskab til hinandens praksis, og dermed kan skole og praktik i højere grad afstemme forventninger til hinandens indsats. Det fælles udviklingsarbejde har resulteret i en anerkendelse af, at erhvervs erfaring kan medføre relevant læring og en tillid til realkompetencevurderingens pålidelighed fra både skolen og praktikkens side. Samarbejdet har nogle steder bidraget med nyt indhold til praktikvejlederkurserne.

Desuden kan fælles udviklingsaktiviteter være med til at styrke det generelle samarbejde mellem skole og praktik og dermed fremme kontinuitet og kvalitet i arbejdet med eleverne.



Eksempler på skolepraktiksamarbejde

Arbejdsgruppe på tværs af skole og praktik:

Flere skoler har haft stor glæde af at nedsætte arbejdsgrupper med repræsentanter for både skole og praktik. Både lærere og uddannelsesvejledere fra skolen og repræsentanter fra forskellige praktikområder har været inddraget.

Arbejdsgrupperne har sammen udviklet, afprøvet og evalueret nye tiltag. Resultaterne har været:

- En spørgeguide og en spindelvævsmodel til vurdering af personlige kompetencer, der begge er formuleret i hverdagsprog, så alle elever kan tale med.
- Et opgavesæt og et evalueringsskema til dokumentation af realkompetencer med henblik på at vurdere godskrivning for praktik.
- Et introduktionsforløb hvor praktikken er aktiv deltager.

Praktikken som aktiv deltager i skolens introduktionsforløb:

To skoler har benyttet sig af at involvere repræsentanter fra praktikken direkte i introduktionsforløbene på skolerne. Praktikrepræsentanterne har gennemført rollespil, hvor de spillede borgere, som eleverne skulle hjælpe på forskellig vis, og efterfølgende har de deltaget i diskussion og feedback med eleverne. På en skole gik besøget også den anden vej, hvor elever og lærere besøgte det kommende praktiksted, hvor den første uddannelsessamtale fandt sted. Resultatet er blevet et øget kendskab til hinanden og de undervisningsaktiviteter, der foregår på tværs af skole og praktik. Dette har givet bedre forudsætninger for at give eleverne en oplevelse af sammenhæng mellem aktiviteter på skolen og i praktikken.

Grundig formidling til praktikken:

En skole har intensiveret orienteringen til praktikken og indhentet evalueringer af nye RKV-tiltag for at styrke samarbejdet om eleverne. Dette er sket gennem løbende orientering på de ordinære møder mellem skole og praktik, en temadag for praktik og de lærere der gennemfører de nye realkompetenceforløb og en tema-eftermiddag med debat om yderligere samarbejdsmuligheder

mellem skole og praktik. Det nye materiale er gjort tilgængeligt for praktikken i samarbejdsforummet Fronter, og de uddannelsesansvarlige i praktikken har udbredt materialet til de daglige vejledere, så alle, der møder eleverne i praktikken, er bekendt med de nye redskaber, som eleverne fører med sig ud i praktikken. Endelig er de nye RKV-tiltag blevet implementeret i skolens praktikvejlederkurser.

RÅD OG ANBEFALINGER

- Skab fora for samarbejde mellem skole og praktik der omfatter både udvikling, afprøvning og evaluering. Dette fremmer fælles begrebsforståelse, fælles ejerskab til nye tiltag og kontinuitet i uddannelsesforløbene.
- Inviter praktikken til at deltage i skolens aktiviteter, og omvendt. Det øger kendskabet til hinandens praksis.
- Udnyt at skole og praktik rummer forskellige kompetencer i forhold til arbejdet med eleverne. Det giver inspiration til udviklingsarbejdet og kvalitetsløft til resultatet, når disse kompetencer sættes sammen om et fælles projekt.

LITTERATUR

Kunskapers värde – validering i teori och praktik

Per Andersson og Andreas Fejes.
Studentlitteratur, 2005.

Kompetencevurdering – en guide

Verner Larsen og Ole Dibbern Andersen.
Erhvervsskolernes Forlag, 2008.

Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv

Artikel af Rie Thomsen og Randi Jensen. 2007.
<http://www.dfs.dk/media/75162/realkompetenceprocessen.pdf>

Transfer mellem uddannelse og arbejde

Bjarne Wahlgren.
Nationalt Center for Kompetenceudvikling, København, 2009.

Realkompetencevurdering i EUD – praktiske muligheder

Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 7 - 2006.

Realkompetencevurdering indenfor voksen- og efteruddannelse – en håndbog

Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 - 2008.

Anerkendelse af realkompetence – en proces med flere trin

Af Agnethe Nordentoft og Kirsten Aagaard.
I Fokus på RKV nr.1. Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger, 2009.

LINK

Se eksempler på skolens arbejde med
RKV [her](#)



Mentorordninger i REKOMENT

I 2004 blev mentorordninger introduceret til det danske uddannelsessystem af Undervisningsministeriet gennem en udviklingspulje. UU-centre kunne søge om midler til projekter, med henblik på at udvikle metoder til at inddrage mentorer i vejledningen for derigennem at mindske frafaldet på ungdomsuddannelserne. Siden da har et væld af forskellige former for mentorordninger udviklet sig. Det kan være vejledere på et UU-center, lærere, som den unge kender og har tillid til, professionelle mentorer, som udelukkende arbejder med mentoropgaven, ung-til-ung-mentorer, eller det kan være frivillige mentorer.

Opgaven for REKOMENT var på mentorområdet formuleret som følger:

... at udvikle og afprøve forskellige mentorordninger, der skal fungere som en integreret del af Social- og sundhedsskolernes uddannelsesforløb.

Denne opgave skulle endvidere ske i REKOMENTs overordnede målsætning om,

at eleven kom i centrum for og var en aktiv deltager i processen. Projektet var afgrænset til elever på hovedforløbet, hvilket i sig selv havde indflydelse på hvilke problemstillinger, som var aktuelle for mentorordningen. Set i forhold til de mange forskellige modeller for mentorordninger, der findes, valgte REKOMENT at satse på to former for mentorskaber; eksterne mentorskaber, der hviler på frivillige mentorer som kommer udefra, og elev-til elev-mentorskaber, som hviler på, at elever i uddannelsen yder en frivillig indsats for andre elever på skolen.

Resultatet af REKOMENTs udviklingsarbejde er tre modeller, som først og fremmest adskiller sig ved, i hvor høj grad skolerne bruger de forskellige mentorprofiler. Udviklingsarbejdet har desuden resulteret i, at skolerne har skærpet deres forståelse af, hvilke opgaver og udfordringer, som kan løses ved hjælp af mentorer. Endvidere har arbejdet gjort det klart, hvilke ressourcer, der skal til for at sikre en synlig og velfun-



gerende mentorordning samt vist hvilke udfordringer, der ligger i at få mentorordningen til at fungere i forhold til skolernes øvrige arbejde med at fastholde eleverne.

En fælles konklusion for alle fem medvirkende skoler er, at mentorskaber er en metode, der kan bruges på en mangfoldighed af problemer, og som er medvirkende

til at mindske risikoen for, at eleverne falder fra. Mentorskaber er desuden en metode, hvor eleven tydeligt mærker, at hun bliver set, hørt og forstået. Lykkes det at skabe en tillidsrelation mellem mentor og mentee, skaber mentorskabet en positiv udvikling, hvor mentee bliver styrket og ser sig i stand til at påtage sig større og større ansvar for at fuldende sin uddannelse.

MENTORSKABET

Et mentorskab er en gensidig inspirerende relation imellem to personer. De to bliver sat sammen for at tilbyde en mentee muligheden for at høste erfaringer fra mentoren, som har flere kompetencer og mere erfaring.

Tanken om mentorskabet generelt bygger på erfaringen om, at den uerfarne sammen med en person, der mestrer et fag, kan tilegne sig kompetence og færdigheder, der sætter den uerfarne i stand til at løse en opgave. Ved at efterligne mentor og få hjælp og råd fra mentor tilegner mentee'en sig de nødvendige færdigheder. Både i udlandet og i Danmark har denne mekanisme vist, at mentorskaber er en god og effektiv måde til at udvikle mennesker og organisationer.

I REKOMET havde skolerne den erfaring, at frafaldet på uddannelsen ofte bunder i personlige forhold, hvorfor der har været fokus på udvikling af de personlige kompetencer hos SOSU-eleven. I REKOMET er mentorskaberne således sat i værk med en forventning om, at en indsats i forhold til de personlige kompetencer ville øge antallet af elever, som fuldender deres uddannelse.

Mentorskaberne i REKOMET har fokus på de personlige kompetencer og adskiller sig fra en klassisk opfattelse, hvor de faglige kompetencer er tydeligere i spil. REKOMET's mentorer har således primært skulle trække på deres livserfaringer. Mentorerne har været personer, som er blevet rekrutteret udefra, og som har ønsket at yde en frivillig indsats, eller SOSU-elever, der har et menneskeligt overskud og lyst til at hjælpe andre elever på uddannelsen.

REKOMET påvirker eleverne på to måder. Elever, kan udføre mentoropgaver, og elever, kan få støtte fra en mentor. De erfaringer og kompetencer, som mentor og mentee får med sig fra mentorskabet, kan også være et aktiv i et fremtidigt job. I omsorgssektoren er der brug for menneskelige kompetencer som samarbejde, kommunikation, forhandling og konflikthåndtering. I mentorskabets samtaler får mentee lejlighed til at vende forskellige situationer, få feedback og udvikle nye indsigter i forhold til disse kompetencer. Mentor får også øvet sine personlige kompetencer aktivt. Mentorskabet bidrager derfor til en læringsproces, som

skaber engagement hos eleven, og styrker elevens ejerskab for sin uddannelse og egen udvikling.

