



TRANSISTION FRA STUDE- RENDE TIL LÆRER

Lisbeth Lunde Frederiksen, Karen Paaske, Elisabeth Halse, Kirsten Rosholm & Frede Krøjgaard

Indholdsfortegnelse

Executive Summary	3
Indledning.....	3
Udvælgelse af mentorer.....	4
Indhold i mentorsamtalerne.....	4
Personlig støtte.....	4
Social støtte	5
Professionel støtte.....	5
Funktionsbeskrivelse	6
Mentorstøtte og mentoruddannelse	7
Designprincipper	7
Indledning.....	9
Baggrund	9
Danmark og lærerstartsordninger.....	10
Forskningsspørgsmål	12
Metode	13
Iterative processer.....	14
Samarbejdsrelation	15
Empirisk materiale.....	15
Analyse	16
Analyse kategorier.....	16
Udvælgelse af mentor	16
Nærhed - distance	16
Mentor/nær kollega	16
Team/mentor	18
Mentor som rådgiver eller refleksionsfacilitator.....	19

Mentorsamtalen og ansvarsfordeling	20
Indhold i mentorsamtalerne.....	21
Social støtte	21
Personlig støtte.....	22
Støtte til professionel udvikling.....	23
Educative mentoring	30
Funktionsbeskrivelse	31
Teoretiske perspektiveringer af empiri	37
Social støtte	38
Skolekultur.....	38
Personlig støtte.....	39
Professionel støtte.....	39
Professionel vækst gennem forandringer i forskellige domæner	40
Educative mentoring med bifokalt blik	41
Mentorkompetencer og mentoruddannelse	43
Støtte til mentorer.....	44
Funktionsbeskrivelse	44
Designprincipper for lærerstartsordning – med særlig fokus på mentoring	46
Referencer	47

Executive Summary

Indledning

Hver 4. lærer overvejer at forlade folkeskolen inden for de første år (Frederiksen, Krøjgaard, & Paaske, 2017), hver 6. gør det (Jonassen, 2016). Der synes at være et stort behov for støttende forløb til lærere for at sikre den professionelle udvikling og for at fastholde lærerne i professionen (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; European Commission, 2010; Frederiksen, 2009).

Meget tyder på, at faglige og pædagogiske introduktionsforløb kombineret med mentorskab ud over det første år i professionen som lærer kan give strukturerede muligheder for, at nyuddannede lærere kan lære i og af praksis og dermed facilitere de nye læreres videre professionelle udvikling (Chicago University, n.d.; Frederiksen & Lund, 2011b; Jensen, Nielsen, & Hansen, 2000).

Det er af afgørende betydning, hvordan praksis møder de nye lærere, når vi ved, at lærerkvalitet er den mest afgørende faktor for elevers præstation og læringsudbytte, og når forskningen peger på, at der er adskillige udfordringer i forbindelse med det at begynde som ny lærer (herefter: NYL), udfordringer der bl.a. kan afhjælpes ved et godt fagligt og pædagogisk introduktionsforløb. Vi benævner et sådan introduktionsforløb for en lærerstartsordning.

Ikke alt kan forberedes og læres i en læreruddannelse. Læreruddannelsen kan give de bedst mulige forudsætninger for at blive dygtige professionsudøvere, men nogle sider af professionsudøvelsen erfares og læres bedst gennem praksis i professionen, og denne læring bør knytte an til systematisk vejledning, hvis den skal være effektiv, jf. Det norske Stortingets meldinger. Nr. 16 2006- 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I Danmark har man i modsætning til mange andre lande ingen national ordning mht. standardiserede lærerstartsordninger med støtte til NYL. Det forgår arbitrært og der er store forskellige fra kommune til kommune (Bjerkholt & Hedegaard, 2008).

Hvordan, praksis møder NYL, ser endvidere ud til at være meget forskellig, alt efter om NYL har en mentor eller ej, og derudover alt efter om mentor har en form for uddannelse som mentor eller ej.

Nærværende rapport præsenterer udviklede designprincipper og dertil hørende overvejelser for lærerstartsordninger ud fra empirisk forskning i en dansk skolekontekst. Designprincipper som skoler, der vil indføre effektive lærerstartsordninger bør overveje, inden de går i gang.

Udgangspunktet for forskningen hviler på begrebet educative mentoring med bifokalt blik (Achinstein & Athanases, 2006a; Bradbury, 2010; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Whatman, 2016). Educative mentoring er en vejledningsform, hvor der tages udgangspunkt i NYLs egen praksis og forståelse for undervisning, for derudfra at understøtte en professionel udvikling i en co-thinking/samtænkende relation med mentor. Educative mentoring orienterer sig mod en undersøgende tilgang til praksis, hvor NYLs tænkning og forståelse er i centrum. Denne form fremmer en systematiseret, ligeværdig dialog om praksis, hvor udvikling af

praksis er prioriteret. Denne form for vejledning står således i modsætning til rådgivning, hvor mentor ses som en ekspert (Borgen & Hiebert, 2002).

I det følgende præsenteres fund fra et forskningssamarbejde med folkeskolerne i en kommune i Danmark om lærerstartsordninger med fokus på mentoring. Alle folkeskolerne har været med i projektet, men vores data baserer sig på 4 caseskoler.

Udvælgelse af mentorer

Der flourer tydeligvis forskellige strategier med hensyn til udvælgelse af mentorer på skoler. Der er forskel på, hvem der udvælges til mentorer, i antallet af mentorer på skolen og hvorledes tilknytning af mentor til nye lærere(NYL) foregår. Nogle skoler har vejledning på tre niveauer, den helt tætte teamstøtte i forhold til de konkrete klasser, der undervises i, en faglig vejleder og endelig en mentor som er uddannet til at kunne varetage reflekterende/educative vejledning.

Mentor udvælgelse forekommer at ske ud fra to forskellige tilgange: 1) et nærhedsprincip, hvor en fælles dagligdag er i fokus og 2) et distance princip, hvor mentor kompetencer/uddannede mentorer er i fokus. Udvælgelse af mentor ud fra nærhedsprincippet kan være på bekostning af mentorkompetencer og i den sammenhæng rammesætning af mentorsamtalerne. I empirien fremgår det, at mentorer, der er udpeget ud fra nærhedsprincippet ikke ser ud til i særlig høj grad at støtte refleksion og professionel udvikling. Empirien peger på, at det kan være vanskeligt at skabe distance til den hverdagspraksis, som begge parter er involverede i, når mentor er tæt på NYLs praksis. Desuden kan der være stor sandsynlighed for at også mentors praksis kommer i fokus, hvilket kan være berigende, men også være en øvelse, hvor mentor har en indbygget modstand. Endvidere kan det være vanskeligt at adskille kollegarollen fra mentorrollen, når det er den nærmeste kollega, man skal være mentor for.

Indhold i mentorsamtalerne

Indhold, der berøres i mentoringen, relaterer sig til en personlig -, en social -, og en professionel dimension (European Commission, 2010). Såvel mentors kompetencer som udvælgelse i forhold til nærhed og distance kan have betydning for, hvilket indhold der kommer i fokus i mentorsamtalerne.

Personlig støtte

Ifølge Bandura (1997) er graden af self-efficacy en betydningsfuld faktor for mestrings- og kompetenceoplevelser på et område. Self-efficacy ses som en betydningsfuld drivkraft, når det gælder kompetenceudvikling, da det giver den enkelte en tro på at være stand til at mestre noget som er af betydning. I dette lys bliver den personlige støtte i mentoring vigtig. Personlig støtte foregår i vores empiriske materiale primært ved at mentor giver gode råd, ikke på den måde at det åbner op for refleksion og analyser til at finde egne nye løsninger, men i form af råd som ” du skal bare gøre...” og klap på skulderen.

Social støtte

Læreren må have kendskab til skolens fælles værdier og normer for at kunne bidrage til fællesskabet. Social støtte bidrager til at NYL fungerer og trives bedst muligt i jobbet på kort tid, og til at NYL bliver en integreret del af kulturen. Social støtte kan også handle om at blive introduceret til praktiske ting, principper og regler på skolen. En sådan støtte kan bidrage til tryghed men kan også blive konserverende og ikke give anledning til megen nytænkning. Der tegner sig et billede af, at den sociale støtte fylder rigtig meget i nogle mentorpraksisser i forhold til den sparsomme tid, der er afsat til mentoring. I hvor høj grad der bliver fokuseret på socialisering ind i praksis synes at være afhængig af, om mentor er tæt på eller langt fra NYL praksis, om NYL foruden at have sin mentor også er medlem af et team og om mentoren er uddannet som mentor.

Professionel støtte

Professionel støtte skulle gerne på sigt føre til professionel udvikling. Professionel udvikling kan ifølge Rønnestad (2008) forstås som tilegnelse af og ændring i kundskab og kompetence, som "ændringer i professionell holdning kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, professionell identitet, verdier og etikk, og forståelse af professionelle roller" (Rønnestad, 2008). Det mest centrale enkeltstående aspekt ved professionel udvikling synes dog, ifølge Rønnestad, at være at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer, og det uanset niveauer af professionel erfaring. Rønnestad pointerer endvidere med henvisning til Chin og Benne (Chin & Benne, 1969) og Korthagen og Wubbels (1995), at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis, og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog.

I forskningen peges der på vigtigheden af educative mentoring med et bifokalt blik, når der gives støtte med henblik på professionel udvikling for NYL (Achinstein & Athanases, 2006a; Bradbury, 2010; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Whatman, 2016). Mentoring med bifokalt blik vil sige et blik både på såvel elevens læring og trivsel som på NYLs læring og udvikling. Refleksion over undervisning er første skridt i den retning.

NYL er i empirien generelt åbne for en undersøgende tilgang til deres praksis. Flere stille åbne spørgsmål og de vil gerne forsøge at forstå og se muligheder i det, de møder i deres daglige praksis. Men ikke alle mentorer griber denne invitation fra NYL. Refleksion over undervisning ses primært på de skoler, der har valgt mentorer ud fra distanceprincip. Endvidere er der tegn på, at ekspliciterede principper og bevidsthed om skolens værdier med hensyn til god undervisning og god udvikling af undervisning på skolen faciliterer mentorsamtaler, der bidrager til en undersøgende dialog og dermed første skridt mod professionel støtte. Ligeledes kan observation af NYL undervisning, mentors eller erfarne læreres undervisning og peers bidrage til professionel støtte.

Karakteristisk for indholdet i samtalerne er det, at der ikke ses tegn på åbenhed over for teori, i de samtaler der kan karakteriseres som bærende præg af professionel støtte. Der er ingen eksempler på, at den erhvervede teori fra uddannelsen sammenkædes med NYL's praksiserfaringer. Fagsprog som fundament for professionel udvikling ser ikke ud til at være tilstede. Begreberne educative mentoring og bifokalt blik var begreber mentorerne blev undervist i ved et 2-dages mentorkursus i forbindelse med vores projekts opstart. I

analysen af vores empiriske materiale, kan vi se en stor variation af, hvordan begrebet er blevet forstået, eller overhovedet anvendt, i mentoringen af NYL.

Funktionsbeskrivelse

Ifølge Danmarks Evalueringsinstituts nationale undersøgelse af ressourcepersoner i folkeskolen (2009) (2009) peges der på, at der kan være en tendens til at undervurdere det organisatoriske arbejde, der kræves for at få ressourcepersoner til at fungere i praksis. Erfaringer viser, at det tager tid at introducere nye funktioner og få dem i spil i hverdagen.

I den sammenhæng peger Evalueringsinstituttet på nødvendigheden af en fælles afklarings- og forhandlingsproces på skolerne med henblik på at definere ressourcepersoners rolle, ansvarsområder samt arbejdsopgaver inden for de tidsmæssige ressourcer, der stilles til rådighed.

Formålet for mentorordningen er meget forskellig på projektets caseskoler og i det hele taget for kommunens skoler. Flere skoler i kommunen har ikke nedskrevet et formål for deres mentorordning. Også ramme-sætning, strukturering og organisering af mentorordningerne er arbitrære, på nogle skoler transparente på andre fraværende.

Det anbefales derfor, at der på skoler, der vil implementere lærerstartsordninger med fokus på mentoring udarbejdes en form for grundkontrakt for mentorfunktionen.

En sådan grundkontrakt kunne indeholde følgende:

IDEER TIL INDHOLD I GRUNDKONTRAKT

Formål

Tilgang til mentoring af nye lærere (hvor lægges vægten): Den nye lærers fortsatte professionelle udvikling?
Tilpasning til eller indføring i eksisterende kultur? Personlig støtte?

Rammer

Proces (tilrettelæggelse fx forventningsafstemning etc.)

Hvordan skal der arbejdes med den konkrete opgave, (hvem gør hvad, hvornår m.h.p. hvad?)

Principper for udpegning af mentor (tæt på/langtfra, fag/klassetrin/mentorkompetencer/samme værdier)

Hvordan understøttes mentorfunktionen i organisationen, herunder ledelsen

Mentorstøtte og mentoruddannelse

Flere reviews fremhæver betydningen af, at mentor er uddannet og trænet som mentor (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley, Watlington, & Felsher, 2013; Wang, Odell, & Schwille, 2008). Dette projekts empiri peger også på denne pointe, ligesom det også fremgår tydeligt af projektets tidligere spørgeskemaundersøgelse (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017)

Feiman-Nemser (2001) og Frederiksen (2012) peger endvidere på, at netværk for mentorer med henblik på at udvikle mentorkompetencer er givtigt og kvalificerende, bl.a. for at få øje på analytiske muligheder, fastholde et bifokalt blik og bevare fokus på langsigtet professionel udvikling.

Athanases et al.'s casestudie (2008) viser, at hvis mentoring skal have mere fokus på professionel udvikling, må nye mentorer tilbydes processeminarer, hvor de i små grupper praktiserer samtale og spørgefærdigheder samtidig med, at der er mulighed for at vende vanskelige situationer eller cases fra praksis, og i den sammenhæng at arbejde med sparring med henblik på problemløsninger.

Designprincipper

På baggrund af fund fra projektet "Lærerstart og fodfæste", anbefales der, at nedenstående udarbejdede designprincipper overvejes og udvælges i forbindelse med etablering og udvikling af lærerstartsordninger og dertilhørende mentorordninger på skolerne (se næste side). Det er afgørende at den aktuelle kontekst på den enkelte skole tages i betragtning i overvejelserne om hvordan designprincipperne kan anvendes og implementeres.

DESIGNPRINCIPPER TIL OVERVEJELSE I FORBINDELSE MED INDFØRING AF LÆRER- STARTSORDNING MED FOKUS PÅ MENTORING

- Skolen bør overveje principper for udvælgelse af mentorer
- Skolen bør overveje og præcisere formålet med mentoringen. Hvad skal der lægges vægt på i samtalerne, den sociale støtte, den personlige støtte, støtte til professionelle udvikling
- Skolen bør overveje hvor ofte, der skal foregå mentoring i løbet af et år og udarbejde en mødeplan
- Skolen bør overveje om gensidig observation dvs. både observation af mentors eller andres undervisning og observation af ny lærers undervisning indgår i mentorprocessen/ lærerstartsordningen
- Skolen bør overveje om der er specielle overordnede temaer, der skal berøres igennem mentoring f.eks. med tilknyttede konkrete cases fra ny lærers praksis, der skal berøres igennem mentoring
- Skolen bør overveje om der skal være aftalte dagsordener fastsat af såvel mentor som ny lærer,
- Skolen bør overveje om mål, værdier og normer for skolens praksis og udvikling skal ekspliciteres for ny lærer, da det kan hjælpe til både fokusering på professionel støtte og til socialisering ind i skolens kultur og praksis
- Skolen bør overveje muligheder for observation af erfarne læreres undervisning og af ny lærers undervisning med henblik på at facilitere refleksioner, større fokusering på professionel støtte og en form for mesterlære
- Skolen kan overveje muligheder for gruppementoring, med henblik på gensidig støtte fra ligestillede og støtte
- Skolen bør overveje om mentoren skal have mulighed for at få opdateret viden og udviklet sine faglige og vejledningskompetencer eller om der er mulighed for at etablere lokale eller kommunale netværk for mentorer
- Skolen bør overveje om der blandt mentorerne er behov for større bevidsthed om educative mentoring med et bifokalt blik, da det kan føre til dyberegående refleksioner i samtalerne og fokus på professionel støtte
- Skolen bør overveje at få udarbejdet en funktionsbeskrivelse for lærerstartsordning indeholdende mentoring bl.a. ud fra udvalgte ovenstående designprincipper

Indledning

Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb i folkeskoler er et forskningsprojekt, hvor formålet er at udvikle og afprøve et design til en dansk udgave af en lærerstartsordning, der har fokus på kompetence- og livslang karriereudvikling for de nyuddannede lærere, således at de kan få fodfæste i professionen samtidig med, at de udvikler sig professionelt.

