



Refining HE Apprenticeships
with Enterprises in Europe

Weiterbildungskonzept für MentorInnen in dualen Studiengängen

Allgemeiner Aufbau eines Weiterbildungsprogramms für MentorInnen in dualen Studiengängen

ApprEnt | Weiterentwicklung dualer Studienformate mit Unternehmen in Europa
585163-EPP-1-2017-1-BE-EPPKA3-VET-APPREN
apprEnt@eucen.eu | <http://apprEnt.eucen.eu> Projekt koordiniert von



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union



ApprEnt ist ein aus dem Erasmus+-Programm kofinanziertes Projekt. Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

ApprEnt-Konsortium:

Europäisches Weiterbildungsnetzwerk für Universitäten, **euцен** (BE)
Université de Bretagne Occidentale, UBO (FR)
Donau-Universität Krems, DUK (AT)
Universität Tallinn, UT (EE)
Universidade de Aveiro, UA (PT)
Universität Turku, UTU (FI)
Università di Catania, UNICAT (IT)
Universidad Complutense de Madrid, UCM (ES)
Wirtschaftskammer Brest, CCI Brest (FR)
Senat (AT)
Estnische Industrie- und Handelskammer (EE)
Associação Industrial de Aveiro, AIDA (PT)
Verband finnischer Unternehmen, Region Südwesten (FI)
Asociación de empresarios de Henares, AEDHE (ES)
Fundació Bosch i Gimpera, FBG (ES)

Herausgeber: **euцен**, Barcelona, Spanien, 2019, <http://www.euцен.eu>

AutorInnen: Carme Royo, Francesca Uras, Karsten Krüger, Isabell Grundschober, Robert Frasch

Design, Typosatz und Layout: Jordi Sanchez

Zitierweise: Carme Royo, Francesca Uras, Karsten Krüger, Isabell Grundschober, Robert Frasch (Ed.) (2019): *Weiterbildungskonzept für MentorInnen in dualen Studiengängen - Allgemeiner Aufbau eines Weiterbildungsprogramms für MentorInnen und BetreuerInnen in dualen Studiengängen*. ISSN xxxx-xxxx

© Das ApprEnt Konsortium, 2019

Eine elektronische Version dieses Dokuments kann auf der Projektseite <http://apprent.euцен.eu> heruntergeladen werden.

Alle ApprEnt-Werkzeuge dürfen für nicht-kommerzielle Zwecke frei verwendet und kopiert werden, vorausgesetzt, die Quelle wird angegeben. Alle Inhalte sind unter der Bezeichnung 4.0 international <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> lizenziert.

Das ApprEnt-Projekt (585163-EPP-1-2017-1-BE-EPPKA3-VET-APPREN) wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| A. Einführung | 6 |
| B. Das duale Studienformat | 8 |
| C. Bildungsprinzipien | 10 |
| D. Die ApprEnt Werkzeuge | 12 |
| ▲ i. „Good Practice“- Beispiele | 12 |
| ▲ ii. SWOT- und Vergleichsanalyse | 12 |
| ▲ iii. Handlungsempfehlungen | 13 |
| ▲ iv. Vertragsmuster | 13 |
| ▲ v. Empfehlungspaket | 13 |
| E. Mentorenschaft - Funktionen und Fähigkeiten | 15 |
| ▲ Funktionen der MentorInnen | 15 |
| ▲ Fähigkeiten, die MentorInnen benötigen | 15 |
| F. Allgemeiner Aufbau des Kurses | 17 |
| ▲ Modul 1: Vorbereitung - Sensibilisierung für Besonderheiten und Vorteile von dualen Studiengängen | 18 |
| ▲ Modul 2: Einführung ins Mentoring von Studierenden dualer Studiengänge | 19 |
| ▲ Modul 3: Verständnis für die Bedürfnisse und Erwartungen der dualen Studierenden | 21 |
| ▲ Modul 4: Planung der Lernstrategie der dualen Studierenden | 24 |
| ▲ Modul 5: Unterstützung des Lernprozesses | 26 |
| ▲ Modul 6: Werkzeuge für die Zusammenarbeit im Mentoring | 29 |
| ▲ Modul 7: Kontinuierliche Weiterbildung - Handlungsplanung für die TeilnehmerInnen | 31 |
| F. Annexes | 33 |
| ▲ Annex 1: UBO's apprenticeships model in a nutshell | 34 |
| Annex created by Carme Royo (eucen) based on observations during the ApprEnt workshop in Brest, May 2018. | 35 |
| ▲ Annex 2: Selected ApprEnt case studies | 36 |
| ▲ CASE STUDY Po8.2 Universidad Complutense de Madrid (ES) | 37 |
| ▲ CASE STUDY Po1.4 Universidad de Deusto (ES) | 41 |
| ▲ CASE STUDY Po6.2 Turun Yliopisto (FI) | 44 |
| ▲ CASE STUDY Po7.1 Università di Catania (IT) | 47 |
| ▲ CASE STUDY Po1.1 University of Chester (UK) | 50 |
| ▲ Annex 3: Useful tools for dual mentoring | 53 |
| ▲ Annex 4: Debriefing methods | 54 |



| | |
|---|-----------|
| Notes taken during the ApprEnt workshop in Brest, May 2018 | 55 |
| ▲ Annex 5: Learning portfolio | 56 |
| ▲ Annex 6: Mentors' key skills and competences..... | 57 |
| ▲ Annex 7: Mentors needs and credit | 58 |
| ▲ Annex 8: Austrian prototype course model <i>MentorMOOC</i> | 59 |

Abbildungen

| | |
|---|----|
| <i>Abbildung 1</i> Typische Aufgaben von MentorInnen und Studierenden in einer Lernphase von dualen Studien | 26 |
| <i>Abbildung 2</i> Zeichnung 'Significado' (CC BY-NC 4.0 Licence) | 27 |
| <i>Abbildung 3</i> Kommunikationsprozesse zwischen MentorInnen und zwischen den MentorInnen und den Studierenden | 29 |
| <i>Abbildung 4</i> Typischer Prozess der Zusammenarbeit von MentorInnen in dualen Studiengängen | 29 |
| <i>Abbildung 5</i> Schritte im Prozess zur Erlangung eines dualen Studium-Awards und Angabe der beteiligten Akteure | 35 |

Akronyme

euцен – Europäisches Weiterbildungsnetzwerk für Hochschulen

KMU – Kleine und mittlere Unternehmen

MOOC – Massive Open Online Course

SWOT – Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken Analyse

UBO – Université de Bretagne Occidentale

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training

A. Einführung

Die wachsende Produktivität der Industriearbeit führt zu einer hohen Jugendarbeitslosigkeit. Gleichzeitig ändern sich die Qualifikationsanforderungen: Mehr Wissen und Kompetenzen auf hohem kognitivem Niveau sind erforderlich. Um diesen Anforderungen zu begegnen, besteht ein besonderer Bedarf an der Etablierung und Förderung von „[work-based learning](#)“ und dualen Studiengängen. Ziel von ApprEnt ist es, die Lücke zwischen akademischer Bildung und Wirtschaft zu schließen und Partnerschaften zwischen Unternehmen/Industrie, Hochschulen und anderen relevanten Interessengruppen wie öffentlichen Einrichtungen, VertreterInnen von Lernenden und VertreterInnen von Anbietern von beruflicher Bildung zu fördern. Das übergeordnete Ziel ist die Etablierung von arbeitsbasiertem Lernen und insbesondere die Förderung vom dualen Studienformat. Der Kern des Projekts besteht daher darin, Instrumente zu entwickeln, die diese Zusammenarbeit erleichtern und die Ergebnisse dieser Partnerschaften verbessern.

Ein wesentlicher Aspekt von „work-based learning“ und vom dualen Studienformat ist die Betreuung der Studierenden durch MentorInnen an der Hochschule sowie MentorInnen aus den Betrieben. MentorInnen an der Hochschule unterstützen Studierende bei der Entwicklung transversaler Fähigkeiten, der Anwendung akademischer Methoden und im Verständnis eher theoretischer Inhalte. MentorInnen in Betrieben können Studierenden besonders an ihren Erfahrungen zu den praktischen Herausforderungen des Unternehmens sowie in der Umsetzung praktischer Lösungen teilhaben lassen. Damit werden zwei wichtige Perspektiven, die der Hochschule und die des Betriebs, im Lernprozess der dualen Studierenden integriert. Dadurch soll eine möglichst ganzheitliche Schulung von zukünftigen FachexpertInnen sichergestellt werden.

Die Fähigkeiten und Kompetenzen von MentorInnen im Betrieb und von MentorInnen an Hochschulen ergänzen sich gut im Rahmen des dualen Studienformats. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die MentorInnen ausreichend dafür vorbereitet sind, duale Studierende zu betreuen. Sind sie sich der Bedeutung von Zusammenarbeit und Austausch bewusst? Haben sie die erforderlichen Kompetenzen erworben, um Betreuung in dualen Studiengängen anzubieten? Verstehen sie die Notwendigkeit der Entwicklung dieser Kompetenzen?

ApprEnt hat diese Punkte mit einer Vielzahl von wichtigen Interessengruppen¹ diskutiert und folgende Erkenntnisse daraus gesammelt:

¹ Über 200 Personen wurden während des Projekts auf unterschiedliche Weise befragt und konsultiert (darunter 103 TeilnehmerInnen in Workshops und Fokusgruppen in sechs verschiedenen EU-Ländern, 37 AutorInnen von Fallstudien, 56 MitarbeiterInnen von Partnerorganisationen und die TeilnehmerInnen in verschiedenen Online- und Face-to-Face-Beratungen).

- ▲ MentorInnen² werden in der Regel ohne einführende Vorbereitung, auf die Aufgaben der Unterstützung von Studierenden aus dualen Studiengängen, in ihrer MentorInnenrolle eingesetzt.
- ▲ MentorInnen verstehen die Betreuung von dualen Studiengängen in der Regel als einfaches Tutoring von Studierenden, jedoch ist die Betreuung in dualen Studiengängen komplexer.
- ▲ Es gibt kein formelles Training, das sich an MentorInnen von dualen Studiengängen in jedem EU-Land richtet.
- ▲ MentorInnen aus Ländern, in denen Trainingsmöglichkeiten verfügbar sind, vermeiden es in der Regel, an einem Kurs teilzunehmen, da dieser zu viel Zeit in Anspruch nehmen könnte oder überhaupt die Notwendigkeit an einer Teilnahme nicht erkannt wird.
- ▲ Die Institutionen bzw. Organisationen räumen der Entwicklung der Fähigkeiten der MentorInnen keine oder nicht ausreichend Zeit ein.
- ▲ Die Zusammenarbeit zwischen MentorInnen aus Hochschulen und Unternehmen ist teilweise mangelhaft und eine Kommunikationslücke entsteht. Dies kann sich negativ auf Lernergebnisse der dualen Studierenden auswirken.
- ▲ In den EU-Ländern existieren keine einheitlichen Standards und keine Akkreditierung für das Mentoring von dualen Studierenden.

Unter Berücksichtigung all dieser Faktoren hat ApprEnt ein Konzept für ein CPD Weiterbildungsprogramm (Continuing Professional Development) für MentorInnen entwickelt. Das Weiterbildungsprogramm ist generischer Natur. Dadurch soll es einen Rahmen für die Aus- bzw. Weiterbildung von MentorInnen bieten und gleichzeitig abwandelbar sein. Durch individuelle Adaptionen des Programms kann auf die Bedürfnisse der jeweiligen Institution/Organisation in den verschiedenen EU-Ländern eingegangen werden. Dabei können und sollen in den Adaptionen nicht nur die nationalen rechtlichen Vorgaben, sondern auch institutionelle/organisatorische Einschränkungen (insbesondere solche, die mit Zeit und Ressourcen verbunden sind) berücksichtigt werden.

Dieses allgemeine Konzept für die Weiterbildung von MentorInnen ist ein Werkzeug, das die NutzerInnen entsprechend ihrer spezifischen Bedürfnisse und ihres Kontextes definieren und fertigstellen. Das Konzept ist in mehrere Abschnitte unterteilt: Bildungsprinzipien, Definition von dualen Studiengängen, Beschreibung der ApprEnt-Werkzeuge, die allgemeine Kursstruktur und Anhänge. In *Anhang 8* (Seite 59) findet sich ein an das österreichische Konzept abgestimmtes Kurskonzept, welches auf einem MOOC-Ansatz (Massive Open Online Course) basiert. Das Kurskonzept für Österreich bietet einen Einblick, wie dieses allgemeine Kurskonzept für die Weiterbildung von MentorInnen an einen bestimmten Kontext angepasst werden kann.

² MentorInnen (aus KMU und Industrie) und MentorInnen (aus Hochschulen) werden ab diesem Zeitpunkt in diesem Dokument zusammenfassend als "MentorInnen" bezeichnet. Für den Leser/die Leserin ist es jedoch wichtig die Unterschiede zwischen ExpertInnen aus Hochschule und Unternehmen zu verstehen, wie oben kurz erläutert.

B. Das duale Studienformat

Bevor wir die Struktur des Weiterbildungskonzepts für MentorInnen erläutern, ist es wichtig zu verstehen, worum es sich beim dualen Studienformat handelt.

Das ApprEnt-Konsortium diskutierte ausführlich, wie sich das duale Studienformat von anderen Ausbildungsprogrammen unterscheiden. Aus diesen Diskussionen heraus wurden Kriterien zur Unterscheidung entwickelt. Da die europäischen Staaten keinen gemeinsamen Rahmen für das duale Studienformat geschaffen haben, versteht jedes Land dies auf eine etwas andere Weise, weshalb eine gewisse Flexibilität bei der gesamteuropäischen Diskussion erforderlich ist. In allen Ländern ist es üblich, dass eine Hochschule in einem dualen Studium in Zusammenarbeit mit Betrieben ein Lern- und Lehrformat entwirft, welches die Bedürfnisse der jeweiligen Branche bzw. des Arbeitsmarktbereichs berücksichtigt. Das Ziel besteht darin, einen Hochschulabschluss oder eine Anrechnung zu erlangen. Allerdings gehen die Meinungen auseinander, welche Charakteristika das duale Studium EU-weit definieren. Dieser Kernpunkt der Diskussion spiegelt sich in der Definition von dualen Studien wider, die ApprEnt übernommen hat:

Unter einem dualen Studium versteht man ein Ausbildungsformat, das alle oder mindestens **vier** der sechs unten aufgeführten Merkmale aufweist:

1. Arbeitsplatz und Hochschule sind Lernorte im dualen Studium. Das Lernen am Arbeitsplatz wechselt sich mit dem Lernen an der Hochschule ab.
2. Mentoring erfüllt eine zentrale Rolle im dualen Studium. Es gibt MentorInnen sowohl am Arbeitsplatz, als auch an der Hochschule. Sie unterstützen den Lernprozess der Studierenden und arbeiten zusammen, um sinnvolle Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz zu schaffen. Dies soll dem/der Lernenden die Möglichkeit geben, die im Beruf erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben.
3. Das Programm ist Teil der formalen und/oder kontinuierlichen Aus- oder Weiterbildung.
4. Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums erwerben die Lernenden eine Qualifikation oder einen Teil einer Qualifikation und erhalten ein offiziell anerkanntes Zertifikat.
5. Die Ausbildung basiert auf einem Vertrag oder einer formalen Vereinbarung zwischen Betrieb und Lernenden, kann aber auch auf einem Vertrag oder einer formalen Vereinbarung mit der Hochschule beruhen.
6. Studierende sind vertraglich an eine/n ArbeitgeberIn sowie an eine Hochschule gebunden und erhalten für ihre Arbeit eine Vergütung in Form von Lohn, Zuschuss oder ähnlichem.