Hvordan REKOMENT forstår mentorskaber

Forudsætningen for REKOMENTs mentorskaber er menneskeligt ligeværd og et anerkendende udgangspunkt.

Ligeværdigheden betyder blandt andet, at mentee er ikke placeret i en taknemmelighedsrolle som den svage elev i forhold til den givende og stærke mentor. Mentee kan sagtens være en stærk elev, der har overblik over egne evner og behov, og som måske blot søger endnu mere faglig udfordring og sparring gennem relationen til en mentor.

Det anerkendende udgangspunkt bliver understreget af, at mentor tydeligt viser, at vedkommende vil den anden – så fordomsfrit som muligt. Samtidig ligger der en stærk signalværdi i, at en mentor vil tage sig tid til at mødes med sin mentee på et frivilligt grundlag.

Skolerne forsøger at åbne op for en ligeværdig relation i mentorskaberne ved;

For det første at anse relationen som et mellem menneskeligt forhold, der bliver skabt og udvikler sig gennem mødet mellem de to individer - mentor og mentee. Her bestemmer sproget den måde vi føler, tænker og indgår i sociale sammenhænge på og påvirker forestillingen om, hvad livet er, og hvad vi kan gøre. Derfor er mentors opgave at spørge til elevens ressourcer, muligheder og potentialer – samt at efterspørge elevens fortællinger om gode historier fra tidligere.

Det betyder ikke, at problemer fornægtes, men at hovedfokus er på elevens ressourcer. Mentorskabet har til hensigt, at eleven oplever handlekraft og duelighed i forhold til at fuldende sin uddannelse. Her er det mentors primære opgave at have fokus på eleven og gennem sproget finde ud af, hvordan denne elevs virkelighed ser ud i forhold til uddannelsen og livet med uddannelse. Herfra kan elev og mentor arbejde med en samarbejdsaftale og definere mentors opgaver.

For det andet skal mentor have fokus på den følelsesmæssige dimension, som hele tiden er på spil i relationen. Udgangspunktet her er, at alle sociale relationer/samspilssituationer i hverdagen har rod i den måde,



relationer er blevet forvaltet på i den tidlige udvikling. Mennesket har en medfødt evne til og ønske om at knytte sig til andre. Hvis tidligere erfaringer med kontakt har været negative, kan det påvirke et menneskes evne til at indgå i sociale relationer. Dette perspektiv bidrager som forståelsesramme for elevens reaktioner, at etableringen af kontakt mellem mentor og mentee såvel er vanskelig som lettilgængelig.

For det tredje skal mentorskabet have et eksistentielt element, det vil sige et livsperspektiv. Mentorskabet har til hensigt at hjælpe mennesker til større selvindsigt ved at erkende egne muligheder, ressourcer og problemer. Mentor har her fokus på at forstå mentees egen subjektive erfaring.

Alt i alt betyder dette, at den kompetence, som mentorerne har, bliver afgrænset til at omfatte, hvad alment menneskelige erfaringer rummer.

GODE EGENSKABER HOS MENTOR

- Ægte interesse for andre mennesker
- God selvindsigt og interesse for egen og mentees udvikling
- Evnen til at lytte og observere
- Evnen til at stille uddybende, udforskende og afklarende spørgsmål
- Evnen til at formidle egen viden og erfaringer uden at dominere
- At kunne sætte egne behov til side og fokusere på mentees
- God indlevelsesevne/empati
- Mod til at turde afsløre egne svagheder og tidligere fiaskoer

*»Frivilligheden
fra begge sider
er drivkraften i
mentorskabet«*

Modeller for mentorordningen

Fælles for alle skoler er, at:

- Mentorordningen bygger på frivillighed, og at det frivillige aspekt har været tydeligt understreget. De mentorer, skolerne har rekrutteret uden for skolerne, har udført deres mentorfunktion som et frivilligt stykke arbejde. De elever på skolerne, som har deltaget i mentorordningen – enten ved at være mentor eller ved at have en mentor – har også gjort det på frivilligt basis. Mentorskaberne og mentoruddannelsen har således primært foregået i fritiden.
- Uddannelse af mentorerne har været prioriteret. Som mentor har man fået tilbudt et mentorkursus.
- Mentorkoordinatorfunktionen er varetaget af personer, der har haft andre funktioner på skolen, for eksempel undervisning. Mentorkoordinatorfunktionen varetager udvikling og organisering af mentorordningen – det vil sige alle opgaver fra rekruttering af mentee og mentorer, støtte til og supervision af mentorskaber, udvikling og at gennemføre mentorkurser samt at informere lærere, elever, eksterne mentorer og samarbejdspartnere.

På denne baggrund er der i REKOMENT blevet udviklet og afprøvet tre forskellige mentormodeller:

En model har prioriteret brugen af eksterne, frivillige mentorer. Denne model er mulig, fordi skolen har adgang til dels et eksisterende netværk af frivillige og har etableret et fagligt netværk inden for pleje- og omsorgsområdet. Desuden er der blevet brugt ressourcer på indledende interviews af mentee og mentor. De mentorskaber, der er iværksat i denne model, er præget af sammensatte problemstillinger, og at mentorerne har været indstillet på at følge deres mentee tæt.

En anden model involverer, at mentorerne enten er frivillige personer, som kommer uden for skolen eller elever, som går på skolen. Rekrutteringen af eksterne frivillige mentorer sker dels gennem skolernes eksisterende samarbejdsrelationer og dels gennem netværk, annoncering og henvendelser til praktikken. Selvom profilen på en frivillig, ekstern mentor og en elev-mentor er forskellig med hensyn til alder og erhvervs-erfaring, så har skolerne gennemført fælles mentorkurser for både mentorer udefra og elev-mentorer. Modellen har givet grobund for et godt samspil mellem elev-mentorer og

de frivillige mentorer, der ofte har masser af erfaringer med, som elev-mentorerne har glæde af. Denne models mentorkorps er mere mangfoldigt sammensat og giver anledning til en større variation af mentorskaber. At elev-mentorer er en aktiv del af modellen, har medvirket til at styrke mentorordningens troværdighed og popularitet.

I den sidste model har mentorskaber, der bygger på elev-til-elev relationer, været prioriteret. I denne model har skolerne arbejdet med at skabe rammer for, at elever med lyst og overskud til at hjælpe andre elever på SOSU-uddannelsen, kan gøre dette. Denne model har vist, at der er stor interesse blandt skolens elever for at påtage sig mentorrollen og at der er elever, som er fuldt ud i stand til at udfylde nogle af de roller, som mentorfunktionen kræver. Et aspekt, skolerne skal tage stilling til i forbindelse med elev-til-elev mentorordninger, er, om en elev kan være mentor for en elev i sin egen klasse? Som udgangspunkt har projektet ud fra etiske overvejelser ment, at elever skal være mentor for elever i andre klasser. I enkelte tilfælde er der sat mentorskaber i værk indenfor samme klasse. Her er erfaringen, at det præger miljøet i klassen positivt.

RÅD OG ANBEFALINGER

- Skolen skal have en klar og formuleret forståelse af, hvad en mentorordning betyder for skolen.
- Vær meget bevidst om, at mentorskaberne grundlæggende bygger på en anerkendelse af mentee og tager udgangspunkt i de styrker og behov mentee har samt de ønsker, mentee udtrykker.
- Sørg for opbakning fra både ledelse og kollegaer på skolen.
- Sørg for at en mentorordning er en langsigtet satsning. Dels tager det tid at høste erfaringer, og dels har REKOMENT vist, at de første markante resultater tidligst begynder at vise sig efter et år.
- Prioriter mentorkoordinatorens funktion. Mentorkoordinatoren er hele mentorordningens "lim" – sørg for at have minimum 2 mentor koordinatører, så de har mulighed for at støtte og sparre med hinanden.
- Vær indstillet på det lange seje træk – det kræver meget tid, ressourcer og benarbejde før mentorordningen bliver kendt og opfattet som et attraktivt tilbud.

MENTORSKABETS MULIGHEDER

En af REKOMENTS udfordringer har været, hvordan bliver mentorskaberne attraktive i elevernes øjne, hvis mentorskaberne samtidig bliver associeret med noget negativt; hvilket der er risiko for, da mentorskaber ofte bliver brugt til at hjælpe elever, som har problemer med at gennemføre deres uddannelse.

I REKOMENT har det derfor været vigtigt, at tilbuddet om en mentor tager udgangspunkt i de styrker, eleven har. Det er ligeledes vigtigt, at mentor er i stand til at sætte eleven i centrum på elevens egne præmisser. Opmærksomheden skal være på, at det er mentees behov, der definerer indhold, ikke mentors eller skolens behov. Mentor respekterer de grænser, mentee har sat, også selvom mentor tænker, at mentee kunne profitere af anden støtte.

På denne baggrund forstår REKOMENT mentor som: *En gennemgående person, der støtter og hjælper eleven med dagligdags udfordringer.*

Mentorskabet danner et frirum for eleven – en relation, der er symmetrisk. I andre relationer til lærere og andre fagpersoner kan eleven opleve et element af asymmetri, da lærerne som repræsentanter for uddannelsen kan have indflydelse på, hvorvidt eleven består uddannelsen eller ej.