Baggrund

Hver 4. lærer overvejer at forlade folkeskolen inden for de første år, hver 6. gør det (Jonassen, 2016). Der synes at være et stort behov for støttende forløb til nye lærere for at sikre den professionelle udvikling og for at fastholde lærerne i professionen (Britton et al., 2003; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; European Commission, 2010; Frederiksen, 2009).

Meget tyder på, at faglige og pædagogiske introduktionsforløb kombineret med mentorskab ud over det første år i professionen som lærer kan give strukturerede muligheder for, at NYL kan lære i og af praksis og derigennem kan NYLs fortsatte professionelle udvikling faciliteres (Chicago University, n.d.; Frederiksen & Lund, 2011b; Jensen et al., 2000). Det er en mentoring med et bifokalt fokus, hvor NYL udvikler sig professionelt samtidig med, der er fokus på elevernes læring (Achinstein & Athanases, 2006b).

Forskning viser, at på skoler, hvor der findes kollegasupervision og feedback-sessions, skoler som har en etos, der opfordrer til professionel udvikling, og som sørger for muligheder for introduktionsprogrammer fx i form af mentorprogrammer, har lærerne en kontinuerlig professionel udvikling (European Commission, 2010; Wang & Odell, 2007). Flere ser således vejledning og mentorskab som en måde at udvikle undervisningspraksis i skolen på. Det gælder for såvel novicer som erfarne lærere (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

EU's forum "Strategic Framework for Education and Training 2020" har høj kvalitet i undervisningen som et centralt fokus, herunder lærerkvalitet. I deres rapport "Key data on Teachers and School Leaders in Europe" fremhæves bl.a. indikatorer for at understøtte god lærerkvalitet, herunder mentoring: "The most commonly recommended support measure is mentoring, whereby an experienced teacher with a significant period of service is appointed to take responsibility for newly qualified teachers" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, p. 16). Samtidig slås det fast, at: "The organisational diversity of these systems is quite high and their effectiveness in helping to overcome teachers' initial problems may therefore vary" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, p. 16). Kommissionen fremhæver desuden: "Mentoring for new teachers gains in importance" frem mod 2020 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, p. 16).

I EU-kommissionens rapport "Key data on Teachers and School Leaders" fra april 2013, fremhæves det, at 15 medlemsstater nu har obligatoriske introduktionsprogrammer til nye lærere (early career support), der

skal sikre "high quality teaching" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Rekruttering og fastholdelse understøttes ligeledes af introduktionsprogrammer. I projektet "Lærerstart og fodfæste" benævnes introduktionsprogrammer som lærerstartsordninger.

Det er af afgørende betydning, hvordan praksis møder NYL, når vi samtidig ved, at lærerkvalitet er den mest afgørende faktor for elevers præstation og læringsudbytte, og når forskningen peger på, at der er adskillige udfordringer i forbindelse med det at begynde som NYL, udfordringer der bl.a. kan afhjælpes ved en god lærerstartsordning.

Danmark og lærerstartsordninger

Ikke alt kan forberedes og læres i en læreruddannelse. Selvom der er indført kompetencemål i læreruddannelsen, vil en nyuddannet lærer stadig have brug for at udvikle og tilegne sig erfaringsbåren, kontekstuel viden og kunnen for at blive en kompetent lærer. Læreruddannelsen kan give de bedst mulige forudsætninger for at blive dygtige professionsudøvere, men nogle sider af professionsudøvelsen erfares og læres bedst gennem praksis i professionen, og denne læring skal knytte an til systematisk vejledning, jf. Det norske Stortings meldinger, nr. 16, 2006- 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I Danmark har man i modsætning til mange andre lande ingen national ordning mht. standardiserede lærerstartsordninger med støtte til NYL. Det forgår arbitrært og er forskelligt fra kommune til kommune (Bjerkholt & Hedegaard, 2008). Der er således store forskelle.

Dimittendundersøgelser fra Læreruddannelsen i Århus (Frederiksen & Lund, 2011b, 2011a; Frederiksen & Troelsen, 2013; Frederiksen & Und, 2010) viser, at knap 50 % af dimittenderne har mødt en eller anden form for introduktionsordning. Der er dog meget store lokale forskelle på disse ordninger både med hensyn til kvalitet og formalisering. Både i internationale forskning og i vores eget empiriske materiale peges på vigtigheden af, at mentor foretager educative mentoring (Bradbury, 2010; Langdon & Ward, 2015).

I dag kan NYL relativt let få job, men meget tyder på at udfordringen ligger i at få et godt fodfæste i jobbet. NYL har langt sværere ved at få formaliseret hjælp og støtte fra erfarne lærere end tidligere, bl.a. pga. de nye arbejdstidsregler i forbindelse med Overenskomst 2013 (OK 13).

EVA's evaluering af de nyuddannedes møde med folkeskolen "Ny lærer" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011) viser et positivt syn på lokale mentorordninger med faglig og pædagogisk sparring, og at der er behov for tiltag angående mentoring for NYL. I rapporten kan man læse at det initiativ som flest lærere (86 %) vurderer positivt, men som endnu ikke er særlig udbredt på skolerne, er muligheden for at en kollega observerer deres undervisning og giver dem sparring. De lærere som har fået observeret deres undervisning eller har observeret andres undervisning, og som efterfølgende har haft mulighed for at drøfte undervisningen med en kollega, tillægger det stor positiv betydning (2011, p. 69). Endvidere viser undersøgelsen at mentorordninger kan også være et vigtigt instrument, når nye lærere skal finde sig til rette i lærerjobbet – især hvis mentorordningen har et reelt fagligt indhold. Igen vurderes det positivt, når mentoren fx får mulighed for at observere den nye lærers undervisning og efterfølgende give sparring, og når mentoren og den nye lærer

har faglige og pædagogiske drøftelser (2011, p. 71ff). Undersøgelsen viser, at mange mentorordninger først og fremmest har et praktisk og socialt fokus, hvor mentoren fx hjælper med at finde relevante undervisningsmaterialer og sørger for at inddrage nye kolleger i sociale aktiviteter i lærergruppen. Hvis mentorordningerne skal have den optimale virkning i forhold til at støtte den nye lærer og hendes undervisning, er der derfor god grund til at skolerne arbejder videre med at udvikle det faglige og pædagogiske indhold i ordningerne (2011, p. 12).

I EVAs rapport vedrørende NYL fremgår det, at 58 pct. af de nye lærere, der indgår i undersøgelsen, har deltaget i en form for mentorordning. Men under halvdelen af mentorordningerne rummer fagligt og pædagogisk indhold. Rapporten peger på, at obligatoriske introduktionsprogrammer og mentortiltag vurderes at have en effekt, såfremt de rummer observation og faglig-pædagogisk sparring. Rapporten anbefaler, at skolerne arbejder videre med at udvikle det faglige og pædagogiske indhold i ordningerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011).

I en tidligere del af forskningsprojekt "Lærerstart og fodfæste" har vi gennem en spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterviews undersøgt, hvordan praksis møder NYL (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017). Vi har bl.a. spurgt til lærernes første ansættelse og udfordringer det første år, initiativer for NYL på skolen herunder mentorordninger, eksterne tiltag - fx foretaget af kommune/fagforening/skoleforening, hjælp og støtte til NYL. Vi kan på baggrund af undersøgelsen konkludere, at praksis modtager NYL meget forskelligt. Det generelle billede er, at NYL i et vist omfang tilgodeses med hensyn til rammerne for deres arbejde. Fx angiver 50 %, at de bliver tilgodeset med undervisning i deres linjefag, og 36 % at de har færre skematimer. 43% af NYL oplever, at der generelt har været mangel på struktur og plan for deres start på en skole. Langt over halvdelen af NYL giver udtryk for, at selv den mest basale introduktion til fx årsplan for skolens aktiviteter, skole- og lærerinfra, praktiske forhold som kopiering, booking og tjenestetidsaftaler mv. ikke har været formaliseret. De fleste NYL har dog modtaget årsplaner og dagsordener for møder og aktiviteter. 42 % har oplevet, at ledelsen slet ikke eller i mindre grad tog initiativ til etablering af sparring og vejledning i løbet af de første år. Dog har 36% af NYL deltaget i planlagte møder med én fra ledelsesteamet, hvor der blev talt om deres oplevelse af mødet med praksis (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017).

Ovennævnte spørgeskemaundersøgelse viste endvidere, at langt over 50 % af NYL ikke får tilbudt understøttende initiativer i lærerstarten. Initiativer, som man fra forskningen ved, kan bidrage både til professionel udvikling, udvikling af self-efficacy, opnåelse af agency og dermed basis for at få fodfæste som lærer.

I undersøgelsen har vi spurgt til mentorstøtte, idet netop mentorstøtte anses som værende et vigtigt element i en lærerstartsordning, og dermed vigtig for at få fodfæste i lærerarbejdet, vel og mærke hvis ordningen bliver understøttet af ledelsen og er organiseret med en tydelig struktur. Yderligere har vi undersøgt, om den mentor, NYL har fået tildelt, har haft en eller anden form for kursus eller uddannelse i det at være mentor eller vejleder. 38 % af NYL, der har svaret på vores undersøgelse, har haft én eller anden form for mentorstøtte. Det har været alt fra én samtale med en slags mentor én gang pr. semester til løbende strukturerede og rammesatte samtaler. Ud af de 38% med mentorer, havde 17 % haft en mentor med en form for kursus eller uddannelse inden for vejlederområdet (som fx mentor, coach, vejleder, praktikvejleder) (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017).

NYL i undersøgelsen bliver spurgt om, i hvilken grad de som NYL har fået den vejledning og sparring, som de har haft behov for i forhold til planlægning, gennemførelse, og evaluering af undervisning implementering af it, klasseledelse, vanskelige relationer, inklusion, skole-hjemsamarbejde og teamarbejde. På alle parametre føler de lærere, der har haft en mentor, sig gennemsnitligt bedre støttet end de lærere, der har været uden mentor, og forskellen er signifikant for parametrene: Evaluering, Klasseledelse, Vanskelige relationer og Inklusion. Yderligere føler NYL, der har haft en uddannet mentor, sig gennemsnitligt bedre støttet, end NYL, der har haft en ikke uddannet mentor, gør (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017).

Blandt NYL, der har haft tilknyttet en uddannet mentor, er tendensen, at de i højere grad har haft pædagogiske og didaktiske drøftelser, og de føler sig signifikant bedre støttet og tillægger deltagelse af disse aktiviteter langt større betydning, end gruppen af NYL med mentorer uden uddannelse gør. Samtidig fremgår det af undersøgelsen, at NYL, der har haft uddannede mentorer, generelt vurderer mentorsamtaler med fokus på pædagogisk, og didaktisk indhold meget højt (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017). Det betyder, at NYL, der ikke har oplevet en uddannet mentor, end ikke har indblik i, hvad de ikke får, og nok heller ikke har indsigt i, hvilken viden de kunne have glæde af at erhverve. Der kan tales om en form for ubevidst inkompetence (Stelter & Eiberg Hansen, 2002).

Hvordan praksis møder NYL, ser således ud til at være meget forskellig, alt efter om NYL har en mentor eller ej, og derudover alt efter om mentor har en form for uddannelse som mentor eller ej.

Interessant er det yderligere, at det ser ud til, at NYL, der tilbydes en uddannet mentor, også oplever signifikant højere grad af initiativ mht. faglig støtte og sparring i deres team, blandt andre ressourcepersoner og fra organisationen generelt. Samtidig svarer flere NYL med en mentor (uddannet eller ikke uddannet), at de oplever, at skolen vægter samarbejde højt og prioriterer videndeling og erfaringsudveksling (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017). Ud fra dette kan vi have en formodning om, at de skoler, der har mentorordninger, også i højere grad har fokus på en samarbejdende skolekultur, eller måske er der tale om det omvendte: at samarbejdende skolekulturer i højere grad har øje på behovet for mentorordninger. Der er i hvert fald positiv korrelation mellem disse to faktorer. Meget tyder på, at skoler, som vægter mentorordninger, har gode muligheder for at udvikle endnu dygtigere, tilfredse og motiverede lærere. Det er endvidere af betydning, at mentorerne bliver uddannet, og dermed kan udøve educative mentoring med et bifokalt blik, (dvs. med en udviklingsorienteret tilgang til mentoring med fokus både på NYLs læring, professionel udvikling og elevernes læring og dannelse), og ikke kun mentoring med fokus på støtte og socialisering ind i allerede eksisterende undervisningspraksisser, hvor fokus alene er på trivsel og ikke også på professionel udvikling. Det er en skolekultur, som er konsoliderende i forhold til gældende praksis og ikke er så udviklingsorienteret.

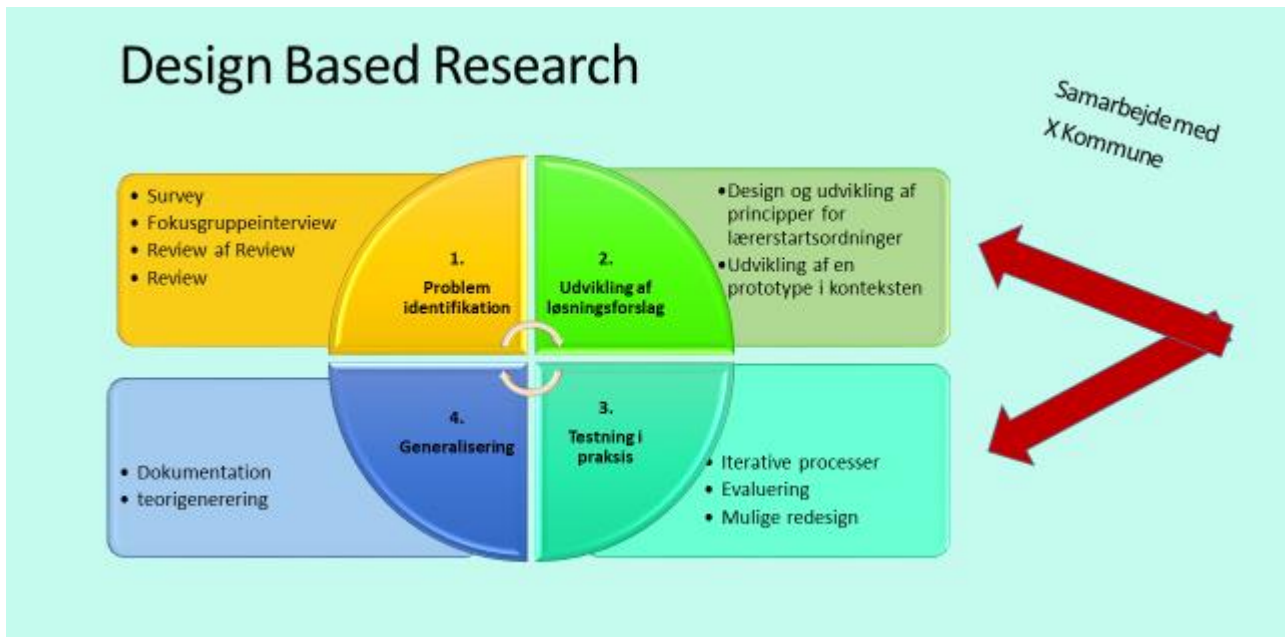
Forskningsspørgsmål

Hvilke designprincipper for mentorordninger kan bruges i en dansk skolekontekst?