Bei der Sammlung von Fallstudien im Rahmen des ApprEnt-Projekts vereinbarten die PartnerInnen, jene Studien als duale Studiengänge zu akzeptieren, welche mindestens vier der oben genannten Merkmale erfüllen. Dadurch konnten in allen Partnerländern und auch in anderen Ländern Beispiele für diese Art von Aktivitäten gefunden werden, was die Eignung der Definition belegt.

Unter Berücksichtigung der Relevanz der sechs in der Definition enthaltenen Merkmale betont das Konsortium jedoch die Wichtigkeit der Entwicklung von dualen Studiengängen, die alle diese Merkmale erfüllen (nicht nur vier von ihnen). Tatsächlich ist es schwierig, ein Studium als vollständiges duales Studium zu begreifen, wenn keine doppelte Betreuung vorgesehen ist, kein Vertrag bzw. Vereinbarung existiert oder das akademische Lernen nicht mit „work-based learning“ verbunden wird.

C. Bildungsprinzipien

Die wichtigsten Prinzipien, die dem hier vorgeschlagenen Weiterbildungskonzept für MentorInnen zugrunde liegen, sind:

1. Das primäre Ziel dieses Kurses ist es, Einzelpersonen, die vor kurzem zu MentorInnen von Studierenden in dualen Studiengängen geworden sind oder werden wollen, weitere Kenntnisse zu vermitteln.
2. Die Vorkenntnisse der TeilnehmerInnen sind relevant und ein wichtiger Ausgangspunkt in diesem Kurs. Diese werden den TeilnehmerInnen helfen, die im Kurs erklärten Fallbeispiele und Situationen besser zu verstehen.
3. Weiterbildungskonzepte für MentorInnen sind am effektivsten, wenn sie problembasiertes Lernen bei der Kursgestaltung und -durchführung fördern. Das bedeutet:
 - ▲ Informationen werden als Ressource und nicht im Rahmen von langen Vorlesungen zur Verfügung gestellt.
 - ▲ Es wird Zeit für den Austausch bewährter Praktiken sowie persönlicher Erfahrungen und Fallbeispiele eingeräumt.
 - ▲ Den TeilnehmerInnen wird Zeit gegeben, über ihre eigene berufliche Praxis und die ihrer Teams nachzudenken.
 - ▲ Es wird Zeit gegeben, um über geeignete institutionelle Regelungen nachzudenken.
 - ▲ Die Maßnahmenplanung zur Umsetzung von Veränderungen ist wichtig, damit die TeilnehmerInnen darüber nachdenken können, wie sie ihre neuen Ideen umsetzen können.
4. Vorbilder, wie z.B. MitarbeiterInnen, die bereits erfolgreich als MentorInnen tätig sind, sind ein wichtiger Bestandteil des Trainings.
5. Es ist wichtig, dass die potenziellen MentorInnen von den Erfahrungen der dual Studierenden lernen. Dies kann durch die direkte Einbindung in den Kurs und/oder durch Fallstudien geschehen.
6. Das Mentoring in dualen Studiengängen wird von zwei Personen durchgeführt - einer Person an der Hochschule und einer weiteren Person im Betrieb. Daher sollte das Weiterbildungskonzept für MentorInnen den individuellen Bedürfnissen dieser spezifischen Rollen entsprechen. Der Kurs sollte eine Reflexion zur Vorgehensweise und den Standpunkten zum Thema Mentoring ermöglichen. Dabei hilft insbesondere der Austausch im Team mit anderen MentorInnen.
7. Es ist wichtig, von dem Punkt aus zu starten, an dem sich die TeilnehmerInnen in Bezug auf ihre institutionelle Position, ihrem persönlichen Wissen und Verständnis von dualen Studiengängen und der Arbeit des Mentoring im Allgemeinen befinden, um dann darauf aufzubauen. Das bedeutet, dass der Kurs so gestaltet werden sollte, dass er zu den MentorInnen passt und nicht umgekehrt.
8. Es ist wichtig wertzuschätzen, was die KursteilnehmerInnen bereits wissen und/oder tun können. Es könnte sein, dass einige keine Kenntnisse über Prozesse im Hochschulbereich oder Hochschulqualitätsstandards haben. Jedoch kann es sein, dass sie Expertisen in Fachbereichen haben, die in einer konkreten Branche erforderlich sind. Der/die ExpertIn

sollte eingeladen werden, selbst Stellung zu nehmen (z.B. wenn die erforderlichen Fähigkeiten diskutiert werden).

D. Die ApprEnt Werkzeuge

Das ApprEnt-Projekt hat eine Reihe von Werkzeugen entwickelt, die als integraler Bestandteil des Weiterbildungskonzepts für MentorInnen betrachtet werden können. Gleichzeitig können die Werkzeuge für Hochschulen und Unternehmen nützlich sein, welche duale Studiengänge entwickeln.

i. „Good Practice“- Beispiele

Im Rahmen von ApprEnt wurden 33 verschiedene Fallbeispiele zum dualen Studienformat in neun europäischen Ländern gesammelt. Zur Sammlung der Fallbeispiele wurde eine Art Fragebogen als Vorlage entwickelt. Dieser fokussiert auf einen deskriptiven Ansatz sowie auf das Abfragen von Feedback der Befragten (mit Fragen wie etwa „Was denken deine Studierenden über das duale Studienformat?“). Die Daten, die durch das Ausfüllen der Vorlage erlangt werden, sollen konkrete Hinweise auf den Erfolg der Umsetzung der einzelnen Modelle zum dualen Studienformat sowie auf die Übertragbarkeit des Modells geben.

Alle gesammelten „Good Practice“-Beispiele sind auf der Website des Projekts <https://apprent.eucen.eu/tools/> verfügbar. Auf der ersten Seite jedes Fallbeispiels wird grafisch dargestellt, welche der sechs Definitionsmerkmale erfüllt sind. Das hilft dem Leser/der Leserin zu erkennen, ob ein bestimmtes Fallbeispiel Informationen darüber liefern könnte, wonach er/sie sucht. Die Fallbeispiele, die aus neun verschiedenen EU-Ländern gesammelt wurden, bieten eine breite Palette von Beispielen, die verschiedene Merkmale des dualen Studiums laut ApprEnt-Definition aufweisen.

ii. SWOT- und Vergleichsanalyse

Im Rahmen von ApprEnt arbeiteten die Projektpartner zusammen, um die Wahrnehmung von Hochschul- und KMU-VertreterInnen in Bezug auf das duale Studienformat zu verbessern. Diskussionen und Workshops führten zur Identifizierung der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken, die nach Ansicht der verschiedenen Parteien mit dem dualen Studienformat verbunden sind. Eines der größten Probleme, die dabei identifiziert wurden, ist das fehlende Vertrauen auf beiden Seiten, sowohl in der Hochschule als auch in den Betrieben. Es wurde dennoch festgestellt, dass die Vorteile vom dualen Studienformat auf beiden Seiten bekannt sind. Diese SWOT-Analyse wurde später in die vergleichende Analyse der Fallbeispiele und in das gesammelte Feedback von sechs der acht Partnerländer integriert.

Die vergleichende Analyse umfasst die quantitative und qualitative Interpretation der gesammelten Fallbeispiele und eine Reihe allgemeiner Empfehlungen, die auf dem Feedback basieren, das die wichtigsten Interessengruppen während der nationalen Fokusdiskussionsgruppen geäußert haben. Es spiegelt die Anliegen der an solchen Programmen beteiligten Parteien wider und zeigt Ideen auf, wie man sie verbessern kann, um für Unternehmen, Hochschulen und auch Studierende attraktiver zu werden.

Die Analyse ist auf der Website des Projekts <https://apprent.eucen.eu/tools/> verfügbar.

iii. Handlungsempfehlungen

Die Diskussionen bei den Partnertreffen und das Feedback der Interessengruppen haben es dem ApprEnt-Konsortium ermöglicht, eine Reihe von Handlungsempfehlungen für verschiedene Ebenen von Entscheidungsträgern zu entwickeln. Jede der Empfehlungen zeigt ebenso auf, wie die Studierenden von ihnen profitieren würden. Die Empfehlungen, die auf europäischer Ebene sowie auf betrieblicher und institutioneller Ebene besonders relevant sind, behandeln die folgenden Kernpunkte:

- ▲ Gesetzliche Regulierungen
- ▲ Planung der strategischen Politikgestaltung
- ▲ Training
- ▲ Mobilität
- ▲ Beratung und Koordination
- ▲ Qualitätskontrolle
- ▲ Zuweisung von Ressourcen
- ▲ Finanzierung
- ▲ Transparenz
- ▲ Nachhaltigkeit

Dieses Werkzeug fasst die wichtigsten Gründe für die Unterstützung, Verbesserung und Erweiterung der Möglichkeiten von dualen Studiengängen zusammen und zeigt die Vorteile auf, die diese Art von Studienformat für alle beteiligten Partner bietet. Die Handlungsempfehlungen (in einer ausführlichen und einer zusammengefassten Version) sind auf der Website des Projekts <https://apprent.eucen.eu/tools/> verfügbar.

iv. Vertragsmuster

Ein von ApprEnt entwickeltes praktisches Werkzeug ist ein Vertragsmuster für das duale Studienformat. Der Vertrag, der von den drei Parteien des dualen Studiums (dem/der dualen Studierenden, der Hochschule und dem Betrieb) unterzeichnet werden soll, soll alle Parteien schützen und ihren Beitrag zur Partnerschaft im Rahmen des dualen Studiums erhöhen. Es soll Aufschluss darüber geben, warum jede der Parteien wichtig ist und warum eine gute Zusammenarbeit zufriedenstellend und für alle Beteiligten von Nutzen sein wird.

Der ApprEnt Mustervertrag wurde auf der Grundlage bestehender, in mehreren Institutionen verwendeter Modelle konzipiert und ist auf der Website des Projekts <https://apprent.eucen.eu/tools/> verfügbar.

v. Empfehlungspaket

Das duale Studienformat ist nicht in allen europäischen Ländern bekannt. Eines der Ziele des Projekts ist es, Werkzeuge zu entwickeln, um andere über die Vorteile der Durchführung des Formats zu informieren. Das ApprEnt Empfehlungspaket enthält einen allgemeinen Überblick darüber, was duale Studiengänge sind, und fünf fokussierte Abschnitte, um verschiedene Zielgruppen anzusprechen: Politische EntscheidungsträgerInnen, Hochschulen, Unternehmen, potenzielle Studierende und MentorInnen. Es enthält auch eine Reihe von transkribierten Zitaten von Stakeholdern und einen Vorschlag, wie man Menschen erreicht, die das Studienformat nicht kennen.



Das Empfehlungspaket ist auf der Website des Projekts <https://apprent.eucen.eu/tools/> verfügbar.

E. Mentorenschaft - Funktionen und Fähigkeiten

Das duale Studienformat, das zwei Lernorte miteinbezieht, erfordert Beratung und Mentoring an diesen beiden Orten. Sie sind durch unterschiedliche Handlungslogiken geprägt:

- ▲ Reale Arbeit vs. standardisierte Lernsituation
- ▲ Lernen durch Erfahrung vs. theoretisches Lernen

Die Kommunikation zwischen allen Beteiligten ist von grundlegender Bedeutung. Die Kommunikationsprozesse laufen in verschiedene Richtungen, wie in *Abbildung 3* (siehe *Modul 6*, Seite 29) dargestellt - zwischen den MentorInnen und zwischen jedem/jeder MentorIn und den Studierenden (in beide Richtungen). Die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, ist unerlässlich.

Online-Anwendungen können dazu beitragen, die Kommunikation und den Austausch im dualen Studium zwischen MentorInnen und Studierenden zu fördern. (siehe *Anhang 3*, Seite 53).

Funktionen der MentorInnen

Betriebliche/r MentorIn

- ▲ Unterstützung der Integration am Arbeitsplatz
- ▲ Identifizierung von Lernchancen im Arbeitsprozess gemäß dem Lehrplan des Studiums
- ▲ Definition eines Lernweges gemäß dem Lehrplan
- ▲ Die Studierenden im Lernprozess innerhalb des Unternehmens begleiten
- ▲ Bewertung des Lernfortschritts
- ▲ Validierung akademischer Werkzeuge, die am Arbeitsplatz verwendet werden können

HochschulmentorIn

- ▲ Beratung der Studierenden
- ▲ Die Angemessenheit zwischen der Arbeit, die vom Studierenden verlangt wird, und dem Lehrplan im Auge behalten
- ▲ Die akademischen Studienergebnisse im Auge behalten
- ▲ Die Studierenden im Lernprozess innerhalb des Unternehmens begleiten
- ▲ Bewertung des Lernfortschritts
- ▲ Validierung akademischer Werkzeuge, die am Arbeitsplatz verwendet können

Fähigkeiten, die MentorInnen benötigen

- ▲ Fähigkeit zu moderieren
- ▲ Fähigkeit zur Kontextualisierung
- ▲ Fähigkeit, die erwarteten Ergebnisse und Resultate darzustellen
- ▲ Fähigkeit zur Beurteilung
- ▲ Fähigkeit zur Beratung

- ▲ Fähigkeit zur Unterstützung
- ▲ Fähigkeit zur Anerkennung
- ▲ Fähigkeit zur Integrierung
- ▲ Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen MentorInnen

Anhang 6 (Seite *57*) enthält eine Liste der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die von einem/einer MentorIn erwartet werden.