Mentorskaber kan ikke undgå at blive påvirket af de mennesker, de rummer, så de indbefatter ofte flere forskellige emner eller temaer. Det er derfor vanskeligt at systematisere og kategorisere mentorskaber i tydelige og vandtætte kasser.

I illustrationen af hvad mentorskaberne bliver brugt til, har vi således valgt at beskrive de roller, kompetencer og opgaver, som typisk bliver efterspurgt hos mentorerne. Ser man på, hvordan mentorskaber udspiller sig i virkeligheden, vil de huse et mix af forskellige opgaver. Resultatet af mentorskaberne er i sidste ende, at mentee bliver bekræftet i, at hendes viden og indsats er god nok til at fungere i en skolesammenhæng.

»Det er dejligt at have en mentor at snakke private ting om med, så jeg bedre kan fokusere på min uddannelse«

Et frirum

Det centrale i disse former for mentorskaber er at skabe et frirum til at drøfte personlige eller sociale problemer og emner eller relationer til andre i og udenfor uddannelsen. Den gode mentor er her et modent, engageret og voksent menneske. Eleven har brug for dette tillidsrum til at tale frit for at kunne holde fokus på sin uddannelse. I mentorrelationen er der en indbygget tavshedspligt, og hvad eleven og mentor taler om i deres frirum, kommer derfor ikke andre for øre.

Mentors opgave er her at vise interesse og være med til at finde ud af, hvordan eleven kan være i uddannelse. Spørgsmålet; ”Hvilke forhindringer er der for uddannelse lige nu?” er et gennemgående tema. Mentor lytter, men giver ikke nødvendigvis råd.

Mentee kan opleves som en elev, der har et ”stort følelsesliv”, og som bliver stærkt påvirket af stemninger. Alternativt kan det også være, at eleven er meget pligtopfyldende. Bag et stille ydre, kan eleven have store ambitioner og stiller så store krav til sig selv, at hvis presset bliver for stort, kan hun ikke længere holde sammen på sig selv.

Andre tegn på en elevs dårlige trivsel kan være, at eleven har svært ved at møde op hver dag, at få lavet sine lektier, at blive på skolen eller har svært ved at koncentrere sig. Hvis der bliver spurgt uddybende til hvorfor, er eleven ofte åben om sin situation.

CASE I - FRIRUM

En elev med en række sociale og familiære problemstillinger fandt så meget styrke i sit mentorskab, at hun på et tidspunkt udtalte, at hvis hun blev usikker på noget og troede, at hun ikke kunne, så tænkte hun på, hvad hendes mentor ville have sagt, at hun skulle gøre i en tilsvarende situation. Det gav hende så meget selvtillid, at hun godt kunne alligevel. Således udviklede eleven sig til at tro langt mere på sig selv i såvel faglige, som ikke-faglige sammenhænge.



CASE II - FRIRUM

Udfordringerne for en elev i praktikken var så store, at det var tæt på, at eleven sprang fra uddannelsen. Forholdet til vejlederne var ikke så godt, og presset på eleven voksede. I mentorskabet fandt eleven et frirum, hvor udgangspunktet for relationen udelukkende var hendes oplevelse af situationen, og hvor mentor var en ubetinget loyal og kontinuerlig støtte. Det var en afgørende faktor i forhold til, at eleven overvandt udfordringerne og gennemførte uddannelsen.

Opbygge eller styrke elevens sociale netværk

Mentors opgave strækker sig fra at vise nærvær i samtalen, afdække mentees netværk, og de muligheder det rummer til at tage en diskussion med mentee om hvad, der skal til, for at mentee selv kan udbygge sit netværk. Mentor vil i kraft af sin opgave blive en del af mentees netværk og fra denne position, vil mentor også kunne åbne sit eget netværk.

Det er ofte elever med en udenlandsk baggrund, som bruger mentor i denne sammenhæng. De oplever, at det er svært ved at komme ind på danskerne eller har svært ved at finde en person, som ville kunne hjælpe med information eller råd, i forbindelse med et problem de har.

CASE - NETVÆRK

En elev med anden etnisk baggrund end dansk havde fra sit hjemland en akademisk uddannelse og havde haft en høj stilling, indtil hun blev nødt til at flygte med sin mand og to børn. Da hun ikke kunne få godkendt sin uddannelse i Danmark, søgte hun ind på sosu-uddannelsen. Sprogligt eller bogligt havde hun ingen problemer, men hun ønskede sig en mentor ud fra argumentet; ”så jeg kan føle mig normal”. Mentee brugte det meste af sin tid på uddannelse og børn og havde derfor ikke mulighed for på egen hånd at skabe et socialt netværk som det fra hendes hjemland. Hun savnede blot nogle mennesker at tale og grine med eller at gå en tur sammen med – kort sagt at føle sig ligesom alle andre kvinder på hendes alder.

Kulturforståelse: Skole, fag, arbejdsplads og mødet med borgeren

Denne problemstilling er meget bred og noget uspecifik. Mentors opgave er først og fremmest at give sig tid til at lytte til de spørgsmål og tanker, som mentee har. Tanker som ofte har deres udgangspunkt i, at mentee er uerfaren og derfor møder nogle problemstillinger for første gang. Det kan f.eks. være, at eleven får at vide, at hun ikke skal tage arbejdet med hjem, men at eleven ikke ved, hvordan man bærer sig ad med det. Det kan også være, når eleven oplever noget for første gang, som kan være enten overraskende eller ubehageligt.

Mentorer med en faglig baggrund fra pleje- og omsorgssektoren har her en god mulighed for at mindske den usikkerhed hos eleven, der kan virke hæmmende for elevens læring. Mentorer uden faglig baggrund vil i stedet kunne tage udgangspunkt i deres erfaringer som pårørende.

»Jeg er meget glad for, at jeg altid kan ringe til min mentor med oplevelser, jeg har haft. Særligt når jeg er ude i praktik, hvor jeg føler, jeg er den eneste, der undrer mig.

Mentors rolle bliver her at være en person, mentee kan bede om hjælp. Hvis mentee har svært ved at bede om hjælp hos læreren, da læreren opfattes som en autoritet, man

ikke udfordrer, siger eleven måske ikke til, hvis hun/han ikke forstår vejledningen. I de tilfælde er det nemmere at stille sine spørgsmål til den mentor, eleven er tryk ved.

CASE I - KULTURFORSTÅELSE

Under uddannelsen besøgte mentee et krematorium, og det gjorde stort indtryk på hende. Hun tænkte meget over, hvorfor så mange i Danmark vælger at blive brændt. Mentor, som er pensionist men med en sundhedsfaglig baggrund kunne tage en snak med mentee, om hvilke personlige årsager, der kan ligge til grund. Men mentees spørgsmål var ikke kun et udslag af nysgerighed. I praktikken følte hun sig som den eneste, der undrede sig. Den følelse kunne gøre hende usikker på hendes valg af fag. Hvis følelsen ikke var blevet taget i opløbet, kunne den senere medvirke til, at hun valgte SOSU-uddannelsen fra. I det tilfælde er en mentor en "livline", som skaber en anderledes tryghed og udgangspunkt for elevens holdning til jobbet som SOSU-hjælper.

CASE II - KULTURFORSTÅELSE

En tidligere elev, der kender til skolens mentorordning, får en bekymret elev på sin afdeling. Han kontakter mentorkontoret, hvorefter interview og match hurtigt bliver klargjort af mentorkoordinatoren. Alle var glade – en del af det skyldtes, at der blev reageret hurtigt, så mentor og mentee straks kunne komme i gang med samarbejdet.

CASE III - KULTURFORSTÅELSE

En elev som var dygtig til det pædagogiske og sociale i psykiatrien, blev mentor for en mentee, der var bekymret for at starte på psykiatripraktikken. Mentor arrangerede derfor, at mentee kom på besøg på to forskellige afdelinger, så hun kunne få afmystificeret psykiatrien. Det var en stor hjælp for mentee.

Faglig sparring og udvikling

Mentors opgave er her at tilbyde sin faglige ekspertise eller almene studiekompetence, så mentee får en positiv, faglig oplevelse.

Denne type mentorskaber har vist sig nyttige i forhold til elever, der ønsker flere faglige udfordringer, som har brug for at få talt om deres erfaringer i skolen, eller som har brug for at bearbejde deres nervøsitet ved at starte i praktikken. Umiddelbart er eleven ikke i en position, hvor de ønsker at afbryde deres uddannelse. Men får eleven ikke sat sine oplevelser ind i en ramme, kan det føre til at de negative oplevelser får overvægt og medvirker til, at hun afbryder uddannelsen. Som sideeffekt har denne form for mentorskaber en positiv afsmitning på opfattelsen af studiemiljøet og ikke mindst mentorbuddet.

Rigtig mange elever har overblik og overskud til at kunne hjælpe elevkammerater. Som kontaktlærer er der god mulighed for at tale med eleverne om muligheden for at blive mentor og gøre eleverne opmærksomme på, at det at være mentor er en naturlig mulighed for at udvikle sin faglighed.

Eleverne har en række erfaringer med uddannelsesforløbet, praktikmålene, uddan-

nelsens faglige krav og konfliktløsning i klassen og praktikken, der gør, at de kan bidrage til mentorskaberne med relevant viden og forslag til løsninger.