Hvordan kan man understøtte implementeringen af disse under hensyntagen til en lokal kontekst?

Metode

Den overordnede metodiske tilgang gennem hele projektet til at generere viden om forskningsspørgsmål er Research Based Design (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012; Cobb, Confrey, Disessa, Lehrer, & Schauble, 2003), hvor der er tale om anvendelsesorienteret forskning tæt på praksis og med ønsker om at forbedre praksis. Praksis undersøges og søges forbedret i én sammenhængende cirkulær iterativ proces.



I første fase (2016-2017) har vi arbejdet både kvantitativt (nationalt) og kvalitativt (kommunalt), for at identificere problematikken i en dansk kontekst og orienteret os i den viden, der er på området i et mere globalt perspektiv. Der er i Danmark ikke forsket meget i lærerstart og ordninger knyttet dertil. Som allerede beskrevet, er det anderledes i de lande, vi normalt sammenligner os med. Der findes internationalt meget viden på området, som for en del lande har medført indførelse af nationale ordninger for lærerstart og formelle mentoruddannelser som eksempelvis i Norge, Malta og Skotland. I forbindelse med denne fase har vi udarbejdet et review af reviews (Frederiksen, Paaske, Mølgaard, & Andersen, 2017).

I anden fase har vi ud fra tekstanalyser af en relativ stor mængde empiriske data bestående af: policy dokumenter, interviews, litteraturstudier – reviews og survey, udviklet designprincipper til en lærerstartsordning. Designprincipperne består af flere elementer der er væsentlige at overveje ved udvikling af en lærerstartsordning ved en skole og for at NYL skal få en god lærerstart. Vi har kaldt det en slags 'prototype' for en god lærerstartsordning, da elementerne i den ikke er kontekstafhængige, men skal ved anvendelse i en konkret praksis afstemmes denne kontekst. Eksempelvis vil en understøttende skolekultur have en afgørende betydning for NYLs karrierestart. Skolekultur repræsenterer på denne måde en del af prototypen, men udfoldelsen i praksis af den understøttende skolekultur skal afstemmes den konkrete kontekst. Det er

vigtig i denne anden fase, at lærerstartsordninger ansues som en start på et livslang karriereforløb. Et karriereforløb som kan gå såvel vertikalt som horisontalt.

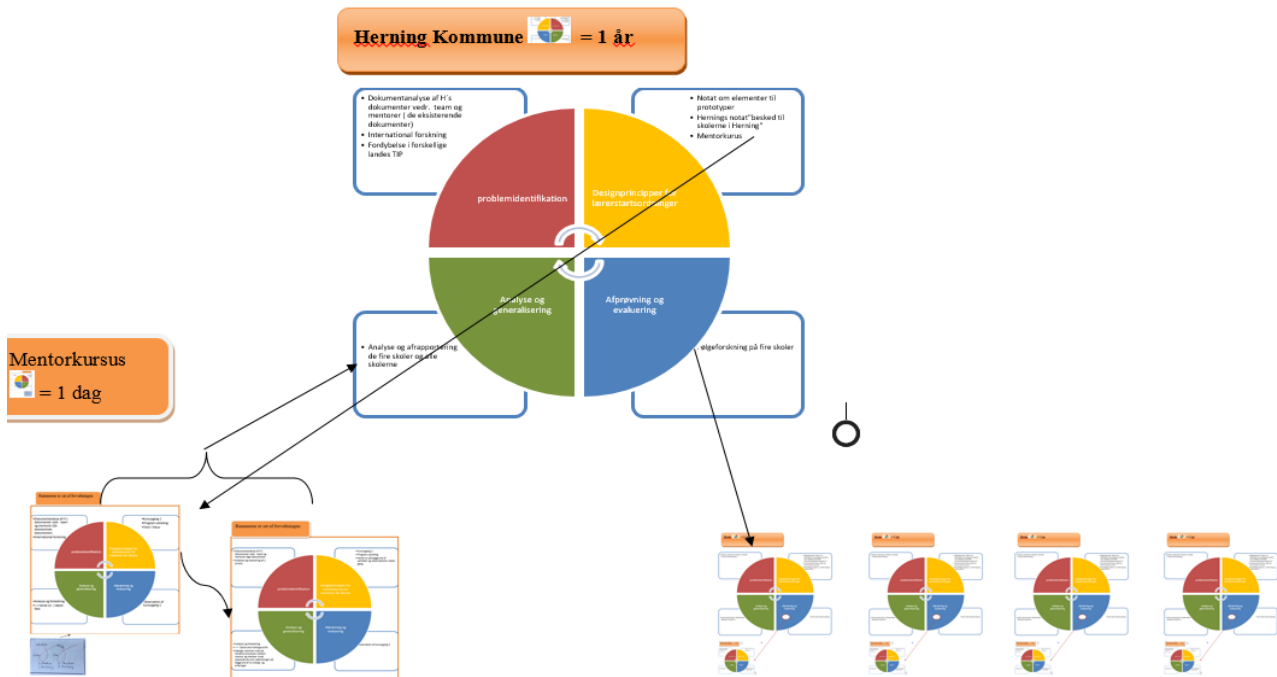
Tredje fase handler om at afprøve, og forfine/udvikle designet sammen med praksis. Det sker gennem iterative processer i praksis. Vi er i denne fase inspireret af aktionsforskning, hvor forskningen tager afsæt i dialogen som en samarbejdsmetode mellem forskere og praktikere. Noget af det særlige ved aktionsforskning er, at forskere for at forstå praksis, skal indgå i et projekt med dem, der deltager i denne praksis (Paaske, 2010). I denne tredje fase med iterative processer indhentes sideløbende dokumentation af processen, i form af empiriske data hentet fra observation, interview, dagbogsnotater på skrift eller i lyd. Det benævner vi som en slags følgeforskning på processen.

I denne proces sker analyse af det empiriske materiale løbende. Analysetilgangen er fænomenologisk-hermeneutisk (Braun & Clarke, 2006), hvor det første skridt i analysen forgår induktivt og dermed er datastyret. Næste analyseskridt er, at arbejde deduktivt med inddragelse af relevant teori og begreber.

Den fjerde fase er teorigenerering, afrapportering og vidensformidling.

Iterative processer

Helt overordnet har vi arbejdet med én iterativ proces, men i denne proces indgår der forskellige delprocesser i form af iterative processer på forskellige organisatoriske niveauer og kontekster, fx det overordnede samarbejde med kommunen og skolechefen, kursusdage med mentorerne, samt særligt samarbejde med 4 udvalgte caseskoler.



Samarbejdsrelation

I den samarbejdende kommune arbejdes der med fire cases, der repræsenterer bredde inden for feltet lærerstartsordninger og skolekultur. Det drejer sig således om både mindre og større skoler, og om skoler i byområder og i landområder.

Projektets forskere har fungeret både som en slags konsulenter, der understøtter etablering af lærerstartsordninger og som forskere, der samler empirisk materiale i relation til at følge processen med afprøvning og etablering af lærerstartsordninger i en iterativ proces. Der er fordele og ulemper ved som forsker at være involveret i det felt, der undersøges, men i et aktionsforskningsperspektiv handler det om at forske med mennesker og ikke på mennesker (Paaske, 2010), hvorfor det i denne sammenhæng ses som en klar fordel.

Udgangspunktet for vores forskning og udvikling af mentorerne på skolerne i en dansk kommune, hviler på begrebet educative mentoring med bifokalt blik (Achinstejn & Athanases, 2006a; Bradbury, 2010; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Whatman, 2016). Educative mentoring er en vejledningsform, hvor der tages udgangspunkt i NYLs egen praksis og forståelse for undervisning, for derudfra at understøtte en professionel udvikling i en co-thinking/samtænkende relation med mentor. Educative mentoring orienterer sig mod en undersøgende tilgang til praksis, hvor NYLs tænkning og forståelse er i centrum. Denne form fremmer en systematiseret dialog om praksis, hvor udvikling af praksis er prioriteret. Denne form for vejledning står således i modsætning til rådgivning (Borgen & Hiebert, 2002).

Begreberne educative mentoring og bifokalt blik var begreber alle mentorer blev undervist i ved et 2-dages mentorkursus i forbindelse med vores projekts opstart. I analysen af vores empiriske materiale, kan vi se en stor variation af, hvordan begrebet er blevet forstået, eller overhovedet anvendt, i mentoringen af NYL.

Empirisk materiale

Empirisk materiale er blevet indsamlet fra de fire cases gennem:

- Dagbogsnotater fra NYL, mentorer og forskere
- Deltagende observationer (Spradley, 1980)
- Etnografiske interview (Spradley, 2016)
- Løbende semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2009) af NYL, mentorer og skoleledere fra casene.
- Derudover er der i designet inddraget løbende interventioner i forbindelse med mentoring for at kvalificere og inspirere til educative mentoring med et bifokalt blik.
- Interventionerne ledsages af refleksioner i dagsbogsform af hhv. mentorer og forskere.

Analyse

Som allerede nævnt arbejdes der i analysen med en åben kodning mod en mere tematisk orienteret kodning (Braun & Clarke, 2006). Analyseprocessen begynder induktivt. Temaerne identificeres på det eksplisitte plan, på empiriens semantiske indhold (overfladen). Efterfølgende kan der evt. findes temaer på det latente eller fortolkende niveau. Afslutningsvis vil analysen få en deduktiv retning, hvor induktivt udviklede temaer bringes i dialog med teoretiske begreber fra relevant litteratur/ teori. Primært vil analysen have en "realistisk tilgang", hvor motivation, erfaringer og mening giver betydning. Senere i analyseprocessen kan der indgå analyser af den sociokulturelle kontekst og de strukturelle omstændigheder. Dvs. der startes fænomenologisk induktivt og derefter arbejdes der hermeneutisk (Ricoeur, 1979).

Analysekategorier

I nedenstående præsenteres de kategorier, som er analyseret frem i vores kvalitative analyse. Kategorierne har dannet basis for at videreudvikle designprincipperne for lærerstartsordninger, hvor der er særlig fokus på mentoring, og som kan anvendes i forskellige kontekster. Hovedkategorierne er Udvælgelse af mentor, Indhold i mentorsamtalerne og Funktionsbeskrivelser.

Udvælgelse af mentor

Nærhed - distance

I de fire cases har der tydeligvis været forskellige strategier. Det handler om forskelle i, hvem der udvælges til mentorer, i antallet af mentorer på skolen og i hvorledes tilknytning af mentor til NYL foregår. Mentor udvælgelse forekommer at ske ud fra to forskellige tilgange: 1) et nærhedsprincip 2) mentor kompetencer/uddannede mentorer. På to af skolerne, de to små skoler (C og D) er NYL knyttet til én mentor på skolen, og denne er blevet valgt, fordi vedkommende var NYL's tætteste samarbejdspartner, altså en kollega som havde samme klasse som NYL. På skole A har NYL en fast udpeget mentor og en kollegavejleder, og på skole B har NYL ligeledes en fast udpeget mentor, som er mentor for alle NYL. På både skole A og B er mentorerne udpeget med hensyntagen til mentorens kompetencer. På de to små skoler vægtes nærhedsprincippet og på de to større skoler er det mentors kompetencer, der vægtes. Ud fra forskning, både vores egen og internationalt, har vi viden om, at mentors kompetencer på baggrund af en mentoruddannelse har stor betydning for NYLs udvikling og fodfæste i jobbet som lærer.

Mentor/nær kollega

På skole C har både mentor og NYL en klar oplevelse af, at der er noget, der er udfordrende i forhold til, at det er den nærmeste kollega, der er mentor for NYL:

Fordi jeg tænker de [mentorer med distance] kan spørge mere åbent ind til. Jeg tager mange ting for givet og de små samtaler der, hvor vi siger "Går det godt?" "Ja,

det går godt” og sådan ”Det går fint” ”det var sådan og sådan og derfor skete der det”. Jeg tænker at en udefra ville kunne gøre det anderledes. (Mentor)

Som det fremgår af citatet kan det være vanskeligt at skabe distance til den hverdagspraksis, som begge parter er involverede i. Mentor i citatet ovenfor er blevet bevidst om, at en mentor fra en anden position vil kunne udfordre NYL bedre og dermed i højere grad facilitere refleksioner. Når NYL skal reflektere over en praksis sammen med mentor, som også er mentors praksis, så kommer mentor til at undersøge egen praksis, hvilket kan være berigende, men kan også være en øvelse, hvor mentor har en indbygget modstand. Dette understøttes også af NYL, som kan se flere muligheder, hvis en anden end den nærmeste kollega var mentor:

Men det er også lidt hvad det er det [mentoring] defineres som, fordi er det en udefra, jamen så kunne man måske også få dem til at observere noget undervisning. Men med de forudsætninger, vi har med vores undervisning, har det været svært at gøre de ting, som der måske er nogle andre, der gør. Også fordi vi ser hinanden undervise så meget og taler med børnene. (NYL)

NYL på skole D påpeger desuden, at det kan være vanskeligt at adskille kollegarollen fra mentorrollen, når det er den nærmeste kollega, der varetager mentorrollen, hvilket kan være vigtigt for den professionelle udvikling:

[Mentor] er også den kollega, jeg har som er min nærmeste kollega. Så er det også lidt svært, hvornår er det så en mentor, hvornår er det bare en kollega, man ville spørge? (NYL)

På både skole A og B (de to store skoler) har NYL en uddannet mentor, der også varetager andre vejledningsfunktioner på skolerne. Her har mentor over længere tid uddannet sig inden for vejledningsområdet, og er altså derfor blevet udpeget til funktionen. Dette understreges i nedenstående:

Altså processen har været sådan, og det er den nok tit på den skole her, at vi prikker nogen, man kunne også slå det op, hvem der gerne vil være det her. Men den ene har sagt det til mig i en MU- samtale tidligere, så det tænkte jeg, at det vil hun i hvert fald gerne, og den anden har, tænkte jeg også, da det var noget med tid og opgave sammensætning, altså hun er vejleder, så det tænkte jeg kunne være spændende at få en uddannet vejleder til at vejlede sine kollegaer... så kigger jeg altid ned ad listen over, hvem, jeg tænker, vil kunne gøre noget godt her. (Leder)

Her sker udvælgelsen af mentorer efter et princip om, hvem der vil være kvalificeret til at udføre opgaven og har interesse i funktionen. Skolelederen viser en generel optagethed af kvalitet i arbejdet. Mentorerne på skole A og B er således ikke en del af det daglige samarbejde med NYL, hvilket NYL på de pågældende skoler oplever som meget opløftende og understøttende for deres professionelle udvikling:

Jeg synes, det er super rart, at der er én, der sætter sig helt ud og stiller nogle kritiske spørgsmål til det, man har gjort, oplevet og det man tænker på. Det synes jeg, man

kan komme til at reflektere meget over. Så jeg synes egentlig, at det var en god løsning, det at det ikke er en man går med til daglig... måske lægger vægt på nogle helt andre ting. Det, synes jeg, måske er en fordel, at samtalerne ikke bliver hverdagstrummerum... (NYL Skole A)

I citatet peger NYL på mentor som en slags kritisk ven, her har samtalen en anden karakter end at være hverdags snak. Det vurderes at der arbejdes med en professionel udvikling, som er andet end at blot give NYL et klap på skulderen. At mentor ikke er en del af hverdagens praksis giver NYL mulighed for at åbne sig mere. Det kan være et udtryk for self-disclosure, som er det at vove eller turde at åbne sig både for sig selv og andre (Paaske, 2010; Pearce, 2007).