F. Allgemeiner Aufbau des Kurses

Die Grundstruktur dieses Kurses beinhaltet Diskussionsfragen und Ressourcenvorschläge zur Unterstützung der Diskussionen, die mit unterschiedlichen Methoden und Trainingsübungen (z.B. Brainstorming, Rollenspiel, Auswertung von Fallstudien, Einbindung von Vorbildern und Studierenden) durchgeführt werden können.

Es gibt sieben verschiedene Abschnitte, die in der allgemeinen Struktur des ApprEnt-Kurses vorgesehen sind:

- ▲ Modul 1: Vorbereitung - Sensibilisierung für Besonderheiten und Vorteile von dualen Studiengängen
- ▲ Modul 2: Einführung ins Mentoring von Studierenden
- ▲ Modul 3: Verständnis für die Bedürfnisse und Erwartungen der dualen Studierenden
- ▲ Modul 4: Planung der Lernstrategie der dualen Studierenden
- ▲ Modul 5: Unterstützung des Lernprozesses
- ▲ Modul 6: Werkzeuge für die Zusammenarbeit im Mentoring
- ▲ Modul 7: Kontinuierliche Weiterbildung - Handlungsplanung für die TeilnehmerInnen

Bevor Sie das Training mit Ihrer Gruppe von MentorInnen beginnen, lesen Sie bitte alle sieben Teile und planen Sie, wie Sie diese in Ihren Kurs einbauen. Dies wird Ihnen helfen, konzentriertere und erfolgreichere Lerneinheiten durchzuführen.

Vielleicht möchten Sie auch ein prototypisches Kurs-Modell sehen, das einem MOOC-Ansatz folgt (siehe [Anhang 8](#), Seite 59). (siehe Anhang 8). Es könnte Sie inspirieren, wenn Sie Ihren eigenen Kurs vorbereiten.

Modul 1: Vorbereitung - Sensibilisierung für Besonderheiten und Vorteile von dualen Studiengängen

Bevor der Kurs beginnt, sollten Sie sich mit den KursteilnehmerInnen in Verbindung setzen und sie um ihre Mitarbeit bei der Vorbereitung bitten. Geben Sie ihnen etwas Zeit (mindestens 2 Wochen), um diese Vorbereitung zu erledigen.

Empfohlene Vorbereitung auf den Kurs für die TeilnehmerInnen:

- ▲ **Individuelle Profile** - jede/r TeilnehmerIn sollte eine einseitige Datei erstellen, die Folgendes enthält:
 - ▼ Beschreibung ihrer aktuellen Rolle
 - ▼ Fachgebiet
 - ▼ Erfahrung in der Betreuung oder Zusammenarbeit mit Studierenden
 - ▼ Motivation zum Mentoring
 - ▼ Erwartungen
 - ▼ Möglicher Input/Beitrag zur Diskussion
 - ▼ Andere relevante Informationen

- ▲ **Allgemeine Lektüre** - es können mehrere Bereiche abgedeckt werden, z.B.:
 - ▼ Nationale Vorgaben
 - ▼ Europäisches Konzept für duale Studiengänge
 - ▼ CEDEFOP Berichte über die Ausbildung, etc.

- ▲ **Weiterführende, auf die jeweilige Institution abgestimmte, Lektüre** - speziell:
 - ▼ institutionelle/organisatorische Richtlinien und Regelungen zur Entwicklung von oder der Teilnahme an dualen Studiengängen (siehe insbesondere unter Bewertung)

- ▲ **Lesen der wichtigsten Ressourcen** - zum Beispiel:
 - ▼ einige der ApprEnt-Fallstudien
 - ▼ die vergleichende Analyse und die Handlungsempfehlungen

- ▲ **Evaluierung** – zum Beispiel:
 - ▼ spezifische Fallstudien und deren Vergleich mit den eigenen Erfahrungen

- ▲ **Sammeln von Vorlagen für Dokumente** – wie z.B.:
 - ▼ Materialien, die bei der Betreuung der Studierenden verwendet werden

- ▲ **Lesen anderer ApprEnt-Werkzeuge und –Materialien** - zum Beispiel:
 - ▼ Mustervertrag
 - ▼ Empfehlungspaket

- ▲ **Erfahren Sie mehr über die Funktionen und Fähigkeiten der MentorInnen** - beginnen Sie damit:
 - ▼ Abschnitt E dieses Dokuments

Modul 2: Einführung ins Mentoring von Studierenden dualer Studiengänge

Die Hauptziele dieser Einführung sind, alle TeilnehmerInnen einander bekannt zu machen, ihre Erwartungen und Motivationen auszutauschen und die Besonderheiten der Arbeit mit dualen Studierenden aufzuzeigen.

Wer sind wir?

- ▲ Einführung und Präsentation von TeilnehmerInnen, insbesondere wenn sie sich im Vorfeld nicht kennen (wenn sie sich gut kennen, können Sie diesen Punkt überspringen).
- ▲ Kurze Einführung in das, was Sie aus dem Kurs herausholen wollen (verwenden Sie die individuellen Profile, welche Sie in **Modul 1 - Vorbereitungsphase** des Trainings erstellt haben) und diskutieren Sie die Unterschiede in den persönlichen Zielen der einzelnen TeilnehmerInnen.
- ▲ Präsentation des Kursprogramms und der Überlegungen dazu

Was ist das duale Studienformat?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Was verstehen Sie unter dualen Studien?
 - ▼ Sind Sie der Meinung, dass sich diese Formate von anderen Ausbildungsprogrammen unterscheiden?
 - ▼ Wie?
- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen - teilen und diskutieren Sie:
 - ▼ Welche Strukturen gibt es bereits in Ihrer Organisation/Institution, um duale Studien zu ermöglichen?
 - ▼ Welche Art von Strukturen oder Unterstützung würden duale Studienformate benötigen, damit diese in Ihrer Organisation/Institution implementiert werden könnten?
- ▲ Wo können wir mehr über etablierte duale Studien und deren Vorteile erfahren?

Empfohlene Literatur:

- ❖ Lesen Sie *Anhang 1, UBO's apprenticeship model*, Seite 34
- ❖ Lesen Sie *Anhang 2, Case Study P01.4ES "University of Deusto"*, Seite 41

Warum ist es für dual Studierende wichtig MentorInnen aus Hochschulen und Betrieben zu haben?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Was ist ein/e MentorIn für Sie?
 - ▼ Warum brauchen dual Studierende zwei MentorInnen?
 - ▼ Welche/r der beiden MentorInnen ist wichtiger? Warum?

- ▲ Arbeiten Sie in "gemischten" Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Was können die MitarbeiterInnen der Hochschulen von den MitarbeiterInnen in Unternehmen lernen?
 - ▼ Was können die MitarbeiterInnen in Unternehmen von den MitarbeiterInnen der Hochschulen lernen?
 - ▼ Warum sind beide Parteien wichtig und ergänzen sich im dualen Studium?

- ▲ Arbeiten Sie in "gemischten" Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Stellen Sie sich eine perfekte Zusammenarbeit zwischen den MentorInnen aus Hochschulen und Unternehmen vor - Welche Werkzeuge würden Sie benötigen? Wie würde die Arbeit und das Wissen über die Studierenden, mit denen Sie arbeiten, mit einander geteilt werden?

Empfohlene Literatur:

- ❖ Lesen Sie *Anhang 3, Tools for dual mentoring*, Seite 53
- ❖ Lesen Sie *Anhang 6, Mentors' key skills and competences*, Seite 57
- ❖ Lesen Sie *Anhang 7, Mentors' needs and credits*, Seite 58

Modul 3: Verständnis für die Bedürfnisse und Erwartungen der dualen Studierenden

Das duale Studienformat bietet Studierenden eine fundierte Ausbildung und die Möglichkeit einen Bachelor- oder Masterabschluss zu erwerben. Die Studierenden verbringen einen Teil ihrer Zeit am Arbeitsplatz und die restliche Zeit ist für das Studium gedacht. Diese Methode ermöglicht es den Studierenden, sich in ihrem Bereich weiterzuentwickeln und gleichzeitig überfachliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.

Die Hauptgründe, warum sich Studierende für ein duales Studium entscheiden, sind:

- i. Sie können flexibler lernen
- ii. Sie sind in Kernkompetenzen geschult, die ArbeitgeberInnen von ihren MitarbeiterInnen erwarten
- iii. Sie lernen in ihrem eigenen Tempo mit Unterstützung von MentorInnen
- iv. Sie werden selbstbewusster und souveräner in ihrem Beruf
- v. Sie verdienen Geld während des Studiums
- vi. Sie haben die Möglichkeit, nach Abschluss ihrer Ausbildung schneller eingestellt zu werden
- vii. Ihnen werden oft höhere Gehälter angeboten als anderen AbsolventInnen

Die in dualen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden durchlaufen ein anspruchsvolles und herausforderndes Programm - sie müssen die akademischen Anforderungen der Hochschule und gleichzeitig die Arbeitsanforderungen des Unternehmens erfüllen.

Warum sind duale Studienformate anders?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Glauben Sie, dass traditionelle Studierende die gleichen Ziele haben wie duale Studierende?
 - ▼ Wie bewerten Sie die Idee, gleichzeitig zu arbeiten und zu studieren?
 - ▼ Glauben Sie, dass duale Studierende zusätzliche Unterstützung benötigen könnten, um ihre Aufgaben sowohl an der Hochschule als auch im Unternehmen zu erfüllen? Welche Art von zusätzlicher Unterstützung stellen Sie sich vor?
- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen:
 - ▼ Entwickeln Sie kurz ein Curriculum, indem Sie einen Standard-Lehrgang an die Bedürfnisse und Besonderheiten eines dualen Studienformats anpassen.
 - ▼ Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe die wesentlichen Ergänzungen/Änderungen, die das duale Studienformat im Vergleich zu anderen ähnlichen traditionellen Studiengängen haben sollten.

Empfohlene Literatur:

- ❖ Schauen Sie sich [Abbildung 5 \(Anhang 1\)](#), Seite 35 an – folgen die Ihnen bekannten

dualen Studienformate der Struktur dieser Grafik?

Wie kann man sich an die dualen Studienformate anpassen?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und besprechen Sie Ihre bisherigen Erfahrungen mit Studierenden:
 - ▼ Warum kann Ihre bisherige Erfahrung helfen?
 - ▼ Glauben Sie, dass Ihre bisherigen Erfahrungen in Ihrer neuen Rolle eine Belastung darstellen könnten?
 - ▼ Wie können Sie Ihre Erfahrungen einbringen und an die Bedürfnisse der dualen Studierenden anpassen?

Empfohlene Literatur:

- ❖ Lesen Sie das *Advocacy Pack*, insbesondere den Abschnitt, der sich an potenzielle Studierende richtet.
- ❖ Lesen Sie *Anhang 2, Case Study P01.1 "University of Chester (UK)"*, Seite 50

Modul 4: Planung der Lernstrategie der dualen Studierenden

Im Allgemeinen sind duale Studienformate kompetenzorientiert und auf die Lernenden ausgerichtet. Zur Dokumentation und Bewertung der Kompetenzen wird ein Portfolio-Ansatz empfohlen³.

MentorInnen unterstützen die Lernenden durch kontinuierliche Betreuung. Im Rahmen des dualen Studienformats wird von den Studierenden folgendes erwartet:

- ▲ Sich zu autonomen Lernenden zu entwickeln (ihre Fähigkeit zum lebenslangen Lernen stärken)
- ▲ Informelles Lernen am Arbeitsplatz in einem Lerntagebuch zu dokumentieren und zu reflektieren
- ▲ Erreichte Lernergebnisse durch Dokumente (Showcase ePortfolio) belegen und nach einem festgelegten Kriterium selbst bewerten
- ▲ Theorie und Praxis verbinden

Der erste Schritt zur Planung der Lernstrategie der Studierenden ist die Planung eines Interviews (oder bei Bedarf mehrerer). Dieses soll die Vorkenntnisse der Studierenden identifizieren und mit den Lernergebnissen des gewählten dualen Studiums, abgleichen. Die nächsten Schritte sind:

- ▲ Definieren Sie die Lernergebnisse des dualen Studiums.
- ▲ Diskutieren Sie mit den Studierenden und wählen Sie die endgültige Lernstrategie einschließlich des Projekts, das im Betrieb durchgeführt werden soll.
- ▲ Besprechen Sie die Lernstrategie mit dem Unternehmen und legen Sie die Rahmenbedingungen fest, um die Ziele sowohl im Unternehmen als auch an der Hochschule zu erreichen.

Planung des Lernens:

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Welche sind die wichtigsten Punkte, die man über die Studierenden herausfinden sollte?
 - ▼ Wie würden Sie die Studierenden ermutigen, sich proaktiv in die Diskussion einzubringen?

Erworbene Kompetenzen:

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Wie kann man herausfinden, welche praktischen Fähigkeiten der Studierende bereits hat?
 - ▼ Wie kann man herausfinden, ob die praktischen Fähigkeiten, über die der Studierende bereits verfügt, der geforderten Qualität sowohl im Betrieb als auch an der Hochschule entsprechen?
 - ▼ Wer sollte an der Ermittlung der praktischen Fähigkeiten beteiligt sein? Warum?

³ <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1557308711000916>

Empfohlene Literatur:

- ❖ Lesen Sie *Anhang 4 - Debriefing methods*, Seite 54

Modul 5: Unterstützung des Lernprozesses

MentorInnen sollten zu Beginn des dualen Studiums den Studierenden Unterstützung bieten, die Schritt für Schritt reduziert wird, damit die Betreuten ihren Lernprozess immer stärker selbst regulieren können.

Abbildung 1 unten zeigt einen Lernprozess für duale Studierende und wie MentorInnen die verschiedenen Phasen unterstützen können. Die vier Phasen basieren auf einem Lernmodell für fächerübergreifende Kompetenzen, das im EU-Projekt ATS2020 entwickelt wurde⁴.