CASE I - FAGLIG SPARRING

Mentor bliver telefonisk kontaktet af sin mentee, der ønsker at aflyse det kommende mentor/mentee-møde. Mentor fortæller mentee, at hun synes, det vil være en dårlig idé, men mentee kan ikke overskue at skulle mødes med mentor. Mentor er vedholdende og spørger ind til årsagen til aflysningen. Mentee fortæller, at hun skal til dansk indfødsretstest 2010 for at opnå dansk statsborgerskab, og at hun har brug for tid til at øve sig. Mentor foreslår herefter, at de fastholder mødetidspunktet og bruger tiden på at øve spørgsmål til den danske indfødsretstest. Mentee indvilliger i at de mødes, og mødet bliver brugt på at øve tidligere prøver. Mentee går herefter op til testen og består.

CASE II - FAGLIG SPARRING

En elev, der var dygtig til at overskue og planlægge sin uddannelse, blev anbefalet at blive mentor. Hun blev matchet med en elev, som havde svært ved at forstå og lære de latinske betegnelser og faglige begreber. Mentor udarbejdede et overbliksskema, hvor begrebet kunne stå på tre forskellige sprog. Ved hjælp af denne kombination fik mentee belyst begrebet via forskellige sprog. Da mentee også havde svært ved at forstå nervesystemets anatomi og fysiologi, hvilket gjorde hende nervøs for at starte i praktik på en neuromedicinsk afdeling, fik mentor udarbejdet en række opgaver, som blev sat ind i en "træningsmappe". Det gjorde mentee klar til praktikken.

Sprogstøtte

Det at øve sit hverdagsdansk, at få forklaret betydninger af ord og vendinger og at udvide sit ordforråd er eksempler på, hvad sprogstøtten kan rumme. Sprogstøtte er ofte det første og oplagte tema for et mentorskab, og i takt med at mentor og mentees tilid og kendskab til hinanden vokser, ses det ofte, at mentee begynder at formulere nye ønsker inden for andre områder.

CASE I - SPROGSTØTTE

Mentee med vietnamesisk baggrund taler et forståeligt dansk og viser både i undervisningen og i praktikken, at hun er i stand til at løse de opgaver, hun bliver bedt om. Mentees udfordring ligger i at kunne læse de tekster og de opgaveformuleringer, der følger med de skriftlige opgaver og rapporter, som hun skal skrive i løbet af uddannelsen. Hun har vanskeligt ved at forstå sproget og de abstrakte formuleringer i opgaveteksterne. Derfor bliver hun usikker på, hvad der forventes af hende, fordi hun heller ikke har formået at få hjælp til at forstå opgaven via sine lærere. Mentor, som har en dansk baggrund, men ikke har nogen sundhedsfaglige erfaringer, får omformuleret de abstrakte problemformuleringer til mere konkrete og overskuelige spørgsmål, som mentee kan forholde sig til.

CASE II - SPROGSTØTTE

Mellem deres møder øver mentee sig med at lægge telefonbeskeder hos sin mentor og modtage telefonbeskeder fra samme. På den måde øver mentee sig i at udtrykke sig i korthed og samtidig forbedre sin udtale af danske ord. En lille fornøjelig og kreativ opgave, som de hver især har megen glæde af.

»Da jeg ville falde ud anden gang, gav en mentor mig motivation til at gennemføre uddannelsen«

CASE III - SPROGSTØTTE

En pensioneret bankmand, som gik med en skolelærer i maven, fik skabt en tæt relation til en elev med sproglige vanskeligheder og havde brug for ekstra hjælp til at indhente det boglige. Samarbejdet var så givende, at mentor og mentee valgte at mødes to gange om ugen, hvor mentor også gav sin mentee lektier for. Udfaldet af den ekstra lektielæsning har betydet, at mentees motivation og engagement i uddannelsen steg kraftigt. Som ekstra sidegevinst blev hans sprog, formuleringsevne og indsigt i danske forhold markant bedre, så hans selvtillid voksede hver gang, han kunne byde ind i faglige diskussioner.

Få styr på dagligdagen, prioriteringerne og forventningerne

Mentors opgave her er at hjælpe mentee med at holde fokus. Mentor kan stille interesserede spørgsmål til uddannelsen. Det får eleven til med egne ord at forklare sig, og eleven får dermed skærpet sit overblik over uddannelsen. Mentor kan stille spørgsmål, som får mentee til at tænke over måden, mentee lærer på. Eller mentor kan være helt praktisk og hjælpe eleven med at planlægge at få læst eller afleveret sin næste opgave.

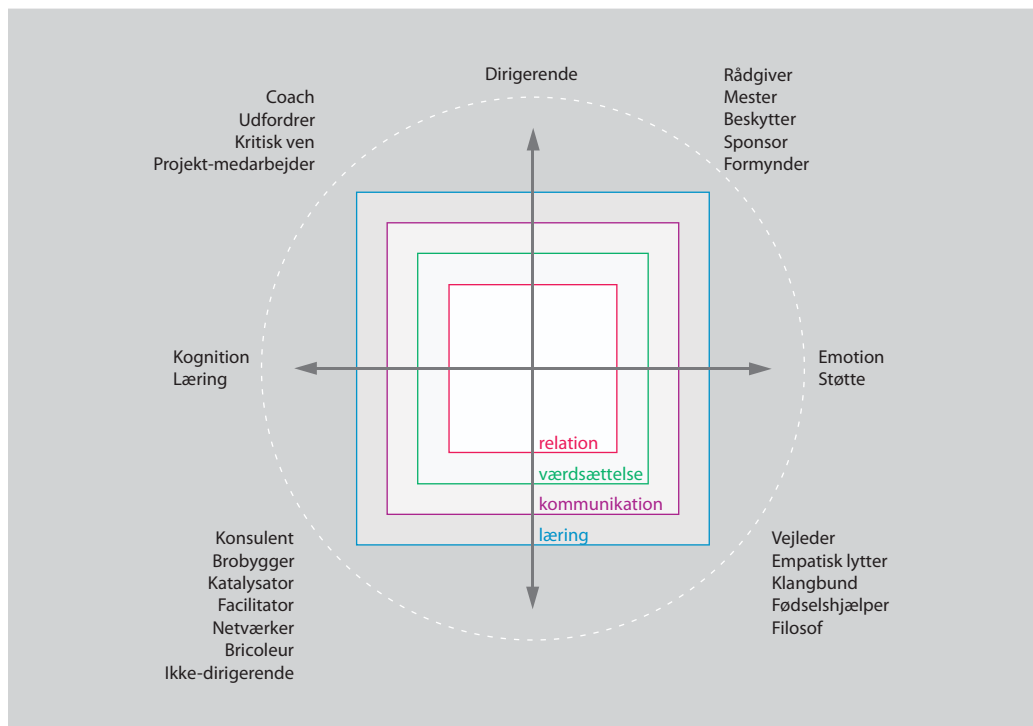
CASE - STYR PÅ HVERDAGEN

En mentee, som tidligere sprang fra uddannelsen, er begyndt igen på uddannelsen som SOSU-assistent. Årsagen, til at hun sprang fra, var, at hendes perfektionisme lagde så hårdt et pres, at hun endte med at gå ned med stress. Da hun begyndte på uddannelsen anden gang, bad hun om at få en mentor.

Mentor, som er pensioneret skolelærer, bad mentee om at fokusere på det, der bragte hende videre ved dagligt at skrive ned, hvordan hun havde oplevet dagen og dagligt at rose sig selv for de positive ting, der var sket. Mentee blev også introduceret til nogle studieteknikker. Det satte struktur på, hvordan mentees uddannelse kunne passe sammen med hverdagen i familien. Som et sidste element arbejdede mentor og mentee med mentees høje ambitionsniveau, og på hvad hun kunne magte uden at blive stresset.

Tilsammen har det givet mentee et overblik og overskud, som mentee ikke havde tidligere. En oplevelse af, at det går fremad med uddannelsen og en motivation, der bygger på at ville gengælde et menneske, der frivilligt tager sig tid til at hjælpe.

MENTORKARUSELLEN



Mentorkarusellen er en model til på en enkel måde at skelne mellem de roller, en mentor kan påtage sig. Ved på den ene side at se, om opgaven kræver, at mentor er dirigerende/bestemmende overfor sin mentee eller ej og på den anden side at se om opgaven enten retter sig mod læring

eller retter sig mod et følelsesmæssig aspekt, får man en matrix, der deler opgaverne i fire overordnede kategorier.

Kaiser, Birthe. Mentorkarusellen Kap. 12 i: Kaiser, Birthe m.fl.: Mentor, den fleksible vejleder. CVU Vest 2004

»Det er en frivillig ordning fra begge sider. Det gør, at man mødes på et rent menneskeligt plan«

Hvad mentorskaber ikke skal bruges til

Mentor og professionel hjælp

Da mentorordningen er et tilbud om hjælp, vil mentorkoordinatoren opleve, at en række af de elever, som henvender sig, ville have glæde af de øvrige tilbud, som skolerne råder over – eksempelvis en psykologordning. I det indledende interview mellem mentorkoordinator og mentee, kan mentorkoordinator alment informere mentee om, at disse professionelle tilbud findes. Hvis mentor fornemmer, at kontakten med eleven kræver indsigt og et akut handleberedskab, der går ud over alment menneskelige erfaringer, kan mentorkoordinator gøre dette klart for eleven og hjælpe denne videre.

Mentor og lektiehjælp

Mentorer kan som udgangspunkt godt tilbyde lektiehjælp, hvis de har lyst, men hvis eleven har brug for denne hjælp mere end en gang om måneden (som er det interval man anbefaler mentor/mentee minimum at mødes i), så kontaktes lektiehjælperordningen.