...en kontakt til en person, som man måske ikke snakker så meget med til dagligt, men som kan, man kan tale med om, om lidt af hvert og måske også noget af det, der er lidt tæt på, øhm - kollegamæssigt eller elevmæssigt. (NYL Skole A)

Altså det synes jeg har været en, altså jeg er glad for, at min mentor ikke var en del af mit team. Jeg er glad for, at mentoren er noget herude, og hun ikke har noget med mit team at gøre, hun er på en neutral grund. Hvor man har kunnet kommet med nogle problemer og komme med noget til hende, som man måske ikke har kunnet kommet med, hvis hun var en del af ens team. Det ville være, det vil jeg ikke have brudt mig om, hvis min mentor var en del af mit team. Der er jeg glad for, at hun har været neutral. (NYL skole B)

Ovenstående citater viser, at NYL kan se en fordel i at have en mere "neutral" mentor, som de ikke arbejder sammen med til hverdag, og som de derfor kan tale med om noget andet end "hverdagstrummerum" og om noget, der går lidt tæt på i forhold til elever, forældre eller kolleger. Det opleves positivt for NYL, at deres mentor er uddannet og valgt på baggrund af kompetencer i modsætning til NYL, der har en mentor, som er en kollega, de arbejder sammen med.

Team/mentor

På skole C og D er mentor den eneste, der har en egentlig funktion i forhold til NYL, og mentor er også den nærmeste kollega. På skole A og B gives der udtryk for, at andre også har en vigtig funktion i forhold til, at NYL får fodfæste og bliver hjulpet godt i gang.

På skole B formulerer skolelederen, at der er en tydelig forventning om, at teamet omkring NYL har en vigtig funktion:

Ja det tænker jeg og så er der jo også alt det praktiske som ny lærer, og det fylder altså også meget, men det er jo også teamets opgave, tænker jeg. Det er jo ikke kun mentor, det her, det er teamets opgave, og det ved de også godt, det får de også at vide, at de har en opgave. (Leder)

Især NYL har haft positive erfaringer med støtte og sparring i sit team:

... altså mit team - ens årgangsteam har været helt vildt støttende... Der har jeg også bare været heldig, fordi jeg er i team med X, og hun er matematiklærer i den anden syvende klasse, og hun har støttet mig rigtig. Til teammøderne snakkede vi rigtig meget sammen, fordi vi kører det parallelt, men vi gør jo hver vores ting, hvor jeg altid bare kan komme til hende, hvad har du lige gjort i det her emne, og hvordan tænker du lige, at du vil præsentere det for dem. Ud over det er hun også idrætslærer, og jeg har været sammen med hende i niende, hvor hun også har været en støtte. Vi har også idræt andre steder, men der har jeg også altid kunne komme til hende. Og så er der en engelsklærer i vores team, som har engelsk i syvende klasse, og jeg har engelsk i tredje klasse. Jeg har haft med de fag, jeg har, det har været rigtig tæt på mig, til at jeg lige kunne spørge om hjælp og spørge til råds. (NYL1B)

Derudover er der på skole B tilknyttede faglige vejledere, som kan være sparringspartnere for både NYL som andre kolleger. Lederen siger:

Det gør de, og jeg tænker også, at hvis du kommer her som matematiklærer, så vil du have en vejleder, hvor du får et skema, hvornår den vejleder har tider, og du kan også se på hele vores plan de forskellige aktiviteter, fagtimer og alt det blå er fagtimer. (Leder)

NYL på skole B har således mulighed for at få vejledning på tre niveauer, den helt tætte teamstøtte i forhold til de konkrete klasser, de underviser i. En faglig vejleder, der som titlen angiver, kan bidrage med faglig sparring og endelig mentor, som er uddannet til at kunne varetage den reflekterede vejledning uden selv at være involveret i den pågældende situation som lærer.

Mentor som rådgiver eller refleksionsfacilitator

På skole D er mentor også valgt ud fra nærhedsprincippet, her har mentor dog en uddannelse som vejleder. NYL er her glad for det tætte samarbejde. Hun oplever en stor støtte fra sin mentor i forhold til at varetage den daglige undervisning og de løbende problemstillinger i klassen. Her oplever NYL ikke/får ikke øje på det vanskelige ved at adskille rollen som mentor fra rollen som kollega:

Øh, at der er en og trække på. Som man ikke skal have dårlig samvittighed over at gå til, hvis man har et problem, og det tror jeg også, at jeg har sagt før, at i og med jeg og [mentor] arbejder i den samme klasse, og hun også har stor erfaring, meget mere end mig med de fag jeg står med, så har hun utrolig stor forståelse for den situation, som jeg står i. Og det synes jeg betyder, i hvert fald sådan et lille sted som det her er, så betyder det altså rigtig meget, at der altid er nogen lige at vende, hvis tiden tillader det, så lige vende situationen med "Ej, ved du hvad, jeg oplevede det her i dag. Hvad ville du have gjort? Fordi jeg gjorde det her, og det virkede overhovedet ikke, eller det virkede sådan her, eller"

"Hvad gør du?". Så man kan få nogle helt konkrete svar på, ikke svar øh, løsningsmuligheder måske, nærmere til, hvad det nu end er, man lige har været i. (NYL)

NYL oplever en tryghed ved at have en kollega til rådighed, som hun kan trække på i hverdagen – og at positionen som mentor giver anledning til rådgivning på mangt og meget. Men som det vil fremgå senere (se side 27.) er der på ingen måde her antaster til vejledning, der kan støtte professionel udvikling og refleksion; ej heller er der en professionel dimension i samtalerne som educative mentoring ville rumme.

Om en sådan form for mentoring bidrager til fodfæste er svært at sige. Den bidrager nok ikke i så høj grad til refleksioner. Vi ved fra Korthagen & Wubbels at reflekterende lærere har større jobtilfredshed og selvværd (1995). Ud fra dette kan man formode, at hvis man får udviklet lærere til at reflektere er der større sandsynlighed for at læreres selvværd øges og at de dermed får fodfæste.

Mentorsamtalen og ansvarsfordeling

På et vejledningsmøde mellem mentor og NYL på skole D deltager en forsker - som observatør. Det fremgår af observationen, at mentor er klar over, at mentor skal rammesætte samtalen, men er meget usikker på, hvad en mentorsamtale kan indeholde:

Mentor og NYL fortæller, at de har flest uformelle møder, men at de også har haft to mere formelle med en dagsorden, mentor lover at sende dagsordenen. Og spørger om, hvad der ellers kan stå på sådan en dagsorden. Jeg fornemmer en usikkerhed i mentorrollen, tænker at NYL måske er den, der er mest ambitiøs. (Forsker observation/kommentar)

Så til trods for at ansvaret for rammesætning af mentorsamtalen ligger hos mentor, så er det kun blevet til to reelle møder årligt, sandsynligvis fordi mentor ikke helt ved, hvad møderne skal bruges til og at det tilsyneladende "går meget godt" for NYL:

hun kommer ikke særligt meget og spørger om støtte. Hun er meget selvkørende. Så jeg tænker ikke, at det er et mål for hende, men sådan er hun også bare at "Nåh ja, det finder jeg ud af - Hvad gør jeg så?" Hun bruger den tid, som det kræver for at finde ud af det. (Mentor)

Ovenstående illustrerer, at når mentor bliver valgt ud fra nærhedsprincippet, så kan det som i denne case være på bekostning af mentorkompetencer og i den sammenhæng rammesætning og strukturering af mentorsamtalerne.

Indhold i mentorsamtalerne

I den mentoring, der finder sted i de fire cases, kan der identificeres indhold, der tilsammen kan relatere sig til en personlig, en social og en professionel dimension. Der er tydelig forskel på, hvad der fylder i mentorsamtalerne i de forskellige cases, og ikke alle dimensioner kan identificeres i de forskellige cases.

Social støtte

Social støtte kan handle om at blive hjulpet med at blive en integreret del af kulturen og bidrage til at NYL fungerer og trives bedst muligt i jobbet på kort tid. Nedenstående citat illustrerer mentors opmærksomhed på social støtte.

NYL kommer meget lidt på lærerværelset og har egentlig ikke ret meget kontakt med de øvrige kollegaer. Hun har selv opsøgt det, og har været med til en afskedsreception, men synes det var mærkeligt, at hun var den eneste af specialklasselærerne, der var der, så hun følte sig sådan lidt "lost". Men vi taler så om, at de unge på skolen har en spilleklub, og det er selvfølgelig vigtigt, at hun kommer med der, og det er hun selv opmærksom på, og hun har været henne og sige, at hun gerne vil med næste gang der er et spillearrangement. (Mentor)

Social støtte kan også handle om at blive introduceret til praktiske ting, principper og regler på skolen:

Til at starte med var det meget, vi mødtes, der havde vi det jo en gang i ugen, og der var det meget sådan, hvordan foregår tingene her, og der nogle af de her regler og uskrevne regler, og hvad er det nu de hedder ... principper på skolen og årets gang. Sådan meget generel -megen information når man lige starter, bliver man bombarderet med ting. Så det brugte vi de fleste gange på til at starte med. (NYL)

Citatet viser, at mentor introducerer til praktiske ting på skolen.

Hvad er det her for et møde? Hvad er det der? Hvem skal med til det møde? Hvilke møder skal man selv med til?" Ja, bare sådan til at hjælpe med sådan at skabe lidt overblik i hverdagen. For man har jo fået beskeden før, men det, lige at kunne huske det hele, det er ikke altid... (NYL)

Som ovenstående citater illustrerer handler indholdet i mentorsamtaler bl.a. om støtte til at blive socialiseret ind i kulturen og om små lavpraktiske ting eller om påmindelse af opgaver i den nærmeste fremtid. Det kan være med til at skabe overblik og dermed tryghed for NYL og dermed være med til at indføre hende i skolens værdier, normer og praksis. Der er også eksempler på introduktion til andre specialister på skolen fx matematikvejleder, læsevejleder etc. Samtidig kan denne introduktion være med til at NYL oplever, at skolens praksis er velkonsolideret på måder, som ikke kan udfordres. Så på den ene side giver introduktionen en nødvendig tryghed og samtidig kan den blive konserverende, altså ikke give anledning til så megen nytænkning, om fx skolens holdninger til elever og forældre eller didaktiske principper.

I hvor høj grad der bliver fokuseret på social støtte og socialisering ind i praksis i selve mentorsamtalerne synes at være afhængig af, om mentor er tæt på eller langt fra NYLs praksis, og om NYL foruden at have sin mentor også er medlem af et team. I case A og B, hvor NYL også har et team at støtte sig til, tegner der sig et billede af, at indhold med fokus på socialisering ind i kulturen foregår i teamregi mere end i mentorsamtaler. Bemærkelsesværdigt er det, at i case C og D, hvor mentor er tæt på NYL og dennes praksis, synes der også i højere grad at være fokus på socialisering ind i en eksisterende kultur i mentorsamtalerne.

Personlig støtte

Personlig støtte kan antage forskellige former. Der er i det empiriske materiale fra de fire cases en del eksempler på, at mentor støtter NYL ved at give gode råd og videregive egne erfaringer som løsningsforslag på problematikker, som NYL står med. Mentoring antager her en form for rådgivning mere end en vejledning (Borgen & Hiebert, 2002).

Der snakkede vi om helt konkret, hvad kunne jeg gøre for at holde mere ro og de ting jeg skulle sige, altså: lige om lidt rejser vi os op, og så er vi stille og rolige, og nævne de her forskellige ting. For til at starte med sagde jeg bare, at nu skal vi hente noget i vores kasser, eller nu skal vi et eller andet. Hun sagde jamen så sig sådan i den der rækkefølge, nævn det over for dem "at de skal være stille", "de skal rejse sig op" osv. Altså hvordan jeg skulle gøre det, og det var noget, jeg gik ned og gjorde, og så har jeg gjort det siden. Nu er jeg så stoppet med det, for nu kan de godt finde ud af det. Så er jeg gået lidt fra det, fra det med at være fuldstændig struktureret, for nu ved de godt, hvad jeg forventer af dem. (NYL)

I alle 4 cases indgår der personlig støtte i mentoringen i form af en konkret kortsigtet praktisk støtte fx i form af løsningsmuligheder på konkrete udfordringer i en undervisningspraksis. Det sker i hensigten at forbedre undervisningen, men der er ingen analyse af selve udfordringen med henblik på fremadrettet praksis, hvor NYL ved refleksion kunne finde egne løsninger. Der gives støtte gennem hverdagsagtige og løsningsorienterede råd og forklaringer fra mentor. NYL forventes at overtage mentors verdensforståelse og ikke at udvikle sin egen. Der tales om enkeltstående afgørende begivenheder, der tager energi eller om fx meget opmærksomhedskrævende elever.

Specielt i case D er dimensionen personlig støtte meget dominerende. Mentor peger her oftest på løsningsmulighederne uden for NYL selv, fx i form af bøger eller struktur. Der gives mange "klap på ryggen" og beroligende kommentarer, når NYL præsenterer udfordringer. Ligeledes når NYL fortæller om tiltag, der er lykkedes, bliver det anerkendt men får ikke en særlig opmærksomhed med en refleksion over, hvorfor det gik så godt, som kunne udgøre en fremtidig ressource for NYL. Mentor giver også personlig støtte i form af almindeliggørelse eller en form for generalisering af NYLs præsentation af problemstillinger. Det sker også, når disse præsentationer, måske i højere grad fra NYLs side, kan tolkes som invitation til en dybere didaktisk samtale. I denne case tegner der sig et billede af, at der levnes meget lidt plads og støtte til selvstændigt at undersøge og reflektere over praksis for NYL, og at taletiden i højere grad udfyldes af mentor end af NYL.

Sammenfattende ser det ud som om personlig støtte primært foregår som det at give gode råd og ikke på en måde, der levner rum for refleksion og at NYL hjælpes til at analysere og finde egne nye løsninger. Personlig støtte kommer på denne måde til mere at konsolidere en given praksis end at give mulighed for at udvikle den.

Nogle forskere argumenterer for, at det er vigtigt at også vejledernes perspektiv vægtlægges i vejledningen. Der argumenteres med at vejlederen ved at gøre rede for egne vurderinger bidrager positivt til NYL professionelle udvikling, idet det antages, at hvis først NYL har fået den basale hjælp til at fungere som lærer er denne efterfølgende mere modtagelig for opfordring til kritisk at udfordre egen praksis (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Tickle, 2012; Ulvik, Riese, & Roness, 2016).

Støtte til professionel udvikling

I mentorsamtalerne kan identificeres et indhold, der i nogen grad har fokus på fortsat professionel udvikling og udvikling af lærerkompetencer. Der ses eksempler på refleksion over undervisning med inddragelse af andre perspektiver. Der tales didaktisk om opbygning af lektioner og valg af aktiviteter. Der tales om undervisning ud fra observationer af undervisning. Der stilles kritiske spørgsmål til praksis.

Jeg synes, det er super rart, at der er en, der sætter sig helt ud og stiller nogle kritiske spørgsmål til det, man har gjort, oplevet og det man tænker på. Det synes jeg, man kan komme til at reflektere meget over. (NYL)

I vores empiri finder vi dog ikke i de mentorsamtaler, der er foregået på baggrund af en observation, mange tegn på åbenhed for teori og forståelsen af at den teoretiske og den erfaringsbaserede viden spiller sammen. Der er ingen eksempler på, at NYLs erhvervede teori fra uddannelsen sammenkædes med NYLs praksiserfaringer. Det betyder, at anvendelse af et fagsprog som fundament for en professionel udvikling er meget lidt tilstedeværende. En NYL udtaler i et interview følgende:

Alt det teoretiske, som jeg jo synes, har været vildt fedt at nørde i. Det er man jo selv skyld i at det det glider lidt ud eller sådan, det får man i hvert fald ikke aktivt brugt. Jeg tænker altså, man trækker jo på meget af det ubevidst ikke også, fordi man har haft så meget, men aktivt bruger man det jo ikke så meget... (NYL)
Jamen der kører den meget på erfaringer, og det har vi også haft oppe og vende i forhold til, om man skulle være mere altså, skabe tid til at de kunne drøftes på den måde. Men lige nu har vi haft så meget praktisk i forhold til handleplaner, også der har vi ligesom måtte sige, at det skulle skubbes. Om det så kan lykkes, det ved jeg ikke. Jeg tror, at det ville være en anden... Det ved jeg ikke. Det er anderledes end hvad, der er gjort tidligere... Det er jo ikke fordi, det ikke er velkvalificeret, det der bliver sagt eller noget. Det er jo bare en anden måde at tilgå problemerne, ja de udfordringer man taler om. (NYL)

Udtalelsen peger på, at denne lærer gerne vil have den erfaringsbaserede viden koblet til teori, men at det er svært at finde tid og "åbninger" i samtalen til, at dette kan lade sig gøre. Det medfører en sproglig begrænsning i forhold til en professionel udvikling. I empirien er der dog tegn på, at observationer af erfarne lærere kan være tiltag, der kan føre til de første skridt mod fortsat professionel udvikling. En NYL udtaler fx følgende:

Jeg er ekstra mand nede i den tredje klasse, hvor jeg også har engelsk i, hvor matematiklæreren han er dernede, han er også lidt deres klasselærer. Han er sindssyg dygtig og har også matematik i niende klasse, og der har jeg taget rigtigt meget til mig, når jeg har været nede og se ham... hvordan han har håndteret de forskellige elever, og hvordan han har undervist, og der tror jeg, at jeg har taget rigtigt meget til mig i forhold til i starten, hvor jeg ikke var dernede, og nu er jeg så kommet derned. Hvor jeg kan mærke, at det har hjulpet, at jeg måske er begyndt at gøre lige som ham. Det har hjulpet mig meget, men igen jeg har været nede og set det. (NYL)

Selvom observationer kan anskues som første skridt mod en professionel udvikling, peger citatet måske mere på en imitation af den erfarne end på en refleksion over, hvad det er den erfarne gør, som virker. Citatet kan også tolkes at handle om en form for mesterære (Kvale & Nielsen, 1999).