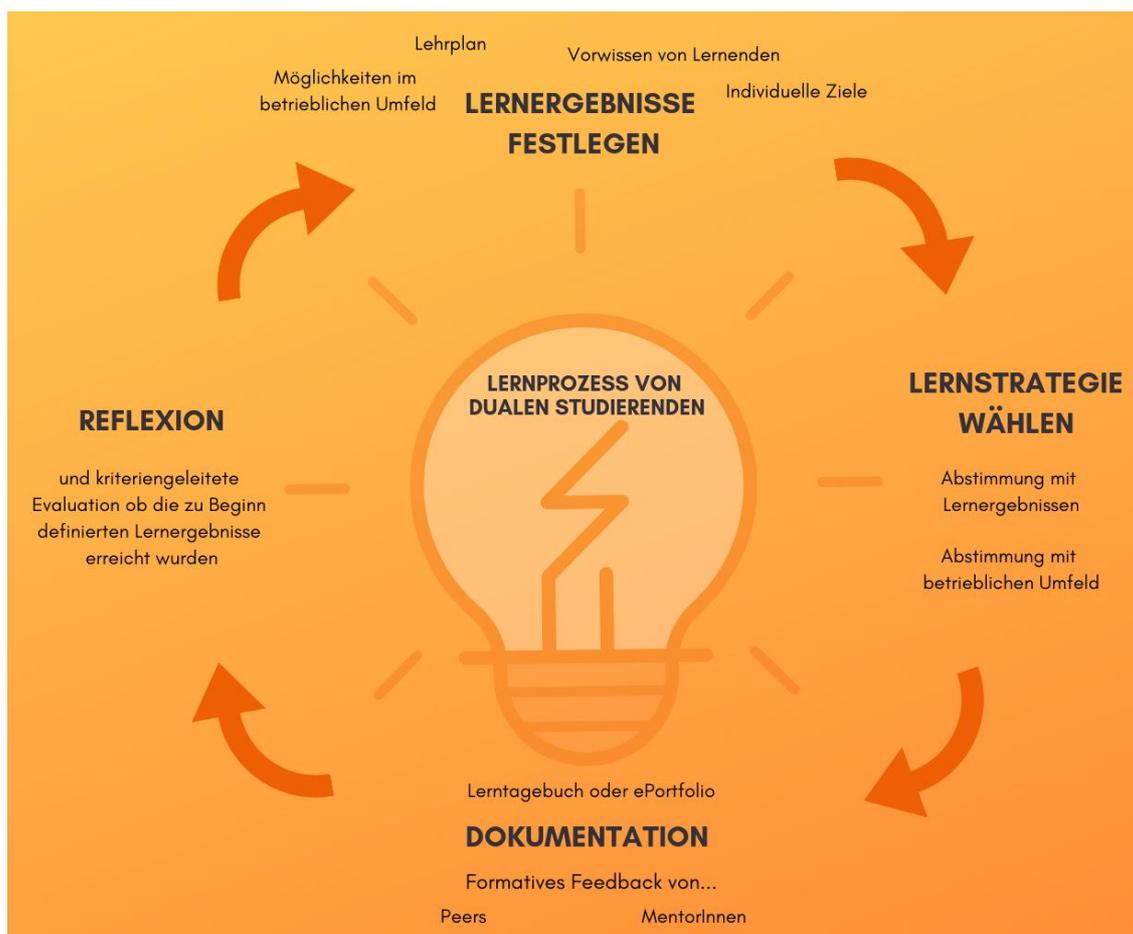


Abbildung 1 Typische Tätigkeiten von MentorInnen und dualen Studierenden in einer Lernphase. Das Modell ist angelehnt an das ATS2020 Lernmodell zur Förderung von fächerübergreifenden Fähigkeiten durch ePortfolio-Arbeit (Ghoneim, Gruber-Mücke, & Grundschober, 2017).

⁴ <http://www.ats2020.eu/>

Abbildung 1 zeigt die Aufgaben der MentorInnen rund um den Lernprozess eines Studierenden:

- i. **Lernergebnisse:** Identifizierung und Definition mehrerer (vier oder fünf) Lernergebnisse pro Lernphase gemeinsam mit den Studierenden. Sie werden innerhalb der im Lehrplan definierten Lernergebnisse und der bisherigen Lernerfahrung der Studierenden gestaltet. Es enthält auch Messkriterien für die Erreichung der Lernergebnisse.
- ii. **Lernstrategie:** Entwicklung der Lernstrategie gemeinsam mit den Studierenden, die die verschiedenen Lernorte - die Hochschule und den Arbeitsplatz - berücksichtigt.
- iii. **Supportdokumentation und Feedback:** Besprechung der Dokumentation (Lerntagebuch oder Portfolio) zur Unterstützung der Lernprozesse und -ergebnisse mit den Studierenden. Schreiben von Feedback zur Unterstützung des Lernprozesses (formatives Feedback).
- iv. **Reflexion:** Reflexionsprozess durch Besprechungsmethoden und Feedback. Am Ende der Lernphasen prüfen die Studierenden, ob sie die erwarteten Lernergebnisse erreicht haben. Sie ermitteln auch, welche zusätzlichen, nicht erwarteten Lernergebnisse erreicht wurden. Die Studierenden zeigen anhand der Dokumentation (Punkt 3), inwieweit sie die Lernergebnisse erreicht haben und fassen die Ergebnisse in einem Bericht oder einer Portfolioansicht zusammen. Die MentorInnen werden den Bericht überarbeiten und Feedback geben.

Inwiefern unterscheidet sich dieser Mentoring-Prozess von Ihren üblichen Tutoring-Methoden?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Welchen der 4 Punkte führen Sie normalerweise durch oder haben Sie in der Vergangenheit beim Betreuen von Nicht-Dual-Studierenden durchgeführt?
 - ▼ Welcher der 4 Punkte ist Ihrer Meinung nach herausfordernder als andere?

Schauen Sie sich *Abbildung 2* an und reflektieren Sie ...

- ▲ Was suggeriert Ihnen dieses Bild?
- ▲ Wer könnten die beiden Personen auf dem Bild (im Kontext duales Studium) sein?

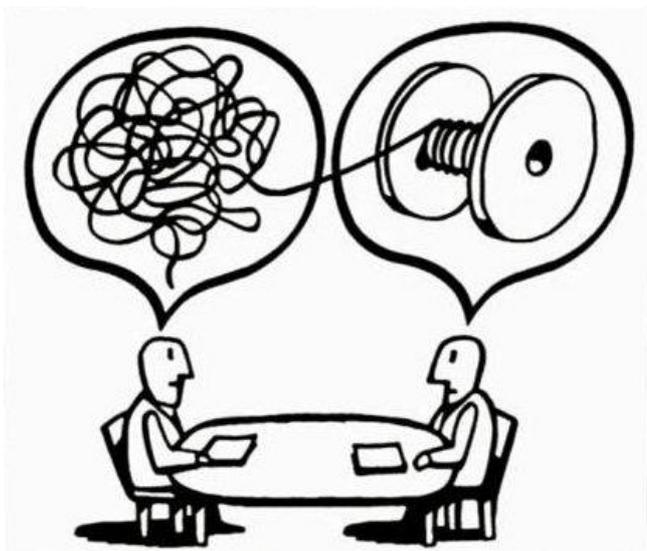


Abbildung 2 Zeichnung 'Significado' (CC BY-NC 4.0 Licence)

Welche Arten von Hilfsmitteln verwenden und/oder benötigen Sie?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Haben Sie schon einmal vom "Lerntagebuch oder Portfolio" gehört? Haben Sie es schon einmal benutzt? Warum?
 - ▼ Haben Sie spezielle Unterlagen, die Ihnen bei einem der vier oben genannten Punkte helfen? Welche Arten von Unterlagen? Warum sind diese nützlich?
 - ▼ Würden Sie digitale Werkzeuge verwenden? Welche? Wofür?

Empfohlene Literatur:

- ❖ Lesen Sie [Annex 4 Debriefing methods](#), Seite 54
- ❖ Lesen Sie [Annex 5 Learning portfolios](#), Seite 56

Modul 6: Werkzeuge für die Zusammenarbeit im Mentoring

Die duale Hochschulausbildung ist ein Lernprozess in zwei verschiedenen Lernumgebungen - Hochschuleinrichtungen und Arbeitsplatz - mit einem/einer MentorIn in jeder Lernumgebung. Die Zusammenarbeit zwischen MentorInnen ist daher ein wesentlicher Bestandteil eines erfolgreichen dualen Studienformats. *Abbildung 3* zeigt die Kommunikationsprozesse zwischen MentorInnen dualer Studienformate sowie jener zwischen den MentorInnen und den Studierenden.

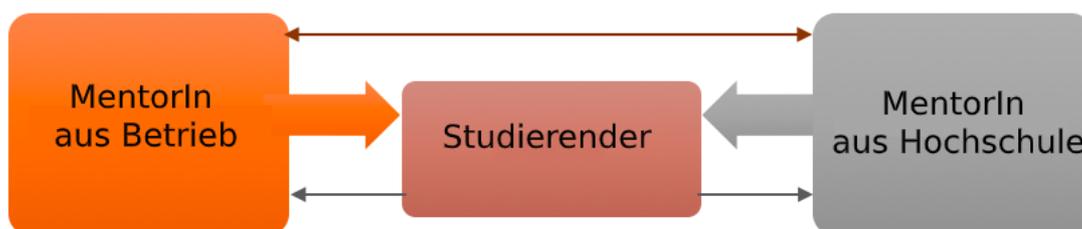


Abbildung 3 Kommunikationsprozesse zwischen MentorInnen sowie zwischen den MentorInnen und Studierenden.

Das an zwei Lernorten entwickelte duale Studienformat erfordert Beratung und Mentoring an beiden Orten und die Zusammenarbeit zwischen beiden MentorInnen, um einen erfolgreichen Lernprozess zu gewährleisten.



Abbildung 4 Typischer Prozess der Zusammenarbeit von MentorInnen in dualen Studienformaten.

Abbildung 4 (Seite 29) zeigt das Zusammenspiel zwischen Hochschul- und UnternehmensmentorInnen:

- I. **Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses:** Duale Studienformate bringen die akademische Welt und das reale Arbeitsleben zusammen. Bei der Entwicklung und Umsetzung von dualen Studiengängen ist es wichtig, einen gemeinsamen Raum für Austausch und Diskussion zu gestalten. Das trägt dazu bei, ein geteiltes Verständnis für die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu entwickeln und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den MentorInnen zu entwickeln. Dies könnte auch Teil des Curriculum-Designs sein, an dem alle Beteiligten (Lernende, ArbeitgeberInnen, MentorInnen und andere) involviert sein sollten. Alle Beteiligten, aber vor allem die MentorInnen, sollten wissen, worum es sich bei Lernergebnissen handelt und wie etwa die Leistungsbewertung inkl. ECTS-System an der Hochschule verläuft.
- II. **Gestalten Sie den Lernprozess:** Duale Studienformate sind eine Kombination aus traditionellen Hochschulkursen und Lernerfahrungen am Arbeitsplatz. Die Gestaltung des konkreten Lernprozesses - einschließlich der Identifizierung der wichtigsten Lernchancen am Arbeitsplatz - erfordert eine reibungslose Zusammenarbeit zwischen den MentorInnen.
- III. **Beurteilung des Lernfortschritts der Lernenden: Duale Studiengänge beschäftigen sich sowohl mit dem Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen am Arbeitsplatz, als auch mit der kognitiven Entwicklung im Rahmen des Hochschulunterrichts. Es braucht Personen, die über die Kompetenz verfügen diese Art von Lernen in dualen Studiengängen zu bewerten.** Für den Lernfortschritt der dual Studierenden und die Qualität des Lernprozesses spielt eine kontinuierliche Bewertung sowie laufendes Feedback eine wichtige Rolle.
- IV. **Reflektieren** über den dualen Studiengang

Wie und wann sollte man kooperieren?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Welcher der verschiedenen Bereiche ist die größte Herausforderung?
 - ▼ Wie würden Sie die Zusammenarbeit und den Feedbackprozess zwischen den MentorInnen fördern?

Welche Art von Hilfsmitteln verwenden und/oder benötigen Sie?

- ▲ Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und diskutieren Sie:
 - ▼ Benötigen Sie spezielle Unterlagen zur Unterstützung der Zusammenarbeit? Welche Art von Dokumenten?
 - ▼ Würden Sie digitale Werkzeuge verwenden? Welche? Wofür?

Empfohlene Literatur:

- ❖ Lesen Sie *Anhang 3 Useful tools for dual mentoring*, Seite 53

Modul 7: Kontinuierliche Weiterbildung - Handlungsplanung für die TeilnehmerInnen

Sobald alle vorangegangenen Phasen des Kurses abgeschlossen sind, sollte es eine Phase der Reflexion darüber geben, wie die im Kurs gesammelten Kenntnisse und Werkzeuge auf reale Aktivitäten angewendet werden können. Im Rahmen dieser Reflexion schlagen wir eine Reihe von Fragen vor:

- ▲ Was habe ich gelernt?
- ▲ Wie kann mich das Lernen zu einem/einer besseren MentorIn machen?
- ▲ Von dem was ich gelernt habe, was kann ich zur Verbesserung meiner Praxis nutzen?
- ▲ Welche der neuen Werkzeuge kann ich in meine Praxis einbetten, um den Mentoring-Prozess zu erleichtern?
- ▲ Woran muss ich arbeiten? Was muss ich weiterverfolgen?
- ▲ Welche anderen Ressourcen wären sinnvoll, wenn sie verfügbar wären?
- ▲ Was kann ich mit KollegInnen teilen, die damit beginnen, Studierende in dualen Studienformaten zu betreuen?
- ▲ Was können wir als Gruppe tun, um die Strategie und Praxis in unseren Institutionen/Organisationen zu verbessern?

Die TeilnehmerInnen könnten auch in ihre persönliche Planung eine Methode zur Überprüfung ihrer eigenen Leistung einbauen, indem sie erfolgreiche Geschichten z.B. in einem Tagebuch festhalten. Oder Sie könnten Fakten notieren, die ihnen bewusst wurden, z.B.:

- ▲ Wie wirkt sich Ihr neuer Ansatz im Bereich Mentoring auf die Studierenden aus?
- ▲ Wie hilft es den Studierenden?
- ▲ Erhalten Sie positives Feedback von den Studierenden, mit denen Sie zusammenarbeiten?
- ▲ Wissen Sie, ob die positiven Erfahrungen die Studierenden ermutigen, mit anderen potenziellen Studierenden über duale Studienformate zu sprechen?

Es wäre auch hilfreich, wenn die TeilnehmerInnen über die Möglichkeiten und verbesserten Ergebnisse reflektieren würden, welche die Zusammenarbeit mit MentorInnen aus ihrer Partnerorganisation/Institution bieten:

- ▲ Wie verbessert diese Zusammenarbeit die Lernergebnisse der Studierenden?
- ▲ Warum ist die Zusammenarbeit zu zweit (auch online) eine Bereicherung für die eigene Arbeit?
- ▲ Welches Wissen lernen Sie von Ihrem/Ihrer Partner-MentorIn, das Ihnen helfen kann, Ihren eigenen Mentoringansatz zu optimieren?