Mentor og kontaktlærerfunktionen

Kontaktlæreren har fokus på den pædagogiske/faglige udvikling i uddannelsen, som

også indbefatter udvikling af personlige kompetencer, der bliver stillet krav om fra faget. Mentors opgaver er udelukkende i medmenneskeligt regi men med fokus på, at eleven skal fuldende sin uddannelse.

Mentorskabet er ikke en privat relation mellem mentor og mentee

Det er vigtigt, at relationen i mentorskabet bygger på lyst og frivillighed, og at begge parter skal kunne afbryde relationen, såfremt de ikke oplever den som givende. Derfor skal der ikke være private ”dagsordener” ind over relationen, som strækker relationen længere, end den kan bære i forhold til de aftalte mentoropgaver.

For at understrege at mentorskaber ikke er en privat relation, anbefales det, at møderne som udgangspunkt sker på neutral grund – og derfor ikke hjemme hos mentor eller mentee. Af samme grund må der heller ikke være økonomi mellem mentee eller mentor.

Mentorkoordinatorerne kan ikke forhindre, at mentee og mentor udvikler en form for venskab og begynder at mødes privat, efter at mentorrelationen er ophørt. Det bliver betragtet som en positiv gevinst, men det skal

ikke være en målsætning for de mentorskaber, der bliver sat i værk.

Mentorkontrakten

I REKOMET har alle skoler valgt, at hvert mentor-mentepar indgår en skriftlig aftale med henblik på at afstemme mentor og mentees forventninger til hinanden og etablere de spilleregler, der skal gælde for mentorskabet.

En mentoraftale rummer:

- **Mål for mentorskabet.** Hvad det er, mentee har af forventninger til læring og udvikling.
- **Rammer og struktur for mentorskabet.** Hvor hyppigt mentor og mentee skal mødes, hvor struktureret mødet skal være, hvordan mentee og mentor holder kontakten mellem møderne eller andre praktiske aspekter.
- **Spilleregler og etik.** Det omfatter fortrolighed i mentorskabet og regler for, hvad mentor eller mentee gør, hvis de ikke er tilfredse med den andens indsats.

Mentor og mentee har hver en kopi af aftalen, og mentorkoordinatoren får også en kopi af aftalen. Udover at være en struktureret måde at komme igennem mentorskabets

forskellige aspekter på, så er det også muligt i slutningen af mentorskabet at tage aftalen frem og bruge den i evalueringen af mentorskabet.

RÅD OG ANBEFALINGER

- Et godt match sikrer et tillidsfuldt, udviklende og succesfuldt mentorskab. Prioriter ressourcer til, at mentorkoordinator får et kendskab til både mentee og mentor.
- Vær grundig med at informere mentor og mentee om, hvad de kan forvente, og hvilke forventninger skolen har til dem.
- Giv mentor og mentee tid til at overveje, om de vil indgå i netop dette match, før de siger endeligt ja til den foreslåede relation.
- Brug udarbejdelse af en skriftlig mentoraftale mellem mentor og mentee for at sikre, at forventningerne til mentorskabet bliver afstemt mellem mentor og mentee. Det sikrer også, at etiske regler herunder tavshedspligten bliver overholdt i mentorrelationen.

MENTORKURSUS

Udgangspunktet for REKOMENTs udvikling af kursusforløb for kommende mentorer var et ønske om, at de kommende mentorer skulle introduceres til nogle af de grundlæggende opgaver og udfordringer, mentorskaberne rummer. Kurserne skulle introducere til relationsarbejdet i mentorskabet, give mulighed for at afklare nogle af de etiske spørgsmål, der knytter sig til mentorarbejdet samt gøre mentor i stand til sikre udvikling eller læring i mentorskaberne.

Rammen for dette arbejde, var udvikling af en række mentorkursusforløb, der kunne afvikles inden for en tidsramme på 16 timer. Meldte man sig som mentor, fik man således mulighed for gratis at deltage i et mentorkursus.

Mentorkursernes indhold

Hver skole har på baggrund af sin mentormodel udviklet hver deres kursusforløb, som har været fordelt på fire kursusmoduler. Den gennemgående ramme for kursusforløbet, har været en indledende præsentation og diskussion af mentorskabets funktion og de roller, der bliver efter-

spurgt hos mentor. Efter dette indledende modul, har der været fokus på relationer, kommunikation og de etiske problemstillinger, der knytter sig til mentorarbejdet. Kursusrækken er blevet afsluttet med, dels hvordan mål- og succeskriteriet for mentorskabet stilles op, samt hvordan mentorskabet afsluttes.

Det meste af undervisningen er tilrettelagt som oplæg fra underviseren med efterfølgende diskussion, præsentation og første afprøvning af redskaber i mentorskaber og udveksling af erfaringer. I REKOMENT har en skole haft den fordel at kunne trække på erfarne mentorer fra tidligere mentorprojekter til at bidrage til undervisningen i kursusforløbet. Det har vist sig, at have stor værdi for kurset, da det gav mange værdifulde diskussioner mellem ”nye og gamle”.

Undervisningens indhold varierer mellem stof, der er direkte relateret til mentorarbejdet, som mentoraftale, mødestruktur, roller og succeskriterier og stof af mere teoretisk karakter, som f.eks. repræsentationssystemer og nyere hjerneforskning.



Eftersom mentorkurset bør være i en kontinuerlig udviklingsproces, er det vigtigt at få kursisternes tilbagemelding på, hvad der har været anvendeligt, og hvad der kan blive bedre. Det kan samtidig være med til at give eleverne et ejerskab til mentorordningen og derved et incitament til at reklamere for ordningen blandt andre elever.

Det er en fordel, hvis mentorkoordinator er underviser på en del af modulerne. Det giver en god mulighed for at få godt kendskab til de elever, der ønsker at være mentorer og forbedre mentorkoordinatorens arbejde med efterfølgende at matche mentor og mentee.

EKSEMPLER PÅ TEMAER OG PROBLEMSTILLINGER GENNEMGÅET PÅ MENTORKURSERNE

Nedenstående er en samling af eksempler på de temaer eller problemstillinger, der er blevet gennemgået på mentorkurserne.

Kursusdage	Indhold
Modul 1	Mentorordningens funktion Egenskaber som mentor. Hvad er en god mentor Mentors roller/mentorkarusellen Mentorskabets faser
Modul 2	Mødestruktur Etik i mentorrollen Mentor og mentees grænser Dilemmaer i mentorskabet Relationernes betydning. Magt relationer De fire læringssprog Misforståelser og fejlkommunikation
Modul 3	Værdsættende samtale Logbog Egen dialog Talen til dig selv Afskedstalen Succeskriteriet og SMARTe mål
Modul 4	Mentees udfordringer Kultur mødet Afslutning af mentorrelationen Efter refleksion med eleven

»Jeg har en rigtig god dag, når jeg, som mentor, har gjort en forskel over for en af mine mentees«

Mentorværktøjer

Meget undervisning og materiale har været værktøjsorienteret. Der er blevet gennemgået mange typer af relevante værktøjer, som mentorerne kan bruge direkte i arbejdet. Det er f.eks. skemaer og huskelister, som kan inspirere og holde struktur på informationer, aftaler og forventninger. Der er også arbejdet med redskaber, der kan være med til at talentudvikle og til at lære at arbejde mere målorienteret.

Nedenfor ses et eksempel på et værktøj, der kan hjælpe til at finde frem til forklaringer og forståelse for uhensigtsmæssige mønstre:

FORSTYRRELSER

Når du som mentor har set, hørt og forstået din mentee, kan du fortsætte med at...

- Udfordre de vante positioner med spørgsmål som:
Hvad er grunden til, at du gør sådan?
Hvad får du ud af det?
- Indføre hypoteser/metaforer/historier:
Når du gør sådan, hvad tror du så, jeg og andre tænker?
- Koble noget til det mentee ved i forvejen
Hvordan vil du selv reagere, hvis nogen gjorde sådan?

Et andet eksempel på et værktøj er ”De 4 F’er”, som kan bruges i forbindelse med evaluering af det enkelte møde eller som en form for huskeliste til coaching omkring forskellige episoder, som eleven har været udsat for:

DE 4 F’ER - EFTER HVERT MØDE

Fakta: Hvad skete der? Hvad så du, hvad hørte og tænkte du?

Følelser: Hvordan har du det med det? Var det godt eller dårligt?

Fund: Hvad kan du bruge?

Fremtid: Hvordan vil du bruge det?

Et andet vigtigt element, der har været prioriteret, er fokus på, at arbejdet som mentor er noget, der skal være gensidigt udviklende. Det vil sige, at både mentor og mentee skal føle, at de får noget ud af forholdet. Et seriøst arbejde med og engagement i et andet menneske vil ikke kunne undgå at være givende for begge parter.

Det er også vigtigt, at man som mentor husker at mærke efter, om arbejdet netop er givende, eller om det måske ender med at blive en belastning. Derfor har kurset også beskæftiget sig med, hvordan man som

mentor skal passe på sig selv, og hvordan man skal kunne sige fra.

Nedenstående materiale bliver brugt som udgangspunkt, for en diskussion/dialog omkring netop det:

PAS PÅ DIG SELV, MENTOR

Dine personlige ressourcer: Når du gør mere, end du bliver betalt for, vil du med tiden blive betalt mere for det, du gør.

Stress og udbrændthed: Man kan ikke blive udbrændt, hvis man ikke først har brændt for noget.