Case B er den skole, hvor støtte til professionel udvikling i høj grad er i fokus og er dominerende. På case-skole B har ledelsen og lærerkollegiet sammen udviklet et læringshjul, bl.a. inspireret af og baseret på et nordisk systematisk review (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008) om de vigtigste lærer-kompetencer: relationskompetence, ledelseskompentence (i forhold til klassen) og didaktisk kompetence. Alle lærere på skolen arbejder ud fra læringshjulet, både i skolens team og i de enkelte læreres undervisning med henblik på at kvalificere og udvikle undervisningen.

Læringshjulet er udtryk for skolens værdier, holdninger og målsætning. Ud fra læringshjulet definerer man god undervisning og god udvikling af undervisning, og læringshjulet bidrager også til at dagsordensætte teamarbejde, arbejdet i læringsfællesskaber og i mentorsamtaler. Dette læringshjul reflekteres der ud fra bl.a. i mentorsamtalerne:

Så har det ellers været, så vi jo læringshjulet her på skolen. Hvor der har været fokus på relationskompetence, og så har der været fokus på de didaktiske kompetencer, klasseledelse, og så har vi snakket lidt om, hver gang har vi kunnet komme med problemstillinger, vi har haft, og så har vi, hvis vi nu havde relationskompetence på papiret, eller som vi nu skulle snakke om. Så har det været sådan, at hun [mentor] har kørt det over i det og snakket om, jamen hvor er vi så henne i denne cirkel og sådan noget. (NYL)

Det ser ud til, at et valg som læringshjulet kan være med til at understøtte en professionel udvikling, da det understøtter brug af et fagsprog. Samtidig viser citatet ovenfor, at mentoring på denne vis kommer til at antage en meget deduktiv form, hvor teorien bliver styrende for samtalen.

I nogle mentorsamtaler ser man eksempler på, at mentor har fokus på den undersøgende dialog og at NYL vurderer det som meget betydningsfuld. Samtidig ser det ud som det at være flere NYL i samme samtale (gruppevejledning) understøtter en undersøgende dialog.

Jeg tænker helt sikkert, det er noget man kan blive ved med - der er nogen timer, hvor man har mere brug for en undersøgende dialog om undervisningen frem for positiv/negativ feedback, den skal måske italesættes som meget betydningsfuld. (NYL)

Og så kan jeg egentlig godt lide, at vi har været to, fordi det giver en anden sparring, synes jeg, og altså det er også rart at vide, at der er andre, der står med de samme problemer eller udfordringer, som én selv og ja, så kan man jo altid dele erfaringer eller komme med forslag eller et eller andet, så jeg synes, det er rart at man er to. Det synes jeg. (NYL)

Ja, også altså så dukker der også et eller andet op, hvis [den anden NYL] sidder og siger et eller andet, så har jeg et eller andet og tilføje, det er tit, man ikke lige kommer i tanke om det hvis det bare er én selv, der bare sidder og snakker. (NYL)

På samme skole har man i stedet for individuel vejledning haft gruppevejledning, hvilket både mentor og NYL mener, har fungeret rigtig godt. To NYL havde samme klasse. Igennem gruppevejledningen har de opbygget en indsigt i, hvordan klassen fungerer, der har ført til fælles tiltag. Skolen har derudover arbejdet med observation som basis for efterfølgende samtaler, både observation af NYLs undervisning med peer-observation med fokuspunkter sat af NYL og med løbende observationer af erfaren lærers undervisning. En NYL udtaler:

Det [observation] kunne jeg måske godt tænke, at der havde mere af og det, det tror jeg, at det kunne jeg godt have tænkt mig det her første år, at der havde været mere tid til, at man kunne komme ud og se andre lærere og eksempelvis i de fag, man selv har. (NYL)

NYL, der er blevet tilbudt observation både af egen undervisning, af peers og af erfarne lærere, finder observationen særdeles givende. I forbindelse med gruppementoring vurderer en af mentorerne, at observationerne giver anledning til refleksioner NYL imellem. Mentoren siger fx:

Det giver mere dynamik, at man har to personer, som har været inde og kigge på hinandens undervisning, så man kan tage fat i noget der... de kan også ligesom sparre med hinanden, og når den ene kommer ind på et eller andet, så kommer den anden også i tanke om noget. Det gør man ikke, hvis man sidder en til en, så kører man måske mere i den samme rille. (Mentor)

Samtidig er mentor også opmærksom på, at NYLs observation af mentors undervisning skal føre til en samtale om, hvordan NYL kan bruge observationerne til egen undervisning, således at der ikke blot bliver tale om imitation. Mentor siger fx:

Fint nok, vi kan jo godt gå timen igennem med, hvad jeg gjorde, men det er mere interessant, hvad NYL kan bruge det til? At hun kan forbinde dette til sin egen undervisning. (Mentor)

En NYL fra peergruppen vurderer samtalerne efter observationerne bl.a. med følgende kommentar:

Men det gav rigtigt meget, det der med at vi var nede og se hinanden undervise. Det kunne jeg godt have savnet, at vi var blevet ved med, det kunne vi godt have lavet noget mere af.... Men så blev [dansk læreren] forhindret, og det passede ikke lige med, hvornår vi kunne gøre det osv. Men det hjalp rigtigt meget. Det kan hurtigt blive en snak, hvis man ikke helt konkret har set det, men når hun så er nede og se [undervisningen], så kan man virkelig sige okay, hvad helt konkret, hvad skete der i undervisning osv. (NYL)

NYL har øje for, at observationerne med efterfølgende mentoring kan føre til et længere lærings- og udviklingsperspektiv. NYL siger fx:

Jeg tænker helt sikkert, det er noget, man kan blive ved med - der er nogle timer, hvor man har mere brug for den undersøgende dialog om undervisningen frem for positiv/negativ feedback. (NYL)

Citatet peger på, at NYL ikke har så meget brug for en evaluering, som for at arbejde med udvikling af egen undervisningspraksis.

Som nævnt har skole B ekspliciteret skolens normer og værdier ved hjælp af det udarbejdede læringshjul. Ud fra læringshjulet reflekteres og udvikles der undervisning på skolen. Der tages udgangspunkt i hjulet i MU-samtaler og i skolelederens indførende/ indledende samtaler med NYL og i mentordagsordenen. Det er ud fra læringshjulet, at man definerer god undervisning og god udvikling af undervisning. Læringshjulet dagsordensætter ligeledes teamarbejdet, arbejdet i læringsfællesskaber og mentorsamtaler. Med andre ord iscenesættes professionel udvikling med reference til læringshjulet. Dette smitter også af på mentoringen. I denne skoles kultur er der i langt højere grad fokus på den professionelle støtte, end empirisk materiale fra de andre skoler viser. Skolelederen udtaler fx følgende:

Altså jeg vil fremhæve vores læringshjul, det der med de tre kompetencer i forhold til at være lærer. Relationskompetence, faglige og didaktiske kompetencer, det er det, der gør den gode lærer..., hvis man kigger i læringshjulet, så kan man jo, som mentor være god til at spørge ind til det, så den ny lærer kan få en refleksion over det, der er gjort, eller hvordan kan jeg komme videre med det her, eller hvorfor er det, at det er vokset mig over hovedet, hvordan kan jeg få den der kompleksitet ned, så jeg kan overskue det. (Skoleleder)

I de observerede mentorsamtaler i casene ses mange invitationer fra NYL til samtaler, der kunne føre til dyberegående analyser og refleksion over praksis, og dermed til en kvalificeret professionel udvikling – agency (Bandura, 2012), hvilket vi tolker som, at NYL gerne fortsat vil udvikle sig professionelt. En NYL inviterer fx flere gange i løbet af en samtale til fælles refleksion:

Det er faktisk mere det der med at få ideerne og lave en rød tråd fordi, jeg har ingen erfaring med det fag altså. Og det har jeg også skrevet under min udfordring for det der udeskole, fordi jeg slet ikke føler mig kompetent til faget. Jeg kan støtte fuldstændig op om konceptet, og jeg synes det er mega godt, og jeg synes også, det er spændende, når jeg endelig får lavet noget. Men det der med at få ideerne og... ja det, synes jeg, er vildt svært... Den eneste udfordring det er det der udeskole, jeg tror, hvis bare jeg havde ideerne, så ville det heller ikke være et problem for mig, altså så passer det mig egentlig godt. Jeg kan godt lide konceptet, og kan godt lide, at man har sådan en dag. Det er det der med, at jeg er udfordret på, hvad jeg lige skal stille op med dem... (NYL)

Citatet peger på, at NYL ikke føler sig kompetent og dermed heller ikke komfortabel i forhold til at arbejde med udeskole. I mentoringen tages der på ingen måde hånd om denne udfordring. Desværre er det ikke alle mentorer, der griber disse invitationer, og ej heller i særlig kvalificeret grad. Dette ser i empirien ud til at kunne skyldes mange ting. Fx kan mentorerne have deres egen forståelse af formålet med mentoring, hvis der ikke er en nedskrevet funktionsbeskrivelse med et ekspliciteret formål (se s. 31). Det kan også skyldes mentorens egen manglende teoretiske viden og kompetencer, der betyder, at det er svært at stille reflekterende spørgsmål, der giver mulighed for at koble teori og praksisviden, uden at mentors egen ikkeviden udstilles. Derudover kan det skyldes manglende kompetencer i forhold til at vejlede, fx at kunne stille de rigtige spørgsmål, der inviterer til refleksion (Tomm, 1992). I en forskernote står der bl.a. følgende:

NYL har mange gode indgangsspørgsmål som kunne uddybes til grundigere refleksioner og nye handlemuligheder, men samtalen forbliver på et beskrivelsesniveau med flere eksempler, og letkøbte forklaringer som elevernes formåen, NYL nattesøvn, og at det er november. (Forskernotat)

Endelig kan manglende lyst til at gribe invitationer fra NYL skyldes, at mentor er for tæt på NYLs praksis og dermed på egen praksis. Så mentor begynder at identificere sig med den NYLs undervisning, NYLs værdier og perspektiver. Det betyder, at mentor får svært ved at bevare en objektiv distance, der er nødvendig for at kunne stille spørgsmål til værdier og holdninger, der giver anledning til analyserende refleksioner. Dette kan ses som en måde at bevare en eksisterende praksis og dermed en tryghed uden for mange udfordringer.

Såvel mentors kompetencer som udvælgelsen i forhold til nærhed og distance kan have betydning for hvilket indhold, der kommer i fokus i mentorsamtalerne. På Skole C og D, hvor mentor var en tæt samarbejdspartner med NYL, fremgår det tydeligt af empirien, at mentorfunktionen primært har fokus på social og personlig støtte. Nedenstående citat er fra et interview med mentoren på skole D og viser, at der ikke samtales ud fra teoretisk viden:

Snakker I sådan nogle gange om [NYLs] teoretiske viden, og hvad hendes syn på læring er, og hvad hendes syn på undervisning er? (Interviewer)

Nej, det har vi ikke snakket ret meget om, for at være helt ærlig. Det har vi ikke.” (Mentor)

Nedenstående citater fra en NYL på samme skole viser ligeledes, at NYL har fået en forståelse af, at mentor er en slags ekspert på det praktiske, én der kan besvare de spørgsmål, som NYL har i forhold til både fagligt indhold og eleverne i klassen.

For der er jo alle de praktiske ting, dem kan man spørge hvem som helst om, men når vi er nede i de her undervisningsdetaljer og de faglige detaljer, problematikker, som opstår der, og med den individuelle elev, så er der jo ikke andre end mentor, som ville kunne svare på de spørgsmål, på den samme måde, fordi de ikke ville kende til hverken fagene eller klassen, altså. Og det er meget det, vi har brugt det til. (NYL)

Igen peges der på mentoring består i, at NYL spørger og mentor svarer, altså mere spørgsmål - svar end etablering af et fælles refleksionsrum.

På Skole C, hvor mentor ikke har en mentoruddannelse, viser empirien, at mentor her heller ikke er optaget af professionel udvikling af NYL i forhold til elevers læring, altså educative mentoring. I et interview med mentor udtaler mentoren følgende:

Har I haft nogle samtale, hvor hendes [NYL] syn på læring og børns udvikling kommer til syne, eller kommer frem? (Interviewer)

Det tænker jeg ikke. (Mentor)

Så har du ikke indtryk af, hvad hun [NYL] egentlig går og tænker omkring det? (Interviewer)

Nej... Nu sidder jeg jo rigtig og tænker, det skal jeg jo skrive ned. (Mentor)

Jamen det gør du bare. (Interviewer)

Jeg skriver lige "læringssyn" ned på mit papir. (Mentor)

NYL giver ellers klare signaler om, at hun er optaget af elevernes læring og udvikling, men mentor fanger det ikke helt, er mere optaget af sin egen dagsorden om at NYL skal støttes af sit team, hvilket afspejles i notatet fra observation af mentorsamtale herunder:

Mentor: Er der nogle udfordringer ved det, du går og laver nu?

NYL: Ja, der er mange udfordringer. Det kan jo være lige fra pædagogiske udfordringer i forhold til at være sammen med eleverne. Der er jo en grund til, at de er her [specialklasse], så der er jo noget problematisk adfærd. Så hvordan skal man imødekomme det bedst muligt? Også fordi det er jo en elevgruppe, som jeg ikke har arbejdet med før, så det er også bare det der med også, altså, at finde ud af også, at finde sit eget ståsted fordi det, synes jeg, egentlig også, at vi er meget bevidste

om. Det der med at vi er alle sammen er forskellige og vi håndterer tingene forskelligt, synes jeg, der er plads til. Men det der med så helt at finde ud af, hvor man så selv er lige i forhold til det her. Det, tror jeg bare, tager noget tid sådan lige og finde ud af.

Mentor: Ja selv at finde ud af hvor du står

NYL: Ja lige præcis

*Mentor: Hvad med teamet, står I sammen, hvis der er udfordringer med eleverne?
(Mentor og NYL i samtale)*

NYL er, som nedenstående citat viser optaget af og interesseret i at udvikle sig professionelt – og har også en ide om, hvordan det skal foregå:

Vi har ikke haft særligt mange af de der deciderede møder, fordi vi har haft svært ved sådan at finde ud af, hvad det egentlig... Så det er meget, det bliver meget lavpraktiske ting. I stedet for at gå ind og snakke didaktisk eller et eller andet, som man jo også kunne gøre. Men så tror jeg igen, at det er nødvendigt, at man simpelthen skemasætter det og siger "Det er her, vi gør det" og ligesom med udeskole, så tror jeg ikke der er nogle steder, det ville være et problem, man skal bare gøre opmærksom på det. (NYL)

NYL viser en optagethed af både rammesætning og indhold, som fint er i overensstemmelse med begrebet om educative mentoring. Mentor ser ikke ud til at opdage det og følger ikke op med educative mentoring.