Ein weiterer interessanter Punkt, über den man reflektieren sollte, sind alle neuen Entwicklungen, die das Co-Mentoring mit sich gebracht haben könnte, wie z.B.:

- ▲ Haben Sie sich persönlich in neue Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen eingelassen?
- ▲ Haben Sie neue Kontakte geknüpft, die in Zukunft nützlich sein könnten?

- ▲ Sind Sie der Meinung, dass Ihre Institution/Ihr Unternehmen dank Ihrer Arbeit als MentorIn jetzt für andere besser sichtbar ist?
- ▲ Glauben Sie, dass Ihre Institution/Ihr Unternehmen jetzt näher an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen ist?

Diese Selbstanalyse kann den TeilnehmerInnen helfen, ihren Ansatz zu verfeinern und sich möglicher Hindernisse oder Herausforderungen besser bewusst zu werden. Auf diese Weise fungieren die MentorInnen als reflektierende PraktikerInnen, die aus ihren Erfahrungen lernen und ihre Praxis im Laufe ihrer Karriere verfeinern können.

Empfohlene Literatur:

- ❖ Lesen Sie *Annex 6 Mentors' key skills and competences*, Seite 57
- ❖ Lesen Sie *Annex 7 Mentors needs and visibility*, Seite 58

F. Annexes

Annex 1: UBO's apprenticeships model in a nutshell

Annex 2: Selected ApprEnt case studies

Annex 3: Useful tools for dual mentoring

Annex 4: Debriefing methods

Annex 5: Learning portfolios

Annex 6: Mentors' key skills and competences

Annex 7: Mentors' needs and visibility

Annex 8: Austrian prototype course model: *MentorMOOC*

Annex 1: UBO's apprenticeships model in a nutshell

UBO Apprenticeship office

The University of Brest (UBO) has developed a centralised office that coordinates all the HEA programmes led by the university in collaboration with industry, the "UBO Apprenticeship office". This office takes care of the pedagogical, professional and personal aspects of apprentices entering one of the HEA programmes of their university. The office gives guidance and counselling to students who start a new programme and when they start their work, especially if it is difficult. One of their main tasks is also to help students to prepare for interviews but also how to find accommodation or how to move to the city where they will work (in the case the company is not local).

This kind of support can only be ensured in HEIs committed to social dimension of universities. Students do not feel alone and the drop-out rate is insignificant compared to other type of programmes.

The apprenticeship agreement includes a three-week trial period for adaptation. It includes a clear note specifying that an apprentice does not replace a standard employee within the hosting company, but rather that the apprentice will bring something new, non-existing in the company.

The availability of these HEA programmes are promoted in different ways. And the match of apprentices-companies is sometimes done by organising "Job Dating" events, where enterprises present their needs and students can see what is available and maybe offer a specific project to be undertaken.

Alliances and co-operation

UBO offers HEA programmes that are delivered sometimes in collaboration with third parties. One of these allies is the University Institute of Technology (IUT) which has a clear strategy towards SMEs and apprenticeship approaches.

Mentors in at IUT are given a manual at the beginning of the course and they are expected to apply it. The role of company mentor is to help apprentices to integrate into the workspace, to define progression and to validate the academic tools used while working. The role of the academic mentor is to give advice the apprentice, to look after the adequacy between the work the student is asked to do and the degree the apprentice is studying, to keep track of the academic results, etc. The academic mentor visits the apprentice at work at least one time. The company mentor attends the "viva" exam at the end of the programme.

Definition of the programme

Once a year academic representatives and of the partner enterprises meet to decide what is important and whether the programme needs to be changed or updated, trying to get closer to what the enterprises need.

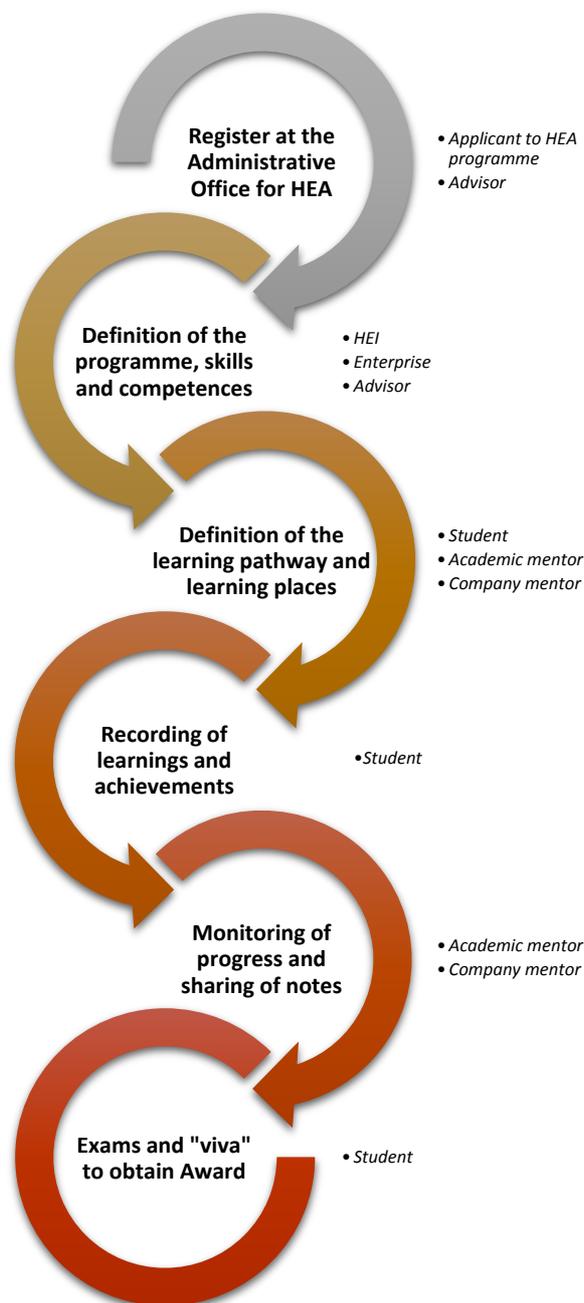


Abbildung 5 Schritte im Prozess zur Erlangung eines dualen Studium-Awards und Angabe der beteiligten Akteure

Annex created by Carme Royo (eucen) based on observations during the ApprEnt workshop in Brest, May 2018.

Annex 2: Selected ApprEnt case studies

Annex 2 portrays only a limited number of case studies from those collected during the ApprEnt project. Access to all the case studies as well as to the Transversal analysis of the cases is available from the project website at <https://apprent.eucen.eu/tools/>

List of cases included in this document:

- ▲ CASE STUDY P08.2 | Universidad Complutense de Madrid (ES) 34
- ▲ CASE STUDY P01.4 | University of Deusto (ES) 38
- ▲ CASE STUDY P06.2 | University of Turku, TSE exe (FI) 41
- ▲ CASE STUDY P07.2 | Università di Catania (IT) 44
- ▲ CASE STUDY P01.1 | University of Chester (UK) 48

CASE STUDY Po8.2 | Universidad Complutense de Madrid (ES)

Authors: Lucila FINKEL

Suitability of this case to the ApprEnt definition of HEA: 100%



Description of the model:

In recent years, Spain has approved new regulations that aim to implement a new model of active employment policies, embodied in the Spanish Strategy for Employment Activation 2014-16 (EEAE). It is especially important to mention the publication in September 2015 of Act 30/2015 regulating vocational training for employment which attempts to face the changes needed to modernize the production model and place Spain on a sustainable path of growth thus generating stable and quality employment for all.

Dual training was also reinforced with a new regulation on certain aspects of the training and apprenticeship contract. Despite the low number of this type of contracts (not more than 1%) there has been a significant increase of 25% since 2014, coinciding with the new regulatory development. Regional authorities may initiate public calls for validation of non-formal and informal learning, depending on local or sectoral labour market needs. These procedures empower citizens to engage in further learning and acquire full qualifications. Demand for recognition may be driven by company needs, social partner requests, or minimum qualification requirements from sectoral regulatory bodies.

Adults with no qualification may have their skills recognised or acquire a formal qualification through training. Key competences tests for advanced VET programmes and professional certificate access have been developed. Online or virtual learning environments and platforms are being developed to ease access to VET programmes. Reform in 2015 aims to increase CVET quality and improve the management of public funds dedicated to training for employment to prevent fraud. This is to be guaranteed through accreditation of VET providers and by offering training leading to formal qualifications. Monitoring training outcomes, including transition to employment, will also support training quality; for this purpose, a common training database is under development. Social partners and regional authorities participate in CVET quality assurance.

Possible Learning Schemes For Apprenticeships In Spain:

- ▲ VET system with compulsory training module in working centers;
- ▲ Dual VET or apprenticeships: dual training + contract or scholarships + learning agreement;
- ▲ Continuing vocational education and training programmes (CVET) in the employment system resulting in certificates of professionalism or diplomas;
- ▲ Institutions of higher education: permanent or continuing education programmes (with or without dual training schemes); industrial doctorates (Torre Quevedo Scholarships); official degrees with long internships programmes.

Strengths and Weaknesses:

The strength and at the same time the weakness of the apprenticeship system in Spain lies in its current flexibility: since it is not well defined, it currently encompasses different formulas, as described. Besides, one must point out the high qualification of the teaching staff in our country and the great

space of improvement in fostering the links between the education system and companies, without losing the autonomy, quality, and plurality of the system.

Good Practice:

Objective of the Master's Degree

The aim of the Master's Degree in Auditing and Accounting is to prepare, both academically and professionally, future accounting experts and account auditors. For the latter, it seeks to meet the conditions that the Institute of Accounting and Auditing of Accounts establishes for the theoretical training programmes of auditors and the passing of the first phase of the examination process for legal access to the practice of auditing.

Methods of Teaching and Learning

External internships in companies represent a nuclear part of the academic curriculum "It is very important that the students are not going for coffee for the boss" (Coordinator).

Students have explained to us the activities they usually carry out: visit to clients, annual accounts, and circularisation of banks of suppliers – which means that students directly participate in the audits. They consider that without these internships there would not be a proper learning process, or not the one required in order to acquire the necessary skills.

Students enjoy a training process adapted to the real world of the company, something that, in general, they value very positively. This learning process is carried out in an extraordinary way by the collaborating companies (for example, they teach Excel for Audit). They also have an internal training program in the auditing companies.

These companies offering external curricular internships also take part in the teaching activity. The assessments of external internships are carried out both by the University and the companies; the courses given by companies are also evaluated in the same way. External internships are initially carried out within the company. Here, after a period of one or two weeks, student intern come into contact with customers.

Supervision and Mentoring

Two tutors, one from the University and the other from the company, are assigned to the student throughout the programme; the university tutor is responsible for the internship. In addition, students usually work directly with a senior auditor, who accompanies them in the learning process. What has been learned is incorporated in the University's own platform called GIPE (Integral Management of External Internships), where all the information related to the management of the internships and the activities developed by the students is collected. In the final report, students have to detail their daily activities, what they have learned, in which way they have contributed to the company, etc.

Selection Criteria

To be admitted to the master it is necessary to possess at least a B2 level of English, to provide both the curriculum and the transcripts of the academic record, and to hold a degree in Business Management, in Accounting, in Finance, a double degree in Law-Business Management, or in related fields. These requirements appear on the web page and in Verifica, a very specific template of an academic CV for accounting. The companies have also established a specific selection process for student interns, which takes into account group dynamics, personal interviews, tests, and English assessments. In addition, some companies include an accounting exam. Other companies only receive the CV of those students whose internships have not yet been assigned.

Level and Target Groups

Advance training for young people with previous training in accounting and finance and with a high level of English (at least B2).

Type of Business Cooperation

The collaboration is based on the agreement between the Complutense University of Madrid (UCM) and the companies. Besides, this includes an annex signed by the student, the company and the academic coordinator for the internship program.

Strengths:

- ▲ The master's degree has been approved by the ICAC (Institute of Accounting and Audit of Accounts, responsible for creating the account regulations). Passing the master's degree is equivalent to the first examination of the ROAC (Official Register of Auditors), that is, students are exempted from having to complete the first exam. For this reason, this master's degree has to and does incorporate external quality practices.
- ▲ Employability: students usually find work before finishing the exam. The job placement rate is very high, due to the high rotation rate of the sector.
- ▲ Companies provide students with an aid for their internships (remuneration). This has been a commitment of this master since its inception, something that is uncommon for other master's degree. In large part, it was achieved thanks to the prominent role in accounting studies of some of the professors that launched the master, who ensured the contacts with important professionals in this business sector.

Weaknesses:

- ▲ The program is only suitable for small groups of students.
- ▲ Auditors carry out a qualified, tailored selection of students. This is one of the reasons for the limited number of students selected. It is also the reason why students are exclusively young. It is not possible to choose students with a lot of experience, since it is only possible to give 12 credits for the internship. Therefore, last year, only 22 have entered the master's degree and 19 have remained, in the face of a 308% demand, according to the coordinator. The requirements are very specific and dependent on the needs of the companies.
- ▲ For the coordinator of the internship programme, the more difficult task is to look for companies offering opportunities to all of the Master's students.
- ▲ The stipend or financial aid that companies ensure to the students varies according to the company (from € 300 to € 800); this clearly influences the student's satisfaction.
- ▲ Students join in the peak period of the audits and work on very specific aspects of that period, thus not having the chance to experience other periods that may be also interesting for their overall training (e.g. tax months)
- ▲ Despite its added value, the Master provides training for a very specific sector: students do audits and many remain in consultancy.
- ▲ It is difficult to establish cooperation and ensure the participation of some companies. Primarily, they want to present themselves to the students; however, some are willing to take part in the teaching aspect of the collaboration.

Feedback from users:

The Master enriches the more generic's theories and specific knowledge obtained during the bachelor's degree. Students are very satisfied with the Master's job placement rate.

The interns' work can be very intense, there are many demands, and sometimes tutoring time is not enough: "from tutoring to tutoring, it is as if one year passes", says a student. Sometimes, students are assigned job roles and tasks inappropriate for an internship.

Some students complain about not covering some important working aspects, such as tax procedures. According to the coordinator this is due to the client-company relationship based on confidentiality and decision-making.

Throughout the auditing processes carried out for the client company, student interns relate to the clients as auditors, thus improving their know-how, their relationship skills, etc.)