Frivillig eller obligatorisk deltagelse

Deltagelse i kurserne har været frivilligt, og både de eksterne mentorer og eleverne udviser stor lyst til at deltage. Hidtil har kurserne kun været tilbudt til mentorer, der allerede havde meldt sig til ordningen. Men det er værd at overveje at tilbyde deltagelse til personer og elever, der endnu ikke har meldt sig, men som overvejer at blive mentor. På den måde får de et bedre grundlag for at vurdere, om de er i stand til at løfte opgaven.

Der er mange fordele ved at gøre det frivilligt at deltage, men der er også ulemper. Ulempen ligger først og fremmest i, at det kan være med til at sortere potentielle mentorer fra, fordi de umiddelbart ikke kan afse tid og ressourcer. Obligatorisk deltagelse signalerer, at skolen stiller krav til kvaliteten, at den forventer, at mentor vil yde en indsats og bruge noget fritid på det. Endelig får mentorkoordinatoren mulighed for at se kommende mentorer an.

En måde at gøre deltagelsen obligatorisk på, er at kursisterne allerede efter første modul kan blive matchet med en mentee og komme i gang. Det er også obligatorisk at deltage i øvrige moduler, og da mentorenes egne erfaringer bliver inddraget i de efterfølgende moduler, er det en fordel, at de er i gang med at mødes med en mentee.

Når en elev har deltaget på samtlige moduler, får han eller hun et kursusbevis som en bekræftelse på, at eleven har brugt tid og ressourcer på at opnå en viden i forhold til et mentorskab. Samtidig er det et bevis på skolens anerkendelse af, at eleven har haft lyst til at videreudvikle nogle kompetencer.

»Man giver tid og nærvær til et andet menneske og samtidig får man også indblik i sig selv«

En del af kursisterne, har haft svært ved at følge alle modulerne i et kursusforløb. For at kursisten kan modtage et kursusbevis, er det påkrævet, at alle fire moduler er gennemført. Derfor skal der være mulighed for, at kursisten kan tage de manglende moduler på senere hold

Mentornetværk

Efter endt mentoruddannelse er det vigtigt at vedligeholde et netværk blandt mentorerne ved at indkalde til caféeftermiddage, opfordre til stadig kontakt (f.eks. via mail). Netværksmøderne kan både have et socialt indhold og et fagligt tema, som mentorkoordinatorerne har valgt, f.eks. ”udfordringer i mentorskabet”.

RÅD OG ANBEFALINGER

- Mentorkurset skal skabe en sikker ramme for skolens mentorordning.

Når mentor har været på kursus, skal mentor tydeligt kunne se sig i rollen som mentor, og mentor skal vide, hvad det er at være mentor i den specifikke mentorordning på skolen.

- Mentorkurset skal klart formidle: **Hvilke** relationer ønsker skolens mentorordninger at lægge op til, og hvilken tilgang ønsker skolen mentor skal have til mentee.

Mentor skal kunne bruge disse klare forventninger til at kunne evaluere sit mentorarbejde.

- Prioriter erfaringsudveksling og netværksdannelse mellem mentorerne.

Udvikling af mentor sker primært gennem ”learning by doing” – har mentorerne gode muligheder for at spørge hinanden til råds, fremmer det både udvikling af mentorernes sikkerhed i rollen og deres lyst til at fortsætte mentorindsatsen.

ORGANISATION OG FUNKTIONER I EN SKOLES MENTORTILBUD

Erfaringerne fra REKOMENT ligger på linje med de konklusioner, der er blevet draget i andre ordninger med mentorskaber. Først og fremmest, at den organisatoriske forankring på skolen er vigtig, for at mentorskaberne kan bidrage med den kvalitet, der sikrer, at de bliver betragtet som attraktive af både elever, lærere og praktiksteder.

En solid forankring af tilbuddet om mentorskaber i skolens organisation forhindrer, at mentorskaberne udvikler sig til isolerede private ”projekter”. Den måde mentorordninger bliver organiseret på, skaber rammer for, hvordan mentorskabet udvikler sig. Det er vigtigt, at mentorordningen formår at knytte både mentee, mentorer og mentorordningens samarbejdspartnere sammen i et forpligtende, udviklende og anerkendende fællesskab.

Mentorkoordinatoren – en central og vigtig funktion

Mentorkoordinatorens funktion spiller her en hel central og afgørende rolle for, at mentorordningen bliver en succes. Funktionen sørger for både den lim, der sikrer fællesskab og sammenhængskraft i ordningen, og den sørger for den rette benzin i form af udvikling og inspiration, der skal til for at sikre fortsat udvikling af mentorskaberne. Jo mere kvalificeret mentorkoordinatoren er i stand til at varetage den dialog og sparring, de har med mentorer, mentees og andre samarbejdspartnere, jo bedre bliver mentorordningen i stand til at spille sammen med skolens øvrige tiltag for fastholdelse og pædagogiske grundholdninger.

Mentorkoordinatoren varetager både koordineringen og varetagelsen af følgende funktioner;

- Rekruttering af mentees og mentorer
- Information til alle parter om mentorordningen
- Afdækning af mentees behov og ønsker til mentorskaberne
- Afdækning af mentors kompetencer
- Iværksætte og pleje mentorskaber
- Sikre mentorernes kompetenceudvikling, dvs. mentorkurser, supervision af mentorerne samt organisering af netværk og erfaringsudveksling mellem mentorerne
- Sikre den relationelle etik i mentorskaberne.

Rent fysisk er det vigtigt at signalere skolens prioritering af mentorordningen. Mentorkoordinatoren eller mentorteamet skal være synlig og let at få fat i.

Synligheden og tilgængeligheden bliver sikret ved et fast kontor, hvorfra mentorkoordinatoren kan være tilgængelig for interviews og vejledning for eleverne på faste tider i ugen. Kontoret skal være centralt placeret på skolen, og kontorets åbningstider skal

være relativt lange. Det betyder, at alle ser ordningen, og at alle har mulighed for at få en mere eller mindre formel snak med mentorkoordinatoren. Synligheden og det uformelle møde med mentorkoordinatoren er meget positivt, især for elever, der kan have svært ved at bede om hjælp.

En arbejdsmobil alene til mentorkoordinatoren er essentielt, uden en mobiltelefon er det ikke muligt at holde den løbende kommunikation med mentees og mentorer, som er vigtig for mentorordningen. I REKOMENT er der gode erfaringer med, at mentoren har sin egen e-mailadresse. Det sikrer en hurtig og effektiv kommunikation mellem koordinator og de elever, som vil i kontakt med mentorkoordinatoren.

»Min oplevelse var så god, at jeg har anbefalet mine veninder at få en mentor«

Rekruttering af mentee og mentorer

REKOMENT har vist, at det er vigtigt, at mentortilbuddet fremstår som et attraktivt tilbud for eleverne, hvis det skal lykkes at rekruttere mentees. Mentorskaberne skal være en mulighed, som mentee selv vælger og skal give plads til udvikling og gode oplevelser.

Eleverne skal forstå, at mentorordningen er for såvel elever, der finder uddannelsen udfordrende, og for elever, som har lettere ved det faglige. Denne profil er meget vigtig, idet det er altafgørende, at eleverne ikke føler sig stigmatiserede ved at melde sig til ordningen. De gode erfaringer og historier, som eleverne fortæller om deres egne mentorskaber, er en af de mest virkningsfulde "henvisningsmuligheder", fordi elever, der har været glade for at have en mentor, anbefaler det til andre elever.

Mentorkoordinatoren skal i sin dialog med de elever, som ønsker at få sig en mentor, være tydelig om det værdifulde i mentorskaberne og understrege, at skolen forventer, at mentee kan gengælde dette ansvarsfuldt. Som optakt til et mentorskab kan det være en fordel at mentorkoordinator at fremhæve det som en vigtig og anerkendt kompetence

netop at være klar over egne svagheder og behov for støtte, ligesom det er en kompetence at søge hjælp til at få dækket disse behov.

For at en elev kan komme i betragtning som mentor for en anden elev, skal vedkommende have ressourcer til egen uddannelse. Det vil sige, at kunne nå sine egne faglige og personlige mål for henholdsvis skole- og praktikforløb. Endvidere skal mentor have tid til at mødes med mentee ca. hver 3. uge samt tid til at forberede sig mellem møderne.

REKOMENTs erfaring er, at eleverne er meget aktive under mentorkurset, er glade for mentorkurset og udtrykker ønske om at de gerne vil være mentorer efterfølgende. Dog har mentorkoordinatorerne i REKOMENT også oplevet, at flere føler sig så presset arbejdsmæssigt, at de har svært ved at afse tid til mentorarbejdet. Elev-til-elev mentorordningen kræver derfor en fortsat indsats og støtte fra mentorkoordinatoren. En væsentlig fordel ved elevmentorerne er, at de oplever en større tilknytning til skolen, da de bliver en del af "noget særligt" og at denne tilknytning er med til at gøre skolens indsats for at skabe et positivt studiemiljø mere synlig.