Anderledes ser det ud på skole B. Her har mentor haft fokus på didaktiske valg og begrundelser for disse: Mentor siger fx:

Vi talte også om, hvordan man havde bygget lektionen op, og hvad var det for nogle aktiviteter, der var, og hvorfor havde man valgt at gøre det på den måde. (Mentor)

Desuden har mentor på skole D været i stand til selv at udvikle mentorfunktionen og arbejder med at vejlede to NYL på samme tid, og dermed skabt mulighed for, at de to NYL kan være med til at udvikle hinandens undervisning. Mentor har her blik for, at læring og udvikling bedst foregår gennem fælles refleksion og sparring. Mentor udtaler:

Men når man har den her vejledningssituation, så giver det mere dynamik, at man har to personer, som sidder og reflekterer over noget, og to som har været inde og kigge på hinandens undervisning, så man kan tage fat i noget der... ja det gør, at de kan også ligesom kan sparre med hinanden, og når den ene kommer ind på et eller andet, så kommer den anden også i tanke om noget. Det gør man ikke, hvis man sidder én til én, så kører man måske mere i den samme rille. Så jeg synes, det har været godt, og de har også haft det, tror jeg, fint med hinanden."(Mentor)

Educative mentoring

For at kvalificere mentorerne til at støtte NYL i deres professionelle udvikling blev alle mentorer undervist i Educative mentoring med bifokalt blik (Achinstejn & Athanases, 2006a; Bradbury, 2010; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Whatman, 2016). Educative mentoring er en vejledning, hvor der tages udgangspunkt i NYLs egen praksis og forståelse for undervisning, for derudfra at understøtte en professionel udvikling i en co-thinking/samtænkende relation med mentor. Det bifokale blik har blik for såvel NYLs, som elevernes læring og udvikling. Det er på skole A og B, at man ser antaster til educative mentoring. NYL udtaler fx følgende:

Jeg føler mig værdsat. Jeg føler mig ikke ny som sådan. Jeg føler ikke, man føler sig stemplet som ny. Man kommer med noget viden, der er vigtig. (NYL skole A)
Mentor var god til og skabe en god atmosfære og god til og at lytte og til at tale på et niveau, så man føler, at man er ligeværdig. (Dagbogsnotat NYL skole B)

Det er interessant, at mentor godt er klar over, at fx co-thinking/samtækning også udvikler hende som underviser.

Ja, og så bliver jeg opmærksom på, at man altid udvikler sig, selv når man er nået pensionsalderen. Ja, jeg lærer jo også noget af dem, der er også noget den anden vej rundt. Så, ja. Meget givende. (Mentor skole A)

Det viser sig, at NYL generelt er åbne for en undersøgende tilgang til deres praksis i mentorsamtalerne. Flere stiller åbne spørgsmål, og de vil gerne forsøge at forstå og se muligheder i det de møder i deres daglige praksis. Det giver de følgende citater et billede på:

... men mere det der med, hvornår skal man bare ignorere en adfærd, og hvornår skal man gribe aktivt ind og altså, hvordan skal man altså, ja... Skulle jeg have gjort sådan der i stedet for, eller... (NYL)

Altså så det der med, ja og det er igen det med at stole på, at det man så vælger ud og siger, der er vigtigt, at det er godt nok. Også fordi det bliver en prioritering for eksempel i dansk undervisningen, og hvad er det mest centrale? Hvad er det aller-vigtigste, de her elever de får med sig? (NYL)

Altså at der er ikke noget facit, det er dig selv, der skal finde ud af, hvad du skal lære for at blive bedre - ikke også? Så det bliver meget mere konkret. Altså lige nu der bruger jeg jo rigtig meget energi på at se på, hvordan kan jeg udvikle det her udeskole, så jeg synes, at jeg får det optimale ud af det, så det er det, der fylder lige nu... altså også fordi det er jo et fag, jeg aldrig nogensinde har arbejdet med - overhovedet. Så, både det tværfaglige det der, så også bare fordi det er ukendte fag alle sammen. (NYL)

Men de har jo fået x antal lektier for - ikke også og så må man jo se. Så håber jeg jo på, at de kan lave dem færdige, men nu må vi se, hvordan det går, men jeg er noget spændt på... og skulle have introduceret det. Fordi de har jo ikke prøvet det før... (NYL)

I de to første citater ses eksempler på hvilke spørgsmål, NYL stiller til egen praksis. Citaterne viser, at de er åbne for at lære mere om og reflektere over den situation, de står i deres dagligdag. Spørgsmålene behøver dog ikke at åbne for en undersøgende tilgang i en mentorsamtale, der kan jo være tale om et ønske om at få konkrete svar. Om citaterne dækker over et springbræt til en mere undersøgende tilgang, handler mere om mentorens bevidsthed om og kompetencer i at gribe spørgsmålene for en undersøgende tilgang. Det tredje citat viser en NYL, der ved, at der ikke er et facit til den daglige undervisning og praksis. Hun er klar over, at hun selv må finde ud af, hvor hun står, og hvordan hun kan gøre sine overvejelser konkrete. Det kan tolkes som at NYL inviterer til, at en sådan tilgang formuleres som *en hensigt for vejledningssamtalerne*.

Der er også som tidligere nævnt et eksempel på, at NYL har fået en forståelse af, at mentor er en slags ekspert, der kan besvare de spørgsmål hun har i forhold til både fagligt indhold og eleverne i klassen, og når dette er tilfældet, kan det selvfølgelig være svært for mentoren at udøve educative mentoring, hvis denne hensigt ikke er ekspliciteret noget sted. Er valget på en skole, at man vil have educative mentoring, så må det italesættes og forstås af såvel NYL, mentorer som af ledelsen. Educative mentoring kan være svært at udøve hvis NYL har en forståelse af mentor som en slags ekspert. Derfor kan det være hensigtsmæssigt at ekspliciterede formålet med mentoring, f.eks. i form af en funktionsbeskrivelse. Samtidig har vi erfaret at et to-dages kursus i educative mentoring overhovedet ikke er nok til at erhverve de nødvendige kompetencer i forhold til at praktisere educative mentoring. Det kræver træning og kompetencer i vejledningsmetoder, der inviterer til refleksioner.

Funktionsbeskrivelse

I empirien fra de fire skoler er det især skolelederne, der udtrykker sig om mentors berettigelse eller formålet med at have en mentor. Formålene er forskellige. Skoleleder på skole C påpeger, at de i kommunen ikke har problemer med at fastholde NYL, og han vurderer, at formålet med at NYL har en mentor primært er professionel udvikling. I et forskernotat står følgende:

[Skoleleder] fortæller, at han ikke mener de på skolen, hverken har et fastholdelsesproblem eller rekrutteringsproblem i kommunen. Det er noget, der bliver skabt i Danmarks Lærerforening. Men at det er en god ide med en mentor i forhold til professionalisering (Forskernotat).

Også på skole A er man optaget af, at formålet med mentoring er professionel udvikling. Skolelederen understreger bl.a., at mentor skal være med til at forbinde teori og praksis:

Så tænker jeg, at der nogle gange kan være noget, der vokser dem over hovedet, eller et eller andet så vil de få noget sparring på, hvordan de også kunne have gjort det, eller de kan spørge, inden der opstår noget. Men jeg tænker, det er refleksionen i forhold til deres læringsopgave, der er rigtig vigtig at få det koblet over i praksis. (Leder)

På skole D fremgår det af nedenstående citat, at skolelederen gerne vil have, at formålet for mentorfunktionen er at støtte NYL i at udvikle sig professionelt. Lederen siger:

Men jeg ville rigtig gerne, at man havde lidt mere af den her at stille spørgsmålstegn ved, hvad man selv gør, og hvad det er der sker i en klasse, og der er nogle inde og følge med og se med og sådan noget. Og det handler ikke kun om i forhold til nye lærere. (Leder)

Skolelederen påpeger dog samtidig flere elementer som værende væsentlige for mentorfunktionen, nemlig at NYL bliver støttet i "at overleve" i den første periode i forhold til at stå i undervisningen, hvilket egentlig peger i retning af personlig støtte.

Så det er meget det, jeg tænker vejledning, den der med hvordan klarer jeg egentlig lige den her undervisningssituation? Hvordan overlever jeg i det, indtil jeg er kommet lidt ud på den anden side? For det kan jeg jo godt høre, at det egentligt er nogle timer, hvor det er overlevelse. (Leder)

Jamen det er, tænker jeg, forhåbentligt skal det primært handle om selve undervisningen, så jo også i det hele taget hvordan man sådan lige har det, tænker jeg, altså. Men det skal være, hvad skal man sige, har jeg lyst at sige, at vores kerne opgave den handler om, hvordan man føler sig tilpas i det. Så det er jo ikke kun selve undervisningen, men hvordan man egentlig har det som menneske, har jeg lyst til at sige, i undervisningen. (Leder)

Også den personlige trivsel er i fokus i ovenstående citat. Det drejer sig om, hvordan NYL har det i undervisningen og føler sig tilpas i professionen. Det fremgår ikke særlig klart om lederen tænker, om det at arbejde med den professionelle udvikling samtidig kan styrke den enkeltes trivsel, eller om det slet ikke er et fokus.

Når det gælder mentoren på skole D, så er denne ikke tydelig omkring formålet med sin opgave. Hun gør det, fordi hun skal det som en del af projektet, ellers var det måske ikke blevet til noget, men når nu ordningen med mentoring er etableret kan den fortsætte. Mentor siger:

Så det der med at der er noget tid, hvor vi siger: "Nu er der en halv time, hvor vi kun er os", og det har jo lidt været tvunget af, at der var det her projekt, for ellers var det ikke blevet. Det kan jeg lige så godt sige. Nu har vi jo så lavet en plan, og så er det jo lidt min opgave, at den også bliver holdt, når vi får nogle nye, ikke. (Mentor)

"Jamen de opgaver jeg har, har jo egentlig mest været det der med, at vi har brugt hinanden som observatør, ikke også. Nogle få gange faktisk kun, også at vi har holdt de her møder. Og det har været meget, fordi at I[forskerne] skulle komme, ellers var det ikke blevet. Det kan jeg lige så godt sige. Der skal komme som en eller anden og sige "Det skal vi gøre". (Mentor)

Mentor viser således, at der er brug for, at nogen uden for skolen kommer og siger, at det her er vigtigt. Det kan pege i retning af, at mentorordninger ikke er noget, der bør etableres helt lokalt på den enkelte skole, men skal være styret mere overordnet fra med ekstern opfølgning.

Den manglende bevidsthed om formålet generelt med mentoring kan betyde, at formålet med observationer bliver uklart, hvilket i den konkrete case medførte, at der kun blev holdt egentlige mentormøder, når forskerne havde lavet aftaler med mentor og NYL.

På skole C er det vanskeligt at tolke, om skolelederen er mest optaget af, om mentorfunktionen skal være personlig støtte herunder personlig udvikling eller skal støtte den professionelle udvikling. Her er det begrebet 'udfordring', der er i fokus. NYL skal hjælpes til at komme ud af sin "comfort zone" – og gerne så det opleves ubehageligt. Men pointen er tilsyneladende, at NYL skal kunne være i en vanskelig situation sammen med sin mentor for efterfølgende ikke at blive væltet omkuld, når hun er der på egen hånd. Lederen siger:

En mentor, tror jeg, skal udfordre den nye lærer på nogle punkter, som den nye lærer måske. Altså, nogle ting man ikke ved, man ikke ved, noget i den stil. Altså gå ind der og så stille spørgsmålstejn ved nogle af de ting, som måske er svært, eller som vedkommende gør, som man tænkte: "Det var da godt nok, nå". Altså måske i den der, der er sådan en comfort zone de gerne vil være i, de er nogle gange lidt ude i den gule ikke også, men den røde den vil de sgu nødtigt ud i. Og det er heller ikke rart at være der, men jeg tror nogle gange, også mens mentoren er der måske sådan prøve lidt ting derude. Sådan at næste gang de kommer der ud, og de er alene, at de så ikke bliver chokket. Jeg tror, at man skal udfordre dem lidt også som mentor. Det er, der er en tendens til, at "Uh vi skal være så omfavnende" - Vi skal satme være så onde og lede. Nogle gange skal man også sådan sparke folk lidt der ud. Det tror jeg de har godt af, mens der er en, der kan støtte dem i stedet for de kommer derud, hvor de er alene. (Leder)

Hvordan indholdet for en mentorsamtale komponeres er der meget stor forskel på. På skole A og B, hvor der ses et indhold, der kan føre til professionel udvikling, har der været på forhånd aftalte dagsordenener, som er fastsat af såvel NYL som mentor. NYL siger herom:

Interviewer: Og du har sådan været lidt inde på hvem der definerer, hvad der tales om på mentormøderne, at det er en blanding, at I kan komme med, hvad der brænder og hvad I gerne vil tale om, og så er der også planlagt noget.

NYL: Lige præcis der er noget, der er planlagt hver gang. Hvis vi er der i tre kvarter, jamen så er det de første tyve minutter, så snakker vi om det og så snakker vi om noget andet, hvor det bliver draget lidt ind i.

Interviewer: Hvad tænker du så om den struktur?

NYL: Det synes jeg er super fint, og så at vi fik alle datoerne for i starten for, hvornår man skulle mødes, og hvad der var på dagsorden, og så var der stadig tid til at komme med noget.

Interviewer: Du nævner, at mentor kommer med nogle bud på, hvad I skal snakke om, men hvem har egentlig overordnet planlagt, hvad der skal foregå på de møder? Altså defineret hvad der skal tales om?

NYL: Det har jeg selv gjort. Hun[mentor] er kommet med nogle input, som kunne være relevante, som fx kunne være lærer-forældre samarbejdet. Episoder der kan have været med klasseledelse, relationsarbejde. Sådan nogle input.

Interviewer: Meget overordnede temaer?

NYL: Ja, lige præcis. Så har jeg samlet de ting, som har fyldt. Det har været grundlaget for samtalen. (NYL skole B)

Mentor fortæller om de samme møder:

Jeg har udsendt en mail til dem inden, hvor jeg siger, at jeg foreslår, at vi sætter det her på dagsordenen til næste gang. Men du er velkommen til at have en case med, eller jeg vil opfordre dig til at have en case med, et eller andet du har oplevet. (Mentor skole B)

På skole C og D har der ikke været nogen form for systematisk aftale med hensyn til dagsordener eller hvordan NYL kunne forberede sig. På både skole A og B er der udarbejdet en funktionsbeskrivelse af mentorfunktioner. På skole C og D er dette ikke tilfældet.

I funktionsbeskrivelsen for skole A står der bl.a.:

Ved ansættelsessamtalen orienteres der om, at vi på skolen har en mentorordning, som bl.a. indebærer kollegial sparring gennem det første ansættelses år.

Mentorer: Skolen har to mentorer (kollegavejledere), der deltager på det kommunale mentorkursus. Disse mentorer tager sig i af den personlige vejledning af nye ansatte. I 17/18 er det kun den ene af disse, der tager sig af kollegavejledningen.

Desuden er der et antal tutorer/afdelingsmentorer, der tager sig af den faglige sparring. Den nye kollega får endvidere kontakt til en tutor/afdelingsmentor, som kan kontaktes omkring alle spørgsmål, der relaterer sig til de fag og undervisningsopgaver, som den nye kollega skal varetage. Det vil typisk være en kollega, som har erfaringer med samme aldersgruppe af børn og de samme undervisningsområder. (Funktionsbeskrivelse)

Ifølge skolelederen er det tilsyneladende ikke så klart formuleret, hvilke funktioner eller opgaver kollegamentorerne egentlig har. Skolelederen udtaler følgende:

... hvis kollegamentorordningen skal fortsætte, så skal der være beskrevet, hvad den kollegamentor skal indkalde til af møder, uanset om man synes, det er vigtigt eller ej. Det bliver vi simpelthen nødt til, det skal være fastlagt, at der sidder man simpelthen sammen, og så snakker man om, hvad er der for nogle faglige ting, der skal gøres her? Og det er også kendskabet der gør, at man kan tage fat i en bagefter. (Leder)

På skole B står der følgende i funktionsbeskrivelsen:

Mentor for nyuddannet nyansat lærer. Der udpeges to mentorer.