Relevance and Transferability:

Although this case study refers to an HE experience, it is necessary to take into account that it is a very specific sector and profession, which require a particular profile. Despite its short history, the Master's evolution has been very satisfactory. For the people interviewed, the master has a perfect combination of theory and practice. However, thanks to the modifications suggested by the Quality Commission, it will gain in quality.

In the next academic year, a change will be made in the placement of the internships, because they will move from the second semester to the third one (the master's degree is one and a half years). The renewal of the accreditation has paralyzed the change requested by the companies in the Evaluation Commission. The internships in the second semester were good because after the internships in the companies, they improved their theoretical knowledge. However, students were more burdened because for their third semester they had extended the period of curricular internships by signing an extracurricular internship agreement with the University Office in charge. The fact that they continue their internships while having to attend face-to-face classes in some cases even led them to fail a subject.

The change will help the students to be more theoretically prepared and to feel a sense of belonging towards the University, especially before their incorporation to the company.

All the interviewees believe that the master's degree is transferable to other sectors whenever professionals and companies are available and a selection of students is made, where the student's profile is the one he or she wants from the company. Within professional sector presenting fewer opportunities, it may be unfeasible. In this regard, it is evident how the Master's degree impacts its students' job placement rate and their overall employability by companies.

The sector to which it is addressed is important for the employability of the student and the success of the Master's. The university-company relationship is important, and for the university is crucial to be considered the first option for companies when it comes to hiring students.

CASE STUDY Po1.4 | Universidad de Deusto (ES)

Authors: Janire GORDON-ISASI, Isabel FERNANDEZ RODRIGUEZ, Irene CUESTA GOROSTIDI

Suitability of this case to the ApprEnt definition of HEA: 100%



Description of the model:

The learning model of the University of Deusto encourages the personal development of the learners, enabling a significant increase of their knowledge, skills, attitudes, values and competences. Learning cannot be based only on a merely passive and receptive attitude, but, contrarily, must encourage search, initiative, reflection and action (University of Deusto, 2001).

Learning at the University of Deusto is based on a Pedagogical Framework developed by the University itself together with the University of Gröningen (Holland) within the framework of the Tuning Project, an initiative led since its inception by these Universities and which has had a long history and not only has it spread throughout the European university sphere, in which more than two hundred universities were involved, but it has also spread to other continents (Teaching Innovation Unit, 2016).

The mentioned pedagogical framework includes two strategic objectives of the University:

- On the one hand, the development of a pedagogical innovation process involving teachers.
- On the other hand, the training of students is considered the central pedagogical activity of the departments. The students from the University of Deusto are socially appreciated as excellently trained individuals in a double dimension: their integral development of skills and the development of values in their personal and professional life (Teaching Innovation Unit, 2016).

In this sense, the present Success Case is consistent with this strategic commitment of the university. The students work their personal development with their advisors, learn about the professional environment visiting the companies and working in them while they receive the necessary knowledge from the facilitator staff to develop their learning and abilities.

The two key elements of the pedagogical framework of the University of Deusto are the Teaching Model (MFUD) and the Learning Model (MAUD).

The MFUD is composed of four essential characteristics: Values, Attitudes, Competences, and the Learning Model that supports the development of the autonomy and significance of learning. The MFUD combines the different ways of learning so the different types of skills and abilities come into play. A competent person has the necessary knowledge, knows how to put the knowledge into practice and, when doing so, obtains adequate results.

The MAUD aims to facilitate learning to think and enhances research and development work, key aspects of study and university work. It develops around five cycles of learning taking as inspiration the model of Kolb and others (1976) and the 'Ignatian pedagogy' (Gil Coria, 1999): experiential context, reflexive observation, conceptualization, active experimentation and evaluation.

Good Practice:

Strengths and areas of improvement of the system:

The strengths of the present pedagogical framework are the work that the University of Deusto carries out promoting the integral development of the students' abilities and values, which help them to locate themselves in their personal and professional lives.

Regarding the areas of improvement, we could highlight the need to continue training teachers in their new role as facilitators, also incorporating people from organisations that do these essential functions in dual programs.

Objectives:

The Dual Master in Entrepreneurship in Action (MDEA) of the University of Deusto aims to train professionals capable of conceiving and leading innovative projects that contribute to the development and competitiveness of our economic and social fabric through the promotion of a single system of shared and experiential learning based on learning contexts in cooperation between the University, companies and organizations of the local ecosystem of entrepreneurship and innovation.

Methodology:

The master is structured in three modules:

Module 1 - participants face 9 real challenges at 9 different collaborating companies (alternating learning spaces between the company and the University) through a design thinking methodology. Modules 2 and 3 - the second stage involves the developing of a new real entrepreneurship project in one of the collaborating companies, with support in technical development (technical skills) and personal development (voluntary socio-emotional competences) by both facilitators (from the University and from the company) that put together their best knowledge to help the participant in the master. This period is complemented with twelve thematic sessions of deepening on the development of projects and managerial skills.

Level and type of cooperation between companies:

The companies and institutions are part of the program and participate through the development of real challenges, intrapreneurship projects and incorporating people in their company to develop these projects. This improves the entrepreneurial capacity of their organization.

Challenges, strengths and weaknesses:

In the future, we have to face how to manage the level of intensity that teachers-facilitators require to make it sustainable. On the other hand, networking is considered a great strength, collaboration between entities, collaborating companies and the large number of relationships that are created, especially as an opportunity for the participants to master their learning and career. As a strategic area of project evolution, it is worth mentioning that it is essential to carry out a cultural change both in universities and in companies to make it sustainable and have the greatest possible social impact.

Feedback from users:

Participants have evaluated Module 1 qualitatively and quantitatively. In the process the participants rate their own performance (Self-evaluation), the performance of their teammates and general aspects of the master's degree (e.g. support of facilitators, structure and organization, methodology, feedback, delivered information and innovation).

After observing and analysing the data, we can confirm that the objectives of the master's degree are being fulfilled since the participants feel more capable and learn by doing, being responsible for their own learning. The coordinators on the part of the companies also show their satisfaction and their commitment to continue developing and taking part in the master's degree in the future.

According to the participants, the team of facilitators is a fundamental part of the process and highlights the importance of the facilitator of the University and the company working together from the beginning. The methodology used, Design Thinking, seems useful to solve innovation challenges, valuing very positively that they are given a prior training even before the start of the master to get

more out of it. Regarding module 2, it is emphasised that the more participants see the direct applicability with their projects, the more value they can get. Also that the personalised tutorials help them integrate the concepts in their entrepreneurship project.

In general, the participants affirm that they have awakened and expanded their interest in innovation through the challenges. Currently the first edition is being finalised and therefore, within a few months we will also be able to provide information on how it has impacted his professional life.

Relevance and Transferability:

Dual education involves a new way of doing things, a new relationship with all the involved parts, new duties. This is why some training is highly advisable before, during and even after the implementation of the programme (we see it as a philosophy of continuing improvement).

In the case of dual programmes at the University of Deusto, a training plan has been proposed both for the tutors at the university and the companies, with the main objective to learn how to mentor and

The training is focused on making tutors understand the new programmes and their acquisition of basic skills needed in HEA, as well as their role and functions.

The continuous and personalised feedback is a key point as well as the leadership, the communications and the team work.

Further details of the course are available at www.emprendimientoenaccion.deusto.es

Module 1 video is available at: <https://www.youtube.com/watch?v=4Y65FDn1zew>

CASE STUDY Po6.2 | Turun Yliopisto (FI)

Authors: Miia TAMMISTO-LEHTINEN

Suitability of this case to the ApprEnt definition of HEA: 100%



Good practice:

The Business Talent Academy (BTA) is a development programme for **potential future key personnel**, focusing on improving and strengthening their business competence.

- The programme is executed in cooperation between 5-7 organizations, e.g. 1-3 persons from each company (selected by companies' management/HR), max. 22 participants.
- The organisations involved form a steering group which sets, assures and follows the given objectives of the programme.
- The programme starts with preliminary interviews and group discussions per organisation

The programme aims **to increase capabilities to strategic thinking, future thinking and innovativeness and to further develop managerial skills** – all these according to each participant company's own goals.

Thus, the programme **supports the overall business development and renewal capabilities** in each participant company.

One of the key methods used in the BTA programme is the **peer mentoring** process:

- Participant pairs act as **sparring partners for each other** during the BTA-programme;
- **Peer mentoring** is a method in which the aim is to share knowledge, skills, information and perspective to foster the personal and professional growth of another, equal partner;
- Using your pair as a **mirror** when reflecting on your own development.

The programme includes both a development project which is conducted in the course of the participant's work and a personal development plan to secure continuous personal growth possibilities.

The programme gives ECTS credits. The credits can partly be utilized while taking part in TSE exe's EMBA and JOKO programmes (planning and pricing are done separately and on an annual basis).

The programme includes e.g. 11 classroom days, peer mentoring, individual development reports, networking and learning from each other, both within each company and among all group participants. Detailed contents will be planned together with participant companies.

Challenges:

Gathering the companies to participate.

Strengths:

The multidisciplinary network (=participants), good practice sharing, personal growth path, as there are few participants per company → buy-in for new ideas and implementation is smoother, wide University network of professionals, experts and external trainers.

Weaknesses:

Continuous development to further deepen the content and thus to make sure the accurate phenomena and current business topics are addressed.

Feedback given by BTA2017 participants

Comments on the overall evaluation:

- ▲ "Varying methods supported the learning. Company visits provided a view on how other organizations work and ideas for development [...]"
- ▲ "Discussion with other participants and their insights were as important as much as the instructors' contents. Diverse groups of professionals made the discussions lively and beneficial for personal development. The programme was good and it helped think maybe from a bit different angle [...] I'm glad that I had a chance to participate in this training. A good and compact training package overall. [...]"
- ▲ "I think that I learned multiple things and the structure was good. [...]"
- ▲ "The training was brilliant and there are no words that can praise it enough."

Comments on the peer mentoring process:

- ▲ "Interesting and useful concept. It would have required more effort to work properly. The discussions improved towards the end of the program and the last was perhaps the most mentoring one. [...]"
- ▲ "A new, but interesting mentoring method. Similar reflections are too seldom done within one's own organization while the value of them is obvious. [...]"
- ▲ "The peer mentoring process was an efficient tool to reflect your ideas and thoughts with someone who is coming from the outside of your own organization. I'm convinced that we try to continue this process in the future too."

Comments on the highlights and the most useful learnings of the programme

- ▲ "Leadership: Great leaders are authentic and trustworthy. Their words and actions are not conflicting. It's important to find an existential purpose (everyone should figure it out individually). [...]"
- ▲ "I think that each module included useful learnings and I wouldn't highlight any in particular, since all of them are applicable in different situations. [...]"
- ▲ "Getting to know people from other companies and sharing thoughts and ideas with them. Ideas on how to measure things, balance scorecard; ideas for managing work (leading people) etc. [...]"
- ▲ "Difficult to point out the most useful learnings because there were so many good topics. [...] It was plenty of useful learnings in the programme. In my opinion, the highlights were Strategy Discussions and Balanced Score Card. [...]"
- ▲ "'Leading high performance' was a very inspiring and good session. But 'Creating value through solutions' was probably the most useful one to me as it gave me a new perspective on our own business and actually influenced the setup and conclusions of my development report significantly. [...]"
- ▲ "Business visits and all the learning I got along the way."

Further details can be found from www.utu.fi/exe



CASE STUDY Po7.1 | Università di Catania (IT)

Authors: Roberta PIAZZA

Suitability of this case to the ApprEnt definition of HEA: 100%



Description of the model:

Type 1 apprenticeship: 'Apprenticeship for vocational qualifications and diplomas, upper secondary education diplomas and high technical specialisation certificates'.

This is for those aged 15 to 25 and may be applied to vocational education and training (VET) programmes at upper- and post-secondary levels.

The minimum duration of a Type 1 contract is six months, while the maximum duration is three to four years (depending on the maximum duration of the VET programme leading to the desired diploma, qualification, or certificate). It may be activated at any moment during the VET programme (which is otherwise delivered entirely as school-based) and its duration may be different from that of the VET programme.

During Type 1, learners receive formal training in an education and training institution (external formal training) as well as in the company (internal formal training) while working. The external formal training cannot exceed the hourly limits defined in accordance to different certificates, qualification or diplomas. Besides undertaking the full amount of training hours in a study year (about 1 000 to 1 050 hours), the apprentice has to work a number of hours that are much less than those foreseen by the employment contract for a full-time worker. Up to 50-70% of the total number of training hours of a study year can be delivered in education and training institutions ('external training'). The remaining number of hours (the difference between the total number of training hours of a study year and the number of external training hours) should be spent in the company receiving 'internal training'. Apprentices also carry out ordinary work activities: the hours of this component are equal to the difference between the annual working hours (as they would be for a full-time job and are specified in the individual Type 1 contract) and the total training hours of a study year.

Like the other two types of apprenticeship, Type 1 is defined by law as an open-ended standard employment contract, targeting learners aged between 15 and 25. It is linked to the achievement of a formal VET diploma, qualification or certificate. Those who sign a Type 1 contract are considered as employees and receive a salary for the time spent in the company. The company also signs a protocol and the individual training plan with the education and training institution.

References: CEDEFOP (2017), Apprenticeship review Italy. Building education and training opportunities through apprenticeships. THEMATIC COUNTRY REVIEWS, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Good practice:

In 2014-2015 ENEL was the first company in Italy to stipulate around 150 contracts for high-level training apprenticeships with students in their second last year, with the aim of ensuring training

periods in companies recognised in the school curriculum. After the Jobs Act was approved by the Government, senior secondary education was open exclusively to first-level apprenticeships.

In September 2014, 145 apprentices were recruited from all over Italy. This followed an agreement signed with trade unions on 13 February that year. The working hours, tasks, and remuneration were clearly set out in line with the national contract for the electricity industry. The curricula were shared with authorities and technical institutes. This enabled the young people involved to obtain a double result: a technical diploma and their first real working experience.

The process of corporate professionalization thus becomes faster by optimising the turnover of skills. Youngsters, school teachers and company tutors are all involved in co-planning activities. This encourages everyone to think about managing the experience and evaluating the results. At the same time, it allows for a comparison of the methods of observation and an evaluation of skills and soft skills (teamwork, problem solving, proactive behaviour and responsibility).