TRE TING DU KAN BRUGE EN MENTOR TIL UNDER DIN UDDANNELSE

Holde fokus på de ting, du er god til både fagligt og personligt

- en mentor kan give skulderklap og ros, når det er gået godt med en af dine opgaver på skolen eller i praktikken
- en mentor kan støtte dig i de ting, du er god til, f.eks. at skabe et godt samarbejde med en borger eller kollega

Støtte din videreudvikling i forbindelse med uddannelsen, så du oplever faglig og personlig succes

- for eksempel kan du sammen med mentor øve i at fremlægge faglige emner som kredsløbet, aktivitetsspiralen eller læringsområder i PBL og ved projektarbejde

Ideer og støtte til at løse svære udfordringer

- du kan få ideer til planlægning af lektielæsning eller ideer til løsning af skoleopgaver
- få støtte til at løse eventuelle samarbejdsproblemer under din uddannelse
- få støtte til at holde motivationen oppe, hvis du nogle gange synes, at det er svært at være under uddannelse

(tekseksempel fra en pjece om en skoles mentorordning)

For at lette rekrutteringen af mentorer ude fra, er det nemmest, hvis der bliver etableret et samarbejde med eksisterende organisationer. I REKOMENT er der blevet etableret et fast samarbejde med for eksempel et aktivitetscenter for ældre, Diakonissefællesskabet, Diakonissestiftelsens egne frivillige og en sygeplejeskole. De frivilliges eget netværk er også en kilde til nye eksterne mentorer. En skole har også haft succes med at rekruttere nyligt uddannede assistenter som mentorer, der efter endt uddannelse har mere overskud til at blive mentor. Kontakt med lokalpressen og annoncer i lokalbladene giver også anledning til, at mentorer melder sig.

Rekruttering af eksterne mentorer kræver ressourcer, men det er REKOMENTs erfaring, at dette arbejde lønner sig. Når der er etableret en gruppe af eksterne mentorer, er de meget loyale og er i stand til at påtage sig indtil flere mentorskaber.

Information om mentorordningen

Det er vigtigt, at mentorordningen bliver oplevet som en integreret del af skolens tilbud til eleverne. At de øvrige undervisere er opmærksomme på ordningens fordele og tænker det ind i forhold til eksempelvis uddannelsessamtaler om elevens behov, skolestarter osv. Mentorkoordinatoren informerer jævnligt på personalemøder om nyt fra ordningen og minder de øvrige lærere om at huske ordningen i snakken med eleverne. Har skolen et nyhedsbrev, er det en god kanal for denne information. Den uformelle information (kaffepauser, snak på gangen, osv.) og en tæt kontakt personalet imellem på skolen muliggør også en høj grad af informationsspredning om mentorordningen.

Graden af information til lærerne har i REKOMENT varieret fra den generelle information til en målrettet information. Eksempler på målrettet information er, at mentees kontaktlærer bliver informeret, hvis eleven får en mentor, eller at alle mentorskaber er synlige i det elektroniske forum: Fronter.

Mentorkoordinatoren har ligeledes et samarbejde med uddannelsesvejledere,

fastholdelsesmedarbejdere og psykologen på skolen, som kan informere om ordningen og foreslå elever at tage kontakt til mentorkoordinatoren.

En systematisk information overfor eleverne højner kendskabet til mentorordningen.

I REKOMENT kendte 90 pct. af de elever, som blev spurgt i en spørgeskemaundersøgelse, til mentorordningen. Introduktion til mentorordningen kan indgå som et fast punkt i skolens introforløb, eller mentorkoordinator kan informere alle hold på 1. skoleperiode om ordningen. Det er en fordel, hvis introduktion af ordningen kan foregå i en time, hvor holdenes kontaktlærere er til stede, fordi det kan fremme muligheden for, at mentortilbuddet bliver taget op i elevernes samtaler med kontaktlæreren. Af og til går psykolog og mentorkoordinator sammen og informerer, således at forskellen på de to tilbud træder tydeligt frem.

Alt efter hvor mange ressourcer mentorkoordinatoren råder over, kan eleverne få en uforpligtende individuel samtale, om hvorvidt en mentor kunne være aktuel for dem, eller om de selv kunne tænke sig at melde sig som mentor. Er der ressourcer til det, vil en jævnlig opfølgning i klasserne ramme

de elever, hvis behov har ændret sig under uddannelsen, da det ikke er alle elever, som kan overskue at melde sig som mentor eller efterspørge en mentor i begyndelsen af uddannelsen.

Det er også vigtigt, at praktikken er velinformeret – dels via det lokale uddannelsesudvalg, samarbejds møder mellem skole og praktik, dels via mailudveksling med uddannelseskonsulenter, oplæg på praktikstederne, uddeling af plakater og foldere. Det giver praktikken viden om mentorordningen og mulighed for at henvende sig, hvis de ser, at en elev har behov for en mentor. Etableres der et samarbejde mellem mentorkoordinator og praktikken, har de mulighed for at støtte positivt op om mentorskabet.

REKOMENT har vist, at der kan skabes opbakning i praktikken til mentorskaberne. F.eks. har en skole en aftale med praktikken om, at mentee må gå 1-2 timer før arbejdsdagens ophør den dag, som mentee skal mødes med sin mentor, således at tiden ikke er en begrænsning for at opretholde mentorrelationen.

CASE

I forbindelse med afslutning og evaluering af et mentorforløb mødes en elev, der har været mentor, med skolens mentorkoordinator. En af de ting, mentor nævner, er, at det har givet hende en viden, som hun kan bruge ikke, kun som mentor, men også i flere sammenhænge i praktikken. Omgivelserne har generelt reageret positivt på, at eleven har været mentor for en anden elev, og der har været forståelse fra praktikstedet for opgaven.

Forberede, iværksætte og pleje af mentorskaber

Forberedelse af mentorskabet kommer tydeligt til udtryk, når mentor og mentee bliver matchet. I REKOMENT har der udviklet sig forskellige procedurer for dette, alt efter hvor mange ressourcer man har valgt at prioritere til denne opgave.

På en skole har man valgt at prioritere forberedelsen og gennemfører et grundigt interview af både mentor- og mentee af ca. en times varighed. Gennem disse semistrukturerede interviews mentorkoordinatoren får et grundigt indtryk af både mentee og mentor. Som afslutning på denne forberedelse skal mentor og mentee

udfylde et profilschema, hvor de skal redegøre for deres ønsker og forudsætninger for at være hhv. mentor og mentee. Matchet bliver foretaget på baggrund af interviewene og de udfyldte papirer. Processen med at matche og igangsætte mentorskaber foregår løbende og afhænger blandt andet af, om den rette mentor er tilgængelig på det givne tidspunkt.

I en anden model skal mentee selv udfylde et profilschema, der har til formål at afdække en række praktiske oplysninger samt hvilke ønsker og behov, mentee har. Mentee beskriver, hvad forholdet skal dreje sig om, hvor ofte og hvor længe mentor og mentee skal mødes, og om der er ønsker, f.eks. i forhold til køn. Mentee indkaldes til et kort interview for at mentorteamet kan få et personligt indtryk af mentee, bl.a. for at afklare eventuelle spørgsmål eller uklarheder omkring mentorskabet. Matchningen foregår med en måneds mellemrum, hvor en pulje af mentorskaber bliver sat i gang. Det sker på et såkaldt kick-off møde, hvor alle mentees og mentorer samles og bliver præsenteret for hinanden for første gang.

Sikring af mentorkoordinatorernes kompetenceudvikling

Udvikling af mentorskaberne er en løbende proces. Selvom REKOMENT har virket i to år, er der stadig mulighed for at udvikle og forbedre skolernes indsats på mentorskabsområderne. Mentorskaberne indebærer en kompleksitet og en række problemstillinger, som ofte gør opgaven uklar. Der er således behov for, at mentorkoordinatoren eller mentorkoordinatorerne løbende får udbygget deres kompetencer på et individuelt, relationelt og organisatorisk niveau.

Et første skridt for at sikre dette er, at have flere personer til at udføre mentorkoordinatorfunktionen. De vil kunne sparre indbyrdes og sikre at være med bakke hinanden op og sikre en fortsat motivation.

Foruden sparring på egen skole anbefaler REKOMENT, at mentorkoordinatoren indgår i et eksternt netværk for mentorkoordinatorer for at styrke dialog, erfaringsudveksling samt for at finde nye ideer og udviklingsmuligheder. Det vil også give mulighed for sparring med andre og udvikle en professionel tilgang til, hvordan samspillet mellem skole og frivillighed gribes an.

RÅD OG ANBEFALINGER

Afsæt tilstrækkelig tid og ressourcer til ,at mentorkoordinator eller mentorteamet kan løse alle opgaver med mentorordningen.

Være synlig på skolen og for eleverne:

- Prioriter mundtligt information om mentorordningen, for eksempel gennem introduktion i klasserne
- Hav ugentlig kontortid for mentorkoordinator for interesserede elever, mentorer og mentees – det giver mulighed for en effektiv og personlig information om mentorordningen
- Hold løbende kontakt med mentee- og mentorelever

Vær synlig overfor lærerne

- Informere skolens lærere og øvrige medarbejdere, så de har et indgående kendskab til mentorordningen
- Sørg for alle i organisationen kender til omfanget af mentorordningen

Vær synlig overfor praktikken:

- Samarbejde og synlighed medvirker til at praktiksted har forståelse for mentorskaberne og fremmer, at praktikken bakker op om mentorskaberne

LITTERATUR:

Den reflekterende mentor – undervisningshæfte til mentorers competenceudvikling og kvalitetsudvikling af mentorordninger

Barbara Day m.fl.

Videncenter for uddannelses- og erhvervsvejledning, 2009

MENTOR+GUIDEN – om mentorskaber

Kirsten M Poulsen

KMP+Forlag, 2008

Flyv fugl! Flyv! Gode råd til nye mentorer

Helene Valgreen og Lone Nordskov Nielsen

Studie & Erhverv 2009

Unge hjælper unge – ideer til ungementorordninger i erhvervsuddannelserne

Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 8 - 2009

”Jeg kommer heller ikke i dag” – om støtte af sårbare unge i uddannelse

Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 - 2010

”Min mentor er min voksenven” – mentorskaber, kvalificering og kompetencer

Barbara Day m.fl. i **6 belysninger af vejledning – brydninger, forståelser & praksis**

Carla Tønder Jessing m.fl. (red), Videncenter for uddannelses- og erhvervsvejledning, 2009

LINK

Se eksempler på skolernes arbejde med mentorordninger [her](#)



Kan RKV og mentorordninger supplere hinanden?