Formål:

- at sikre, at de nyuddannede nye lærere bliver indført i kulturen på skolen, herunder læringshjulet
- at skabe et rum, hvor der kan reflekteres over egen praksis og professionel identitet
- at støtte en professionel udvikling af nyuddannede nyansatte lærere
- at fastholde arbejdsglæden.

Mentors opgave er at være vejleder og støtte den nyuddannede/nyansatte fra dennes ansættelsestidspunkt til og med udgangen af det første ansættelses år.

Det er vigtigt, at mentor gennem hele skoleåret er opmærksom på den nyansatte og opretholder kontakten.

Mentors opgaver er et supplement til teamets og skoleledelsens opgaver og ansvar.

Mentors arbejde omfatter:

- Et startkursus og et midtvejskursus på forvaltningen
- Rådgivning og vejledning af nyansat nyuddannet kollega
- Herunder introduktion til TR og AMR
- Kommunes introduktionsvideo til nyansatte
- Skolens læringshjul
- Kollegiale aftaler
- Personaleaftaler så som gavekasse, kaffekasse mv.
- PLC og vejledning
- Årets gang på ... skolen
- Sparring herunder:
 - Skole-hjem-samarbejdet
 - Teamsamarbejdet
 - Læreropgaven – relationskompetence, fagdidaktisk kompetence og klasseledelseskompetence
 - Statusudtalelser, henvisningsskemaer osv.

Det er mentors opgave at være igangsætter og være opsøgende. Mentor skal udarbejde en plan for introduktion og opfølgning og stille sig til rådighed ved sparringen.

(Funktionsbeskrivelse)

I to af skolecasene er der, som nævnt, ikke udarbejdet funktionsbeskrivelse for mentorordningen på skolen. Der tegner sig et billede af, at på disse skoler drejer indholdet i mentorsamtalerne sig ikke i særlig høj grad om professionel støtte, altså om fortsat at udvikle NYL professionelt. Man kan ikke udelukke, at indholdet i en mentorsamtale bliver tilfældigt, hvis der ikke er udstukket retningslinjer i form af funktionsbeskrivelse. En funktionsbeskrivelse, der som minimum indeholder en præcisering af hensigt og rammesætning. Samtalerne kan endvidere blive præget af, om mentoren er tæt på eller langt fra NYLs praksis. Hvis mentoren er

tæt på, tyder vores cases på, at der er stor chance for at indholdet i samtalerne forbliver på det meget konkrete og ikke reflekterende plan. En samtale, hvor det handler om social og personlig støtte med fokus på at fortsætte en praksis uden de store ændringer. Endvidere kan en manglende funktionsbeskrivelse betyde, at indholdet fastsættes ud fra hvad henholdsvis mentor og/ eller NYL mener, at mentoring bør være. I et forskernotat står der følgende i forbindelse med en observation:

Ingen pædagogisk eller didaktiske overvejelser, men mere et spørgsmål om en særlig taktik. Inklusionstematik eller differentieringsmuligheder italesættes ikke. Mentor viser ikke at have en fornemmelse af, hvad det vil sige at være mentor. Hun opfatter sig selv som en teamkollega, der deltager i, som hun udtrykker det, "henover-reol-samtaler" og taler om praktiske opgaver, hvilket de begge er glade for. NYL er glad for deres gode kemi, og begge udtrykker, at de ikke mangler noget i deres samarbejde – der er ikke noget, de går glip af. (Forskernotat)

Det er interessant, at hverken mentor eller NYL har en viden om, hvad kompetent mentoring kunne betyde for en god lærerstart og en fortsat professionel udvikling.

Teoretiske perspektiveringer af empiri

Hos Ingersoll og Strong (2011) indkredses mentorskab som en afgørende faktor i lærerstartsordninger ift. fastholdelse af NYL og ifølge EU-kommissionens rapport vedrørende "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers" (European Commission, 2010) fremgår det, at mentoring af NYL bør indeholde såvel personlig støtte, social støtte som professionel støtte for at være effektiv. OECD's dokument og international forskning fremhæver, at specielt effektiv støtte med fokus på fortsat professionel udvikling reducerer følelsen af isolation, styrker self-efficacy (European Commission, 2010) og styrker selvtilliden, selvrefleksionen og evnen til problemløsning (Korthagen & Wubbels, 1995). Endvidere øges tilfredsheden med lærerarbejdet, når lærere reflekterer over egen undervisning, hvilket kan bidrage til fastholdelse af lærerne i jobbet (Frederiksen, 2016; Korthagen & Wubbels, 1995).

Hvad der bliver indhold i mentorsamtalerne i vores empiri ser ud til at bero på mange forskellige ting. Det kan være afhængig af mentorens teoretiske og erfaringsmæssige viden inden for det genstandsfelt, der tales om og af mentors vejledningskompetencer og selvindsigt samt af en ekspliciteret rolleforståelse af en mentor som vejleder. Indholdet kan også være afhængig af, om den pågældende NYL får sparring med skolens faglige vejledere ud over med den generelle mentor og formaliseringen af dette, som det er tilfældet i en af casene, når det gælder matematikundervisning. Også et udbygget teamarbejde som læringsfællesskab kan have betydning for, hvad der bliver drøftet i teamet, og hvad der bliver drøftet sammen med mentor. Casene viser, at der er behov for dels supervision af mentorsamtaler og for uddannelse af mentorer ud over et to-dages kursus, som har været de vilkår projektet har haft for at udvikle mentorerne, hvis man vil have effektive mentorordninger med fokus på educative mentoring.

International forskning peger på, at mentoring understøtter bedst NYLs muligheder for at blive effektive undervisere, hvis mentor skaber rammer og processer, hvor NYL får mulighed for at reflektere over undervisningspraksis sammen med mentor frem for at modtage ekspertrådgivning fra mentor. At hjælpe nogen til at lære at undervise kan ses som en mentorstøttet undersøgelsesproces, som er kontekstualiseret og situeret i den nye lærers praksis (Wang et al., 2008).

Mentors vejledningsfærdigheder knytter sig således til, at kunne indkredse og understøtte fokus på temaer relateret til undervisning igennem undersøgelsesproces i vejledningen relateret til NYL specifikke kontekst og egen undervisningspraksis (Wang et al., 2008). Mentorstøtten bør derfor tilpasses til opgaven og det oplevede behov hos NYL (Hobson et al., 2009).

En central mentorstrategi er at kunne udfordre "selvfølgeligheder" hos NYL ved at tilbyde komplekse blikke og alternative forståelser af udfordringer i klasseværelset og undervisningen gennem reframing fra andre perspektiver eller ved fokusskifte. Dette ses hyppigt tilvejebragt gennem arbejde med undervisningsprincipper, modellering samt observation af undervisning med efterfølgende feedback, drøftelse og refleksion (Wang et al., 2008).

Social støtte

Ifølge Hobson et al. (2009) er social støtte til NYL vigtig for at indføre NYL i skolens normer og værdier, idet det kan gøre samarbejde og kollaborativ læring mulig. Den sociale støtte er ligeledes en vigtig faktor i opnåelse af anerkendelse på skolen. Anerkendelse i arbejdet opnår et individ, ifølge Honneth, ved på den ene side at indgå i et fællesskab med fælles værdier og på den anden side ved netop at være et enestående individ med en personlig ballast, erfaringer og viden, der bidrager til fællesskabet (Honneth, 1992; Honneth & Willig, 2003). Det betyder at læreren må have kendskab til skolens fælles værdier og normer for at kunne bidrage til fællesskabet. I dette lys bliver dimensionen social støtte i mentoring vigtig.

Men der tegner sig et billede af, at den sociale støtte fylder rigtig meget i nogle mentorpraksisser i forhold til den sparsomme tid, der er afsat til mentoring. I den landsdækkende survey om, hvordan praksis møder NYL tilknyttet projektet (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017) skriver en NYL:

Det ville have været dejligt med en folder, man kunne hente, om hvad der gælder på skolen, så man kunne bruge energien på det, der er vigtigt.

At få skrevet en introduktionspjece med praktiske oplysninger, beskrevne gængse praksisser på skolen, lister over personer, der har forskellige ansvarsområder kunne være en mulig løsning for løsning af for meget tidsforbrug på den sociale støtte i mentorsamtalerne.

Skolekultur

Forskellige studier peger på, at hvis en skolekultur skal kunne støtte NYL de første år så skal der være tale om en skolekultur, der inviterer til aktivt, gensidigt og ligeværdigt samarbejde kollegerne imellem om planlægning, udvikling og mestring af undervisning (Devos, Dupriez, & Paquay, 2012; Greenfield, 2015; Schaefer, Long, & Clandinin, 2012; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008). En kultur, der er orienteret mod mestringsmål med fokus på et gensidigt ønske om at erhverve sig ny indsigt, viden og færdigheder. Dette skal ske ud fra lærernes egne oplevede daglige problemstillinger og situationer i forbindelse med undervisning eller undervisningsrelaterede emner. Ligeledes skal skolekulturen være præget af en mestringskultur med et generelt ønske om at den enkelte løbende bliver dygtigere, frem for konkurrencekultur, hvor målet er at demonstrere kompetencer eller at dække over manglende kompetencer.

For NYLs fodfæste er det vigtigt at kulturen er præget af tryghed, god kommunikation og ikke mindst af stærke værdier som afsæt for samarbejde og professionel udvikling. Skolelederens rolle og støtte til at skolekulturen præges af imødekommenhed, så NYL føler sig velkomne og at de hører til på skolen, er af stor betydning.

Ydermere kan der være perspektiv i at skolerne udvikler en organisatorisk karrierekultur, der understøtter flere forskellige karriereorienteringer og ikke kun forstår karriere som en opadgående mobilitet, men som også NYL er optaget af.

Personlig støtte

Ifølge Bandura (1997) er graden af self-efficacy en betydningsfuld faktor for mestrings- og kompetenceoplevelser på et område. Self-efficacy ses som en betydningsfuld drivkraft, når det gælder kompetenceudvikling, da det giver den enkelte en tro på, at hun er i stand til at mestre noget, som er af betydning. Bandura peger på, at det at støtte den enkeltes oplevelse af kompetencer inden for et felt vil kunne bidrage til motivation for videre udvikling og dermed bidrage til, hvor godt den enkelte løser fremtidige opgaver inden for dette felt. I dette lys bliver den personlige støtte i mentoring gerne i samspil med den professionelle støtte vigtig. Gennem den personlige støtte kan NYL bl.a. opmuntres til at udtrykke personlige og professionelle behov og få støtte i disse. Dette kan øge NYLs grad af self-efficacy, hvilket på sigt kan føre til små eksperimenter eller ændringer i undervisningen, der kan bidrage til endnu højere grad af self-efficacy (Gold, 1996; Griffin, 2009).

Professionel støtte

At kunne reflektere er en vigtig del af professionel udvikling. Professionel udvikling kan ifølge Rønnestad (2008) forstås som tilegnelse af og ændring i kundskab og kompetence, som "ændringer i professionel holdning kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, professionel identitet, verdier og etikk, og forståelse af professionelle roller".

Af centrale aspekter, som har betydning for optimal professionel udvikling, fremhæver Rønnestad (2008) faglig nysgerrighed og videbegær, en vedvarende kundskabssøgende holdning, en åbenhed for teori samt en forståelse af og bevidsthed om arbejdets kompleksitet i det professionelle arbejde, herunder tolerancen for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet. Det mest centrale enkeltstående aspekt ved professionel udvikling synes dog, ifølge Rønnestad, at være at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer, og det uanset niveauer af professionel erfaring. Rønnestad pointerer endvidere med henvisning til Chin & Benne (1969) og Korthagen & Wubbels (1995), at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis, og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog. Korthagen og Wubbels definerer refleksion som 'the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights' (Korthagen & Wubbels, 1995).

I lyset af ovenstående bliver refleksion over praksis vigtig for fortsat professionel udvikling. I dansk læreruddannelse har Handal & Lauvås' handlings- og refleksionsmodel (2002) en betydelig plads for forståelse af professionel udvikling inden for læreruddannelsen, idet modellen giver mulighed for at teoretisk og erfaringsbaseret viden kan spille sammen. Dermed åbnes der op for teoretiske indspil til forståelse af praksis og til at kunne forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet som basis for professionelle skøn (Grimen, 2008; Krogh-Jespersen, 2009; Smeby & Mausestaden, 2017). Gennem refleksioner i og over pædagogisk praksis fortolkes og bearbejdes praksiserfaringer, hvorigennem egen subjektive didaktiske teori udvikles med mulighed for første skridt til en bevidst forandring af egen pædagogisk praksis.

Professionel vækst gennem forandringer i forskellige domæner

Guskeys (1986) fremhæver i sin forskning, at læreres handlinger, værdier og holdninger først rigtigt ændres, efter at de har fået positive erfaringer med ny praksis og ser forandringer i elevernes læring. Educative mentoring (Bradbury, 2010; Whatman, 2016) kan være første skridt mod bevidste aktive NYL med elevernes læring og trivsel for øje (enactment).

Ifølge Clarke & Hollingsworth (2002) er professionel vækst og udvikling hos lærere en kompleks proces. Ændringer i læreres praksis sker gennem medierende processer af refleksioner og "enactment", dvs. bevidste aktive tiltag i relation til pædagogiske holdninger, værdier eller erfaringer i fire forskellige domæner, som omfatter lærerens verden:

- I det personlige domæne (omhandlende viden, værdier og holdninger),
- I praksisdomænet (omhandlende professions eksperimenter fx eksperimenter med nye undervisningsmetoder eller tilgange)
- I konsekvens domænet (omhandlende fremtrædende resultater/udbytte fx elevprodukter)
- I det eksterne domæne (omhandlende kilder af information, stimulus og support).

Professionel vækst kan starte gennem mange forskellige stier og indgange i og mellem disse domæner. Ifølge Clarke & Hollingsworth (2002) sker der først vedvarende ændringer i praksis, når forandring i ét domæne leder til forandring i et andet domæne, ligesom der først kan være tale om professionel vækst og udvikling, når der er tale om vedvarende ændringer (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 950).

Mentoring har mulighed for at facilitere refleksioner og dialoger med efterfølgende bevidste aktive tiltag i alle fire domæner og dermed facilitere skridt mod vedvarende forandringer af praksis og dermed personlig vækst og udvikling - professionel udvikling hos den enkelte lærer.

Nielsen (2012) har udviklet Clarke & Hollingsworths model ved at tilføje et kollaborativt domæne. Forskningen viste, at lærerne fremhævede netop samarbejde om undervisningsudvikling, kolleger imellem, som vigtigt. Peermentoring set i dette lys giver rigtig god mening.

I vores observationer af mentorsamtaler har vi kun set meget få antaster til dialog, der inviterede til refleksioner og enactment mellem flere af de skitserede domæner eller til refleksioner over elevernes læring. Ligeledes er indhold, der har fokus på elevernes læring næsten usynlig, på trods af at der i observationer af mentorsamtaler ses en optagethed fra NYL af om eleverne lærer nok.

Når dette ikke sker kan det bl.a. skyldes uvidenhed fra mentors side om hvad der kan føre til professionel vækst og om tid. Tid til i en mentoring at dykke ned og arbejde i dybdegående i et domæne med henblik på at det kan lede til forandring i et andet domæne.

Fra forskningen (van Ginkel et al., 2016) ved vi, at det er vigtigt at have alsidige mentortilgange bl.a. for at kunne initiere relevante emner til samtale, og at mentor er i stand til at reframe konkret undervisning sammen med NYL. Både alsidige mentortilgange og initiativer til refleksioner og bevidste aktive tiltag i relation

til pædagogiske holdninger, værdier eller erfaringer (enactment) faciliteres i høj grad af observationer af NYLs undervisning og af en erfaren læreres undervisning.