The 2016/2018 programme lasts 36 months. In addition to the Senior Secondary School Galilei-Sani students of Latina, it also involves 140 apprentices from seven technical institutes of seven regions, while for the two-year period 2017-2019, 30 additional apprentices from two technical institutes in Abruzzo have been included. Over the course of these two years, students will participate in a paid apprenticeship in the company lasting 1,400 hours (including 280 hours of lessons with exercises in the laboratory). The project was divided into two phases:

- 1) During the first 24 months, fourth and fifth-year students from technical and industrial vocational schools took part in a school-work alternation programme. This consisted of 800 school hours and the same number (280 of which were in workshops) at Enel's facilities. Students spent one day a week during the school year at the company, with a full-time commitment during the summer.
- 2) The second phase, over the following 12 months, involved recent school leavers with a level of qualification considered appropriate by Enel in a technical and practical vocational apprenticeship. In 2016 they were joined by another 140 young people who would take the State exam in June 2018. A further 30 youngsters joined them in September 2017.

This new relationship between education and practical work experience has already become something of a model. The OECD involved Enel in a workshop aimed at charting out strategies for improving skills. It recognises this experience as one of the most effective ways to bridge the gap between the skills provided by schools and those required by employers.

Most companies tend to consider Type 1 primarily as a standard open-ended employment contract and so as a contractual option for recruitment, rather than a training investment. As a contractual option, it may be less attractive compared to others. The lack of knowledge about Type 1 may also lead to compare Type 1 with Type 2 as alternative instruments if hiring a person from the same target group (age 18 to 25), and find Type 1 less attractive than Type 2, which requires – on the employer's side – less engagement, a lower degree of responsibility and less bureaucracy.

Although Type 1 clearly distinguishes itself from the other dual system instruments and school-to-work transition schemes (such as extracurricular traineeships), some interviewees claimed that the fact that more than one instrument covers the same target population (under 25 years old) might orient companies towards training or employment instruments other than Type 1. Companies used the other instruments (for example traineeships) as a way to test young people before offering them a Type 1 contract.

The allocation of hours between external and internal training and work may not be straightforward. The presence of apprentices at the workplace should be combined with the firm's work organisation and production processes. In this respect, the minimum share of about 50% of 'formal training' outside

the company can be challenging for the company organisation, especially SMEs (58). As a result, employers' representatives highlighted the problem for companies in striking a balance between the number of external training hours and the number of hours spent in the company for internal training and work, and how to organise and combine them.

There are no guidelines to manage – in practice – the double status of Type 1 apprentices, of students and employees: to distinguish the internal training from the work component, and human resource management aspects linked to the absence of the apprentice-worker from the workplace (to attend external training). Consistent with its nature of being a dual system instrument that may be applied to virtually all VET programmes and learners and for different purposes, there are no specific coherent and consistent strategies or guidelines on access, class organisation, guidance and counselling. It is extremely challenging and burdensome for education and training institutions to organise and manage the external training of apprentices when each institution has a limited number of apprentices, divided among several classes and at work in different places, with different lengths of contracts and starting dates.

The partial offer of counselling guidance services in Italian education and training reflects on the lack of guidance and counselling for apprentices, not only before becoming an apprentice but also during the contract. In the past, the combination of poor individual motivation and of weak accompanying services caused the interruption of many contracts before final qualification was achieved.

Social partner regional involvement needs to be strengthened, with a view to engaging and supporting companies but also to selecting the VET qualifications that may be more relevant for Type 1 based on local labour market characteristics.

Feedback from users:

The results of Enel's first experience in 2014 show the students' complete satisfaction with the organisational aspects of the programme, the tools and equipment with which they are provided, as well as the quality of the relationship formed with the company tutors. This satisfaction is also evident in the 263 research questionnaires promoted by the Sodalitas Foundation in collaboration with the JPMorgan Foundation.

More than anything else, the questionnaires revealed the work environments' effectiveness in conveying respect for the organisation's rules, as well as the consolidation of relationships with colleagues and managers, in addition to developing a sense of responsibility and a willingness to work as a team.

Amongst the most relevant outcomes of the experimentation we can point out not only the high number of students-apprentices who have passed the first year of apprenticeship with better average results than national ones in the same type of schools, but also the positive influence that experimentation has had on participants. The experience of apprenticeship in alternation has, in fact, increased the students' awareness of the importance of a sound basic and technical-professional preparation for entering the labour world, and it has also influenced positively on their motivation, reinforcing the sense of responsibility and seriousness, especially in taking on the academic path.

Relevance and Transferability:

It could be useful for HE apprenticeship to have a cooperation model between students, school teachers and company tutors, who are all involved in co-planning activities. This would encourage everyone to think about managing the experience and evaluating the results.

CASE STUDY Po1.1 | University of Chester (UK)

Authors: Jon TALBOT

Suitability of this case to the ApprEnt definition of HEA: 100%



Description of the model:

In the UK the apprenticeship programmes are funded by an Apprenticeship levy, payable by all companies with a turnover of over £3m. They pay 0.5% of their annual salary bill. The system began in 2017. The University of Chester was one of the earliest institutions to implement these programmes. Companies are entitled to draw down funds to pay for apprenticeship training and education. If they do not do so, they still pay the levy. SMEs who do not pay the levy can still draw down funds from it although they have to make a contribution (10%).

The strength of the system is that it is compulsory and universal. For many years there has been chronic under-investment in vocational education and training. The other strength is that there are no restrictions on sector, occupation or level of learning.

The weakness is that it is very bureaucratic from the point of view of companies and providers. There are still too few providers, many institutions preferring to wait to see how early adaptors progress. In its first years of operation the number of people entering apprenticeships has actually fallen. There seems to be consensus that the system must be simplified. There is still snobbery in relation to the word 'Apprentice', which is not seen as having the same status as an academic qualification. However, the announcement by the University of Cambridge that they plan to introduce apprenticeships in February 2018 gave hope that attitudes was changing. There is also a question about the ability of some educational institutions to facilitate apprenticeships, especially in higher education where established delivery practices are ill-suited to the requirements of experiential learning.

This refers not just to pedagogic practices but also to the difficulties of dealing with employers as clients. Most universities are used to regular large intakes in predictable numbers. Working with employers who send students is altogether less predictable and riskier, requiring cultural adjustment on the part of educational institutions. There is also emerging evidence that 'closed' programmes (for a single employer), a model thought to be easier to deliver, often fail to generate sufficient numbers to make delivery cost effective.

The levy has been introduced because the UK has a major productivity problem - output per worker is on average about two thirds of that in France, for example. No one is quite sure why this is so. Some of it might reflect the different structure of the economy (more service based and therefore difficult to measure output) but there is a consensus that at least part of the problem reflects historic under-investment in vocational education and training. This includes a range of technical skills but also management. Traditional approaches to management education, conducted in classrooms using didactic instruction do not appear to produce managers with the ability to manage effectively. The *University of Chester Chartered Manager Degree Apprenticeship* programme uses the apprenticeship model of learning so that formal and informal learning occur simultaneously, the one informing the other. Practice based learning is further enhanced by mentors within participating companies and peer learning from students in other organisations. Initial feedback from students and employers is very favourable.

Good practice:

The Degree Apprenticeship offers students the opportunity to complete a Bachelor degree in Management which is accredited by the Institute of Leadership and Management. Students spend most of their time in the workplace and attend formal workshop sessions in the university 12 times a year (twice a month) to prepare them for the completion of modules. The programme is open to employers in all sectors. It is unusual in that it is not validated as a freestanding programme but is part of a pre-validated work-based learning framework (the Work Based and Integrative Studies -WBIS-programme) which is designed to enable flexible delivery and learning directly relevant to the workplace. There is also facility to incorporate past learning (Recognition of Past Learning) as part of the curriculum. WBIS has been in existence for twenty years and provides a reservoir of pedagogic experience in the field of work-based learning which underpins programme delivery. WBIS offers a combination of experiential and subject discipline-based learning so that each informs the other. Students completing subject discipline based modules, for example on Finance, are encouraged to learn reflectively either from direct experience or from workplace mentors. They can also complete modules based around trans-disciplinary workplace projects, integrating formal knowledge to interrogate experience and create practical solutions to workplace problems. All students have a Personal Academic Tutor to guide them throughout the programme, subject discipline specialists and workplace mentors. Students complete formal assignments whilst in the workplace using e- learning tools and materials to supplement more traditional resources.

Those qualifying for the programme are admitted following nomination by an employer. Where students do not meet normal, formal entry requirements there is flexibility to assess suitability on the basis of merit. The programme fulfils the requirements for a Bachelor degree in terms of credits and levels of learning. There is also a Master's programme available at Level 7. Students who do not wish to undertake a full award can undertake interim awards such as a Certificate Higher Education (Level 4 only).

The strengths of the programme are numerous. It is well resourced and companies have a strong incentive to participate since they are already paying a national levy for apprenticeships which is payable whether they nominate apprentices or not. Unlike a traditional degree, the Apprenticeship degree does not require the student to pay tuition fees, which the employer pays for from the levy. Students are also salaried whilst completing their studies so from a financial perspective alone, there is a considerable incentive for students to undertake the programme. This combined with professional recognition upon completion and work experience makes the programme very attractive indeed and this is reflected in the ability of students undertaking the programme. The integration of theory and practice in a situated context created a powerful learning experience. In contrast to traditional management degrees where didactic instruction in a context-free environment is held to somehow prepare students for real world learning after the fact, learning on the programme is real and applicable at the point of delivery. Employers have been involved in the design of the programme, as well as the professional body and the fact that students are mostly in the workplace ensures the relevance of learning from their perspective. Employers and students have been surveyed and their responses are very positive indeed.

There are two types of drawbacks to the programme:

- Those that have to do with the programme itself. Its first two years of operation employers often choose to put existing employees on the programme rather than new employees so that some students are considerably older than might be expected on an Apprenticeship. It is also difficult to enforce the rule regarding time spent in the workplace learning (20%). Dealing with employers is always complex from the university's point of view and there have been serious delays accessing funds from the levy. Demand from employers can vary significantly from year so that the university tries to avoid committing resources until it is reasonably confident the expenditure can be justified. So in the short term there is pressure on academic staff.

- Those that are in relation to transferability.

Despite these difficulties the programme works well, mainly because there is an established culture and practice for dealing with flexible vocational learning and dealing with employers. This expertise has been developed over many years and is not easily replicated in the short term in institutions where there is no history of flexible, work-based learning. Other than placements, few academic institutions have experience of integrating experiential learning into formal academic credit. Many institutions lack experience in dealing with employer-driven programmes and lack policies, processes and procedures for doing so.

Feedback from users:

There are formal processes for recording the student experience as with all programmes at the University. These include mandatory end-of-module evaluation (via questionnaires), regular staff-student meetings (three a year) and participation in the annual National Student Survey (results are disaggregated to programme level). Student issues are also discussed at regular (monthly) tutor team meetings. There is also an annual formal review, peer assessed.

The University has a procedure for student complaints which in the final instance are decided by the highest decision making body, the Senate. External to the university the national Office for Students provides the regulatory framework for higher education. A separate Office of the Independent Adjudicator deals with complaints.

Academic standards are maintained via an internal system of second marking with oversight provided by an independent External Examiner. The External Examiners report covers all aspects of the programme including the student experience. It is reported to the tutor team (who formally responds) and ultimately Senate. The Quality Assurance Agency is the national body with responsibility for overall standards conducted via institutional audit.

Separate from these formal processes a member of academic staff has conducted independent research on the student (and employer) experience during the first two years of the programme. **The results are overwhelmingly positive: students appreciate the opportunity to integrate work and study and apply learning into practice.**

Annex 3: Useful tools for dual mentoring

Mentoring is all about supporting the apprentices' learning and development process during the HEA experience. The apprentice's performance at the HEI and at the working place will determine the successful or unsuccessful achievement of the competences and skills marked in the HEA programme.

Both mentors need to have access to the development of the learning process of the apprentice and focus on how to help him/her to achieve his/her objectives from a theoretical/academic point of view (at the HEI) and from a more practical/hands on perspective (at the enterprise or industry).

Sharing information about how the student is performing at one end would help you to adapt the original setting of learning at the other end. Communication between mentors, thus, would be of great help for everyone involved.

USEFUL TOOLS

- ▲ Google drive for sharing notes, reports, assignment scores or tables
- ▲ Virtual meetings platform such as Skype, GoToMeeting or Adobe Connect, to communicate between mentors but maybe also to include discussions with both mentors and the student
- ▲ Shared Moodle platform to upload materials
- ▲ Emails for general communication
- ▲ Shared templates for marking or reporting

Annex 4: Debriefing methods

NOTES FROM THE WORKSHOP BY THE BREST CHAMBER OF COMMERCE (FR)

Presenter: Philippe Le Coz.

For each skill the learner needs to acquire, the mentor needs to identify a set of corresponding abilities. The challenge for the mentor will be to obtain information from the learner on his/her skills that allows the mentor to pinpoint the gaps and plan the learning objectives to be achieved in the work place. This process is done in “debriefing” sessions and mentors need training to learn this technique. But debriefing is not the only competence that is needed - a number of key competences are mandatory for mentors to:

- ▲ The first competence the mentor needs is to be able to **recognise the learning process and identify the skills required at every stage**. It is necessary to allow for time of assimilation of learning and time of adaptation of learning. Metacognition is important for the learner: awareness of what is learning and why is learning it for.
- ▲ The second competence mentors need to learn is **how to do debriefings** and obtain information from a student. The initial interview(s) when the student tells the mentor what he/she has done and how he/she does it are crucial. The debriefings at intermediate phases are even more important if the learner started very well and gets worse. Mentors need to do these face-to-face debriefings, demystify and de-dramatize them.

The mentor should establish a framework of references that helps the learner to see how he/she can target the abilities to acquire the skills. A number of abilities become a skill. If we have a scale of skills in a framework, it is easy to identify the competences that are not being achieved and train that particular part. Mentors should focus on what the learner learns, rather than what the mentor teaches. Therefore, the pedagogical skills needed by mentors is to focus on how the learner learns.

- ▲ The third important competence mentors need to acquire is to **know how to remedy** situations when the learner has failed to acquire the targeted learning.
- ▲ The fourth important competence that mentors need to have is awareness raising.

Training mentors - key points:

- ▲ The typical training for mentors takes normally two full days. Later on there is one more full day of training to consolidate the knowledge and to answer questions.
- ▲ The basic and more important points are to consolidate what is “skill”, how to identify skills and how to debrief students.

Apprenticeship scheme - key points:

- ▲ There might be two visits between mentors: one at the beginning of the HEA programme (obligatory) and maybe another later on
- ▲ The benefit of having apprenticeships is that you “build” the skills of someone to the specific needs
- ▲ Treating apprenticeships as staff give them a sense of belonging and strengthens their loyalty and interest
- ▲ The contract includes a confidentiality clause

Notes taken during the [ApprEnt](#) workshop in Brest, May 2018

Annex 5: Learning portfolio

WHAT IS A LEARNING PORTFOLIO?