REKOMENT var som udgangspunkt ét projekt med to tilgange til at arbejde med elevernes mulighed for at gennemføre deres uddannelse, nemlig realkompetencevurdering og mentorordninger. Der skulle være sammenhæng mellem de to tilbud, således at realkompetenceprocessen skulle kortlægge elevernes potentialer og synliggøre hvilke elever, der potentielt var mentees og mentorer.

Den oplagte sammenhæng imellem de to tilbud har dog vist sig at være fællesskabet om at arbejde med elevernes udvikling af personlige kompetencer. Mentorskaberne har oftest indbygget et element af personlig kompetenceudvikling, og resultatet af en RKV kan angive, hvilke personlige kompetencer eleven har behov for at arbejde med for at kunne gennemføre sin uddannelse.

Arbejdet har affødt en del diskussioner om, hvornår og hvordan det er muligt at se potentielle mentorer og mentees. Resultatet er blevet en oversigtsmodel, der illustrerer

hvordan mentorordninger og realkompetencevurdering kan hænge fornuftigt sammen. Modellen er suppleret med en tjekliste, der kan støtte systematiseringen og kvalitetssikringen af arbejdet.

En væsentlig erfaring, som flere skoler har gjort, er, at eleverne bruger resultatet af deres RKV, når de skal beskrive deres ønsker og behov i forhold til mentorordningen, og at RKV-resultatet er et udgangspunkt for mentors arbejde med mentee.

Mentorordningen som del af RKV

Umiddelbart har der ligget et skisma i tanken om, at RKV-processen kunne synliggøre elever med behov for støtte fra en mentor. Projektets tilgang til RKV har impliceret et stort fokus på anerkendelse og på at fokusere på elevernes ressourcer. I den proces vil elevernes behov for støtte ikke nødvendigvis træde tydeligt frem. Konklusionen er blevet, at det kræver et nærmere kendskab til eleverne, end et introduktionsforløb kan give, før der kan blive fremsat konkrete forslag

til den enkelte elev om at blive mentor eller mentee. Med mindre eleven selv ytrer ønske om det.

I projektet er der dog enighed om, at intro-perioden skal benyttes til at sætte en proces i gang hos eleverne og lærerne, og at denne proces skal fortsætte gennem hele uddannelsesforløbet. Erfaringerne viser, at eleverne er åbne og modtagelige overfor mentorordningerne i intro-perioden. Dette kan udnyttes til at skabe et kendskab og en åbenhed overfor mentorordningerne, der kan vise sig nyttig, hvis behov og motivation viser sig senere i uddannelsesforløbet.

En oversigtsmodel

Projektet er fremkommet med en oversigtsmodel, der overordnet illustrerer de aktiviteter, der sammenkæder mentor- og RKV-aktiviteter på de fem skoler. De enkelte aktiviteter har forskellig vægtning fra skole til skole. Forskellighederne afspejler variationer i mentorordningerne og RKV-aktiviteterne.

Modellen viser, at der foregår en almen orientering om mentorordningen i forbindelse med optag af elever og i introduktionsforløbet. Uddannelsesvejledere, lærere og mentorkoordinator forestår den almene orientering.

I forbindelse med den første uddannelsesamtale sker der en personlig vejledning overfor de elever, der viser sig at have behov for en mentor, eller som har ressourcer til at være mentor. Den personlige vejledning i forhold til mentorordningen fortsætter igennem hele uddannelsesforløbet. Det vil primært være kontaktlærere, der forestår denne vejledning, men senere i uddannelsesforløbet kan vejledningen også foregå på praktikstedet.

HVOR I RKV-PROCESSEN FINDER KOBLINGEN TIL MENTORORDNINGEN STED?

	Før uddannelsesstart	Intro-forløb	Første uddannelsessamtale	Resten af uddannelsestiden
RKV-aktivitet	Informationsmøder og Åbent Hus. Afklarende samtaler med ansøger.	Afklarings og vurdering via: <ul style="list-style-type: none"> ■ workshops ■ værkstedsundervisning ■ lærerobservation ■ aktiviteter hvor eleverne selv arbejder med mentortilbudet 	Afklarings og vurdering i personlig samtale	Opfølgende afklaring og vurdering
Mentor-aktivitet	Almen orientering. Informationsmateriale. Mulighed for at melde sig som interesseret.	Almen orientering: <ul style="list-style-type: none"> ■ intro. i klasser ■ mentorbod 	Personlig vejledning om mentorordningen	Personlig vejledning om mentorordningen

KVALITETSSIKRING - MENTOR/RKV-KOORDINATION

For at systematisere og kvalitetssikre skolernes arbejde med at sammentænke RKV-processen med mentorordningerne, er der blevet udarbejdet en tjekliste over opgaver, der kan understøtte sammenkoblingen.

Tjekliste

1) Informationsmøder:

Hvem er ansvarlig for, at mentorordningen kommer på programmet og præsenteres?

Hvem står for selve orienteringen?

Hvilket materiale om hhv. mentorordning og mentoruddannelse skal præsenteres?

Hvordan åbnes der mulighed for, at interesserede kan melde sig allerede nu?

Skal interesserede registreres nogen steder?

Hvad skal uddannelsesvejlederne vide om mentorordningen?

Hvilke vigtige budskaber skal fortælles om mentorordningen?

2) Introforløbet:

Hvem er ansvarlig for, at mentorordningen bliver præsenteret?

Hvordan skal mentorordningen præsenteres?

Hvilket materiale modtager eleverne?

Hvordan indgår mentorordningen i RKV-aktiviteterne?

Hvilke aktiviteter indgår i introperioden, hvor mentorordningen bliver et synligt tilbud?

Hvad skal lærerne vide om mentorordningen i forhold til den almene orientering?

Hvordan får lærerne den krævede viden?

Hvordan skal læreren kontakte mentorkoordinator, når en elev er interesseret i ordningen?

KVALITETSSIKRING - MENTOR/RKV-KOORDINATION

Tjekliste (fortsat)

3) Uddannelsessamtalen:

- Hvad skal kontaktlærer vide om mentorordningen i forhold til den personlige vejledning?
- Skal der være en retningslinje for, hvor meget mentorordningen skal fylde i samtalen?
- Hvordan skal mentorordningen indarbejdes i det materiale, som kontaktlæreren/eleven anvender i forbindelse med samtalen?

4) Mentorkoordinators rolle:

- Hvilken rolle/hvilket ansvar har mentorkoordinator i processen?
- Hvordan vedligeholder mentorkoordinator læreres og vejlederes viden om mentorordningen?

5) Elevplan:

- Er mentorordningen tydelig i Elevplan?
- Anvendes Elevplans funktioner i arbejdet med mentorordningen?

6) Effekt:

- Har det effekt at indtænke mentorordningen i forbindelse med realkompetencevurderingen?
-

RKV-resultater kan støtte mentorskabet

I mentorcoordinatorernes samtaler med kommende mentorer og mentees er det stødt på, at eleverne selv inddrager deres RKV-resultater. Eleverne bruger den viden og selvbevidsthed, de har opnået gennem RKV-forløbet, til at beskrive de udfordringer, mentorskabet skal hjælpe dem til at arbejde med.

En konklusion kan derfor være, at mentorcoordinatorerne med fordel kan inddrage elevernes RKV-resultater i arbejdet med at interviewe og matche mentorer og mentees.

Der er ligeledes eksempler på, at mentor kan have fordel af at kende mentees RKV-resultat. Mentor kan hjælpe mentee i forståelsen af og i arbejdet med de læringsmål, der bliver sat op i uddannelsessamtalen, og mentor kan således støtte mentee i at udvikle de erhvervsfaglige kompetencer, som uddannelsen kræver.

RÅD OG ANBEFALINGER

- Udnyt, at eleverne er åbne over for skolens mentor-tilbud i introduktionsperioden til at skabe åbenhed omkring mentorordningen.
- Udnyt det, at eleverne er i gang med en kompetenceafklaring til at bede dem overveje deres egne behov og ressourcer i forhold til mentorordningen.
- Udnyt elevernes skærpede opmærksomhed på egne kompetencer og udfordringer ved systematisk at inddrage elevernes RKV-resultater i mentorcoordinators samtaler med kommende mentorer og mentees.

Bornholms Sundheds- og Sygeplejeskole

Ullasvej 6
3700 Rønne
Tlf.: 3698 2900
bhsund@bhsund.dk

UC Diakonissestiftelsen, Social- og Sundhedsskolen

Peter Bangs Vej 1, Indgang G, 2. sal
2000 Frederiksberg
Tlf.: 3838 4770
soc-sund@diakonissen.dk

Humanica

Milnersvej 40
3400 Hillerød
Tlf.: 4820 1700
kontakt@humanica.dk

Social- og Sundhedsskolen København

Vognmagergade 8
1120 København K
Tlf.: 3528 7100
sosu@sosukbh.dk

SOSU C

Brøndby Møllevvej 4
2605 Brøndby
Tlf.: 4322 6060
faelles@sosuc.dk

REKOMENT er støttet af:

**Region
Hovedstaden**