A **learning portfolio** is a purposeful collection of student work that exhibits a student's effort, progress, achievements and competencies gained during a course or time in university.

Student should use it every day to record, store and structure a collection of evidence to demonstrate their learning achievements and abilities as well as their questions and thinking processes. This may include a reflective account of a practice placement, presentation, learning experience or group experience. The student will be able to:

- ▲ Accumulate and store evidence of the many transferable skills students develop while studying
- ▲ Self-assess and monitor their own learning development.
- ▲ Develop and present a portfolio of work or reflective account on an aspect of students' learning as part of course assessment.
- ▲ Build a resume for employment applications and as evidence of learning achievements for a professional body.
- ▲ Apply for jobs by showing evidence of relevant work experience and suitable 21st century skills.

KEYS TO CREATING A SUCCESSFUL LEARNING PORTFOLIO

1. Familiarity with the portfolio approach, the process and product of creating a learning portfolio
2. Understanding the value of reflection
3. Having clear framework and guidelines
4. Having a balance of structure with freedom for creativity
5. Opportunity for feedback during the evidence collection process
6. Understanding the value of the portfolio for future use, such as employment
7. Motivation to learn and achieve good marks
8. Student ownership of the learning portfolio
9. Making connections between the portfolio content and the student's extra-curricular and personal life
10. Consideration of the target audience (instructor, peers, employers).

Annex created from an adaptation of the text from McMaster University (Canada)
<https://mi.mcmaster.ca/learning-portfolio/>

Annex 6: Mentors' key skills and competences

MAIN KEY SKILLS AND COMPETENCES NEEDED FOR SUPERVISORS/MENTORS

- ▲ Coaching
- ▲ Advocate/Ambassador/multiplier
- ▲ Communication skills
- ▲ Education background of some sort is needed
- ▲ Experienced in what is mentoring
- ▲ Good interpersonal skills – able to talk constructively about mistakes
- ▲ Ability to provide feedback and to receive feedback in turn
- ▲ Supportive attitude
- ▲ Ability to find lacks/mistakes and to find also solutions or remedies
- ▲ Basic digital skills
- ▲ Able to understand that both HEI assignments and results at work are important
- ▲ Able to follow what is expected in the curriculum and monitor its achievement
- ▲ Understanding of the process of learning
- ▲ Able to define clear objectives and learning outcomes
- ▲ Familiarity with fundamentals of adult learning
- ▲ Able to plan ahead
- ▲ Flexible to adapt to the company environment and other situations
- ▲ Empathy and capacity to encourage and motivate
- ▲ Self-motivated
- ▲ Self-reflection ability
- ▲ Able to do both summative and formative assessment
- ▲ Able to accompany the learner in his/her learning process
- ▲ Social skills
- ▲ Being aware and respect diversity of learnings
- ▲ Being aware of different cognitive models

List identified by the ApprEnt consortium during the meeting in Castelldefels, 20-21 September 2018.

Annex 7: Mentors needs and credit

HOW TO HELP MENTORS?

- ▲ To define their role clearly
- ▲ To explain/define the profile of the target groups (learners)
- ▲ Time to learn and adapt to mentoring – initial and continuous training
- ▲ Formative assessment (debriefing)
- ▲ Self-reflective sessions
- ▲ Access to tools and resources such as templates and guides
- ▲ Access to informative portal easy to access (e.g. info on strategy, LOs, arrangements...)
- ▲ Exchange with expert mentors internally and externally – creation of a network
- ▲ Changing mentality to find the task important and attractive
- ▲ Quality control tools
- ▲ Incentives to companies to facilitate and select mentors
- ▲ Ensure a system for monitoring the apprentices

HOW TO GIVE MENTORS CREDIT FOR THEIR WORK?

- ▲ Economic reward
- ▲ Recognition
- ▲ Visibility of their work
- ▲ Time reduction of other duties
- ▲ Time to prepare for their mentoring tasks
- ▲ Time for training
- ▲ Access to exchange views and resources with other mentors/supervisors (from enterprises and academia)
- ▲ Formal contract
- ▲ Information
- ▲ Clear set of regulations that specifies benefits and encourages the task
- ▲ Clear internal policy
- ▲ Flexibility
- ▲ Accreditation or badge

List identified by the ApprEnt consortium during the meeting in Castelldefels, 20-21 September 2018.

Annex 8: Austrian prototype course model *MentorMOOC*

ABRIDGED VERSION OF THE *MentorMOOC* MODEL⁵.

Overview

The “*MentorMOOC*” is a recommendation serving as a framework for HEIs and enterprises for a successful implementation of continuous training for mentors.

The teaching and learning concept for mentors in higher education apprenticeships is designed in modules, which permits an individual adaptation to previous learning experiences. The learners themselves select the modules, which they want to complete. A Self-Assessment Tool will help the learners to make their selection.

The training has the following basic characteristics:

| | |
|-------------------------------|--|
| Title | Mentoring in Higher Education Apprenticeship |
| Type of learning/ teaching | eLearning/ Massive Open Online Course (MOOC) |
| Nº of Modules | 7 |
| Infrastructure | LMS (e.g. Moodle), Internet access, computer, microphone, speakers |
| Average of Workload by Module | 10h |

For the preparation of the teaching and learning design, were taken in consideration the results of the [ApprEnt](#) workshop held in December 2018 at the Donau-University Krems. Participants coming from economy and higher education attended the workshop and discussed which characteristics should have a successful mentor training.

Structure and learning outcomes

The revision of literature (Ghoneim et al., 2017, Grundschober, Ghoneim, Baumgartner, & Gruber-Mücke, 2018 and Level up! Projekt, 2018), the results of the international [ApprEnt](#) meeting held 20-21 September 2018 in Castelldefells and the [ApprEnt](#) workshop held in December 2018 in Krems, prompted seven Modules with 4 or 5 respective expected learning outcomes each.

The learning outcomes refers to knowledge, skills and competences, which the learner should be able to demonstrate at the end of the learning process (European Commission, Cedefop, & ICF International, 2014). The learning outcomes should be announced to the learners at the beginning of the training, so that the aims of the training are clearly communicated.

⁵ <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/fakultaeten/bildung-kunst-architektur/departments/weiterbildungsforschung-bildungstechnologien/forschung/Projekte1/apprent---refining-higher-education-apprenticeships-with-enterprises-in-europe/resultate.html>

MentorMOOC proposes the following modular structure and learning outcomes:

MODUL 1: INTRODUCTION TO MENTORSHIP IN DUAL STUDIES

The introductory modules explain the basic terms and concepts, which has its reflection also in the learning outcomes. They are linked to the cognitive processes of “memory” and “comprehension”. The following learning outcomes are proposed:

1. The mentors are able to name the general characteristics of higher education apprenticeship.
2. The mentors are able to explain, why mentoring is relevant to link theory and practice.
3. The mentors are able to distinguish between mentoring higher education students and other learners (e.g. Trainees or apprentices).
4. The mentors are able to explain the relevance of the cooperation between mentors in the enterprise and academic tutors.
5. The mentors are able to name the methods of the interchange of information about their students

MODULE 2: UNDERTANDING THE LEARNING PROCESS OF THE (DUAL) STUDENTS

Mentors should be able to support the learn processes of their mentees (higher education apprentices). For this reason, it is necessary that the mentors understand the conditions and the context of the competence oriented and learner-centred learn processes of the higher education apprenticeship. The learning outcomes of the Module 2 reflect overall the cognitive process “comprehension”. The following learning outcomes are proposed:

1. Mentors are able to describe the learning and teaching.
2. Mentors are able to explain the relevance of ECTS and learning outcomes for the higher education apprenticeship.
3. Mentors are able to describe the portfolio-based and competence oriented learning process of the students.
4. Mentors are able to discuss the advantages and disadvantages of the use of ePortfolio for the higher education apprenticeship.

MODULE 3: PLANNING A LEARNING STRATEGIE IN THE ENTERPRISE

The mayor part of learning at work is informal by nature and depends on the concrete environment of the enterprise. In the frame of higher education apprenticeship, the learning results are explicitly specified creating the set for the learning at work place. Within this setting, secondary, but individually relevant learning outcomes can be defined for each learning stage. Mentor know the enterprise and should learn in this module, to create learning situations so that their mentees could achieve the learning outcomes as prescribed in the curriculum and in additional defined by themselves. The cognitive processes “analysis” and “application” are prioritised in the module. The following learning outcomes are proposed:

1. The mentors are able to identify the learning outcomes for the work environment and

define them transparently.

2. The mentors are able to identify the relevance of learning outcomes for the planning of the learning strategy.
3. The mentors are able to help the learners to identify their prior learning experiences.
4. The mentors are able to help the learners to identify learning outcomes for certain learning stages
5. The mentors are able to help the learners to develop a learning strategies in relation to the work environment and the expected learning outcomes.

MODULE 4: SUPPORT THE LEARNING PROCESS

The Module 4 is focused on the application of evaluation technics and the formative and summative feedback. “Application” and “Evaluation” are the priorities of the cognitive process. The following learning outcomes are proposed:

1. The mentors are able to describe methods to observe the labour and social behaviour of the learners.
2. The mentors are able to advise the learners during the learning process.
3. The mentors are able to describe methods to document competences.
4. The mentors are able to make a formative and summative evaluation of students’ documentation.

MODULE 5: USING DIGITAL TOOLS FOR MENTORING

This module is focused on the knowledge how to apply the digital learning and teaching tools. These should facilitate the communication between mentors and mentees, but also between the mentors. It also facilitates to support the learning processes for instance through the ePortfolio-approach. This module prioritises the cognitive process “application”. The following learning outcomes are proposed:

1. The mentors are able to use digital tools for communication.
2. The mentors are able to use digital tools for formative Feedback.
3. The mentors are able to use digital evaluation grids.

MODULE 6: AWARENESS OF THE ADVANTAGES OF HIGHER EDUCATION APPRENTICESHIP

The sixth module is oriented to the awareness: the mentors are voices of higher education apprenticeship. They are in a strategic position to transmit the relevance and advantages of the higher education apprenticeship for enterprises and students. Often they have close contact to the higher education institution and participate in the (further) development of higher education apprenticeship. The cognitive processes of “application” and “evaluation” are the focus of the module. The following learning outcomes are proposed:

1. The mentors are able to name the advantages and challenges of the higher education apprenticeship for enterprises and higher education institutions.
2. The mentors are able to name the advantages and challenges of the higher education apprenticeship for students.

3. The mentors are able to develop a strategy to promote higher education apprenticeship actively in the enterprise. Mentors should be able to develop a strategy to promote higher education apprenticeship actively in the higher education institution.
4. The mentors are able to describe strategies for a closer cooperation between higher education institutions and enterprises.

MODUL 7: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MENTORS

The personal development of the mentors is the focus of the seventh module. It prioritises the cognitive processes of “comprehension”, “application” and “evaluation”. The following learning outcomes are proposed:

1. The mentors are able to self-evaluate their own mentoring performance.
2. The mentors are able to describe the relevance of the Communities of Practice for their own personal development.
3. The mentors are able to identify the Communities of Practice, which are relevant for them.
4. The mentors are able to use “Working-out-Loud”-approach.

MOOC training for mentors

As mentors are living in different geographic places and must conciliate the training with their jobs, e-learning seems to be a practical solution that allows to carry out learning activities disconnected from concrete time schedule and places, and a better conciliation with work and private life. The MentorMOOC concept proposes to create an Open Online Course (MOOC) combining the two types of MOOCs: xMOOCs (focused on the content and lecturer-centred) and cMOOCs (with a learner-centred approach) - Margaryan, Bianco, & Littlejohn, 2015 and Yuan & Powell, 2013.

Evaluation and certification

The proposed evaluation methods are in accordance with the learning outcomes and the teaching and learning activities. Learning outcomes focusing on the cognitive processes of “memory” and “comprehension” will be evaluated through Multiple choice questions. Higher cognitive processes as “application”, “analysis” and “evaluation” will be checked by the creation of individual digital artefacts and peer-feedback exercises.

It is recommended to couple the MOOC with an option of certification. At the end of each module, the assessment envisaged in the course can be submitted for a summative evaluation. This might not be compulsory. Usually, the analysis of the Multiple-Choice-Tests could be automatized via learning management systems. Other learning assessment methods created during the MOOCs will be evaluated by the tutor.

The submission of the assessment or the completion of all modules is voluntary. For the successful completion of each module, a (digital) badge could be awarded.

For the recognition of a badge as an indicator of acquired knowledge, skills and competences it is necessary to design it transparently and linked to the learning artefacts. Several artefacts could be integrated in one portfolio. Metadata as information about the issuer, the proved

learning outcomes and the respective evaluation criteria, links to the Learning artefacts and their evaluation, should be included in the badge (Gibson et. al. 2015).

Advice for the supervision of MOOC learners

A principle of the MentorMOOCs is that the learner decides by their own, which module they want complete. There is no obligation to complete all modules. A Self-Assessment-Tool could help the learner to take a decision.

Formative, continuous und prompt Feedback could increase the learners' engagement and promote positive learning attitudes in the MentorMOOC. For this reason, it is recommended to use tools and activities which stimulate social interchange (Hew, 2016).

To show the interrelation of learning outcomes, learning & teaching activities with the resulting learning assessment and the evaluation, it is recommended to use the ePortfolio-approach for the MentorMOOCs.

For the promotion of a continuous training of the mentors in Higher education apprenticeship, the interchange of experience among mentors is highly relevant and treated especially in the Module 7. The interaction in a Communities of Practice can reinforce in mid and long terms its professionalization. For the successful set-up of a Community of Practice (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) several aspects must be considered.





Refining HE Apprenticeships with Enterprises in Europe

Higher Education Apprenticeship (HEA) programmes are a resourceful system to give students both academic and practical experience at higher level. The important distinguishing part of these programmes is that universities and enterprises work together to form the professionals that will be needed in the labour market, making sure that the skills are not only learnt but also practised in real working environments.

However, the mentors (at enterprises) and supervisors (at HEIs) of the students undertaking HEA programmes not always are prepared to do their job. To know a lot about your own profession does not always guarantee the capacity to help others.

This document describes a generic structure of a Continuing Professional Development Course (CPDC) that aims at giving the reader insights and ideas in organising staff training for mentors and supervisors of HEA programmes. The course structure has been thought so it can be adapted to any institutional, regional or national need.