Wang et al. (2008) fremhæver i sit studie med henvisning til Hall & Johnson & Bowman (1995), Luft & Cox (Luft & Cox, 2001) og Williams & Prestage & Bedward (2010), at NYL værdsætter formaliseret og struktureret mentoring, der fokuserer på undervisningsobservationer og observationsbaseret diskussioner, altså lektionsbaserede diskussioner med mentor i kombination med interaktioner og feedback. Ligeledes kan dette være afsæt for bevidste aktive tiltag i forskellige af lærerens domæner (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Educative mentoring med bifokalt blik

I forskningen peges der på vigtigheden af educative mentoring med et bifokalt blik, når der gives støtte med henblik på professionel udvikling (Achinstein & Athanases, 2006a; Bradbury, 2010; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Whatman, 2016). Et bifokalt blik vil sige et blik både på såvel elevens læring og trivsel som på NYLs læring og udvikling. Der er samtidig både fokus på NYLs her og nu behov for støtte og NYLs langsigtede professionelle udvikling, gennem en undersøgende og co-thinking/samtænkende tilgang i mentorsamtalerne (Bradbury, 2010; Feiman-Nemser, 2001). At fokusere på educative mentoring bliver også understøttet af OECD's undersøgelse af induction-programmer for NYL, hvor der, som før nævnt, påpeges at NYL har behov for både personlig, social og professionel støtte (European Commission, 2010).

I nedenstående figur fra Bradbury (2010, p. 1052) fremgår det, at mentorfunktionen har udviklet sig fra at være følelsesmæssig støtte, en ekspert der f.eks. deler praktisk viden, er en rollemodel, løser dag-til-dag problemer, giver adgang til ressource og indføring i skolekulturen, til i dag at være samarbejdende om at løse problemer, holde sig opdateret med ny viden – egentlig educative mentoring.

Traditionel mentoring	Uddannende/udviklende mentoring
Tilbyder tilstrækkelig støtte til at fastholde NYL i professionen	Understøtter tilbøjelighed til vedvarende undersøgelse af undervisningspraksis
Møder her-og-nu behov	Møder her-og-nu behov samtidig med udvikling af langsigtet orientering mod "reformbased (her undersøgende)" undervisning
Deler praktiske løsninger på dag-til-dag problemer	Tænker på undervisning som en kompleks proces hvor der sjældent er et korrekt svar

Tilbyder kopier af lektionsplaner, noter og faglige aktiviteter	Udnytter baggrundsviden om elever og deres arbejde/prøver til at planlægge lektioner, der støtter læring om et specifikt emne
Giver råd (fra mentor til NYL)	Værdsætter bidrag og ideer fra både NYL og mentor

Den mentoring, der er blevet observeret i forbindelse med projektet, har stadig tendens til at knytte sig til den mere traditionelle form for mentoring, hvor der har været mere fokus på her-og-nu behov og praktiske løsninger på hverdagsproblemer. Vi har også set, hvordan mentoren let kan komme i en ekspertrolle, der giver svar og gode råd. Der har dog også været eksempler på mentorer, der godt kan få øje på, at fx den undersøgende tilgang til praksis og udvikling af en analytisk sans er ønskeligt, men også giver udtryk for at det er svært at få øje på åbninger og muligheder for denne tilgang i de konkrete samtaler med NYL. Disse observationer kan tyde på, at det er svært for mentorer at flytte sig fra en mere traditionel form for vejledning til en tilgang, hvor vejledningen hviler på educative mentoring.

Respektere det udviklingsmæssige niveau hos NYL	Udnytte undervisningspraksis som et sted for situeret undersøgelse	Finde balancen
Undersøge opfattelser af læring og undervisning	Adoptere analytisk indstilling	Her-og-nu behov versus udvikling på det lange sigt
Reformulere praksisproblemer i nyt perspektiv	Udnytte elevtankegang som kilde til viden	Værdsætte NYLs ideer versus IKKE alle løsninger er lige gode
Tilbyde indholds-specifik hjælp	Forbinde teori og praksis "understøtte teoretiske ideer via kontekst"	Modellere undervisning versus tale om undervisning
	Udnytte begge parter ekspertise til at udvikle nye ideer	

På caseskolerne ses flere tilnærmelser til nogle af elementerne i educative mentoring og eksempler på at mentorerne øver sig i at have en undersøgende tilgang og til at værdsætte NYLs ideer, men samtidig mangler en grundlæggende fokus på at undersøge forskellige forståelser for hvad god undervisning er, og hvad NYL har med sig fra læreruddannelsen. Flere observationer peger på, at NYL er vant til og gerne vil, undersøge og reflektere åbent om deres praksis, men at mentorer, de erfarne lærere, mangler sprog til at støtte op om denne tilgang. International forskning peger på, at skolekulturen kan have en betydning for, hvorvidt en mentor er vant til at sætte ord på sin undervisningspraksis og pædagogiske tilgang eller ej, alt afhængig af hvorvidt og hvordan didaktiske og pædagogiske drøftelser på skolen bliver understøttet og opmuntret (Devos et al., 2012; Greenfield, 2015; Schaefer et al., 2012; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008).

Mentorkompetencer og mentoruddannelse

Flere reviews fremhæver betydningen af, at mentor er uddannet og trænet som mentor (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008). Wang & Odell & Schuille (2008) konkluderer fx i deres review, at mentorer, som havde deltaget i efter-videreuddannelse som mentor, bedre var i stand til at være i dialog med NYL og var mere tilbøjelig til at dele deres undervisningserfaringer med NYL. NYL, som havde haft uddannede mentorer, var bedre i stand til at omsætte input fra mentor og skabe gode klasserumsrutiner, end NYL, som ikke havde haft uddannede mentorer. Desuden havde NYL, med uddannede mentorer, elever med mere positiv elevadfærd og engagement, end lærere med ikke uddannede mentorer (Wang et al., 2008, p. 145). Reviewet konkluderede således, at mentors viden og færdigheder om mentoring og vejledning er afgørende.

International forskning peger på nødvendigheden af at have uddannede mentorer for at få vejledning af høj kvalitet med fokus på professionel udvikling hos NYL (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008)

At mentor bør være uddannet understøttes af Hobson et al. (2009), der refererer til studier, der viser, at u hensigtsmæssig mentorstøtte fra ikke kvalificerede mentorer, kan være en medvirkende årsag til beslutning om at stoppe som lærer. Erfaringer med ikke kvalificeret mentorstøtte knyttes til oplevelser af ekstra arbejdsbelastning til yderligere generering af usikkerhed ift. egen underviserpraksis (Hobson et al., 2009).

I den kvantitative del af projekt "Lærerstart og fodfæste" (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017) fremgår det, at der er sammenhæng mellem uddannede mentorer og det indhold, som NYL oplever, der er fokus på i mentoringen. Henholdsvis 60 og 67% af NYL, med en uddannet mentor, havde oplevet fokus på faglige dialoger og dialoger med pædagogisk/didaktisk indhold, hvor kun 39 og 45 % havde oplevet det hos NYL, der havde en ikke uddannet mentor. I øvrigt viste undersøgelsen at NYL med en uddannet mentor i højere grad vurderer at få den nødvendige sparring, specielt i forhold til det, de oplever som svært (evaluering, lede klasse og enkelte elever, arbejde med vanskelige relationer, arbejde med inklusion).

De oplevede ligeledes:

- højere kvalitet og mere støtte i de didaktiske dialoger

- højere kvalitet i de pædagogiske og fagrelaterede dialoger om undervisning og ikke mindst
- mere initiativ fra mentor

I projekt "Lærerstart og fodfæste" blev alle mentorer i kommunen tilbudt et to-dages mentorkursus, hvilket dog har vist sig ikke at være tilstrækkeligt til at gennemføre educative mentoring.

Støtte til mentorer

Feiman-Nemser (2001) og Frederiksen (2012) peger endvidere på, at netværk for mentorer med henblik på at udvikle mentorkompetencer er givtigt og kvalificerende i forhold til at få øje på analytiske muligheder, bifokalt blik og fokus på en langsigtet professionel udvikling. Observation i samspil med gode dybdegående reflekterende spørgsmål, der inddrager forskellige perspektiver, ser ud til med en større bevidsthed om det bifokale blik fra mentors side at kunne være et skridt mod educative mentoring.

Også Athanases et al.'s casestudie (2008) viser, at hvis mentoring skal have mere fokus på professionel udvikling, må nye mentorer tilbydes processeminarer, hvor de i små grupper praktiserer samtale og spørgefærdigheder samtidig med, at der er mulighed for at vende vanskelige situationer eller cases fra praksis, og i den sammenhæng at arbejde med sparring med henblik på problemløsninger. Athanases et al. konkluderer ligeledes, at curriculum altid må tilpasses den lokale kontekst og mentorernes forudsætninger, bl.a. fordi nye mentorer behøver tid til at forstå sig selv som voksenundervisere og til at indoptage den nye rolle og de bagvedliggende forståelser og øve sig i de dertilhørende processer. Derudover pointerer Athanases et al. vigtigheden i stilladsering gennem dialog, værdien af at bruge en spørgende tilgang og behovet for at fastholde fokus på elevernes læring - også i mentorcurriculum (2008). Den spørgende tilgang har vist sig at være meget værdifuld, netop fordi man her medtænker mentorernes kontekst, og fordi den giver mentorerne mulighed for at lære at reflektere over egen mentoring med henblik på at udvikle refleksion hos NYL (Tomm, 1992).

Mentorerne må ifølge Orland (2001) have viden om voksenlæring. Orland pointerer, at det at være en god lærer for børn ikke er ensbetydende med, at man er en god lærer for voksne, her NYL. Mentorerne bliver nødt til at være bevidste om voksenlæring *'learning to become a mentor is apparently a conscious process of induction into a different teaching context, and does not emerge naturally from being a good teacher of children'* (Orland, 2001, p. 86). Men man ser dog ofte den antagelse, at gode lærere også bliver gode mentorer (Achinstejn & Athanases, 2006b).

Funktionsbeskrivelse

Ifølge Danmarks Evalueringsinstituts nationale undersøgelse af ressourcepersoner i folkeskolen (2009) peges der på, at der kan være en tendens til at undervurdere det organisatoriske arbejde, der kræves for at få ressourcepersoner til at fungere i praksis. Erfaringer viser, at det tager tid at introducere nye funktioner og få dem i spil i hverdagen.

I den sammenhæng peger EVA på nødvendigheden af en fælles afklarings- og forhandlingsproces på skolerne med henblik på at definere ressourcpersoners rolle, ansvarsområder samt arbejdsopgaver inden for de tidsmæssige ressourcer, der stilles til rådighed. Funktionsbeskrivelser kan medvirke til at skabe en fælles forståelse af og klarhed for, både ressourcperson, skoleledelse og skolens øvrige lærere, hvad arbejdet indebærer, og hvordan opgaverne skal prioriteres. Derudover peger EVA på, at ressourcpersonernes kontakt og relation til ledelsen er en afgørende faktor for ressourcpersonernes muligheder for at vejlede skolens lærere. Det påpeges yderligere, at skolelederens løbende opmærksomhed på området er vigtigt, og at det er nødvendigt med ledelsesopbakning og hyppig kontakt. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009)

Samtidig er der ved hjælp af lokal funktionsbeskrivelse mulighed for at tilpasse mentorfunktionen og støtten til mentorerne til lokale kontekster, således som Athanases et al. (2008) peger på vigtigheden af.

På flere af skolerne i kommunen for caseskolerne har man udarbejdet en funktionsbeskrivelse for mentorer og vejledning af NYL, hvor bl.a. hensigten, rammer, organisering og ressourcer hvor områder som hvad, hvorfor, hvordan og hvornår præciseres. En funktionsbeskrivelse ser ud til at kunne facilitere mentorordninger, idet Shockley et al.'s (2013) review peger på, at vanskeligheder med mentorordninger ofte handler om noget kontekstuelt og organisatorisk. Det kan fx handle om mangel på faste møder og mangel på opfølgning (Shockley et al., 2013).

Ifølge Wang et al. (2001) med henvisning til et studie af Holahan et al. (2000) er det af stor vigtighed, at administratorer og ledere støtter op om initiativet. Holahan et al. (2000) undersøgte effekten af løbende intensiv mentortræning af mentorer og NYL. Resultatet viste, at på de skoler, hvor administratorer og ledere var i stand til at støtte op omkring mentor og mentoring, der havde det effekt på kvaliteten af, hvordan NYL udviklede deres undervisning.

I den kvantitative undersøgelse knyttet til dette projekt (Frederiksen, Krøjgaard, et al., 2017) fremgår det, at 48 % af informanterne havde oplevet mangel på struktur og rammer på deres lærerstart.

Designprincipper for lærerstartsordning – med særlig fokus på mentoring

Hensigten med projekt "Lærerstart og fodfæste" har været at udvikle designprincipper, som skoler kan overveje ved indførelse og implementering af lærerstartsordning med fokus på mentoring i en dansk kontekst. Nedenstående designprincipper er tænkt som principper, der kan bidrage til udvikling af lærerstartsordninger/ specielt mentorordninger, der

- giver strukturerede muligheder for at lære i og af praksis, samt faciliterer fortsat professionel udvikling med henblik på at
 - kvalificere undervisning og dermed elevernes læring og trivsel, styrke lærernes professionelle engagement og
 - bidrager til self-efficacy, glæde ved jobbet og fastholdelse.

Det anbefales, at nedenstående udarbejdede designprincipper overvejes og udvælges i den aktuelle kontekst i forbindelse med etablering og udvikling af lærerstartsordninger og dertilhørende mentorordninger:

Skolen bør overveje principper for udvælgelse af mentorer

Skolen bør overveje og præcisere formålet med mentoring. Hvad skal der lægges vægt på i samtalerne, den sociale støtte, den personlige støtte, støtte til professionel udvikling?

Skolen bør overveje hvor ofte, der skal foregå mentoring i løbet af et år og udarbejde en mødeplan

Skolen bør overveje om gensidig observation dvs. både observation af mentors eller andres undervisning og observation af NYLs undervisning indgår i mentorprocessen/ lærerstartsordningen.

Skolen bør overveje om der er specielle overordnede temaer f.eks. med tilknyttede konkrete cases fra NYLs praksis, der skal berøres igennem mentoring

Skolen bør overveje om der skal være aftalte dagsordener fastsat af såvel mentor som NYL

Skolen bør overveje muligheder for observation af erfarne læreres undervisning og af NYLs undervisning med henblik på at facilitere refleksioner, større fokusering på professionel støtte og en form for mesterlære

Skolen kan overveje muligheder for gruppe mentoring, med henblik på gensidig støtte fra ligestillede og støtte

Skolen bør overveje om mentoren skal have mulighed for at få opdateret viden og udviklet sine faglige og vejledningskompetencer eller om der er mulighed for at etablere lokale eller kommunale netværk for mentorer

Skolen bør overveje om der blandt mentorerne er behov for større bevidsthed om educative mentoring med et bifokalt blik, da det kan føre til dyberegående refleksioner i samtalerne og fokus på professionel støttedimension.

Skolen bør overveje at få udarbejdet en funktionsbeskrivelse for lærerstartsordning indeholdende mentoring bl.a. ud fra udvalgte ovenstående designprincipper.

Referencer

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2006a). Introduction: New visions for mentoring new teachers. In B. Achinstein & S. Z. Athanases (Eds.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* (pp. 1–20). New York: Teachers College, Columbia University.
- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2006b). Mentors' knowledge of equity and diversity: Maintaining a bifocal perspective on new teachers and their students. In B. Achinstein & S. Z. Athanases (Eds.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* (pp. 38–54). New York: Teachers College, Columbia University.
- Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., ... Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743–770. <https://doi.org/10.1080/00220270701784319>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, 22(83), 16–35.
- Bjerkholt, E., & Hedegaard, E. (2008). Systems promoting new teachers' professional development. In G. Fransson & C. Gustafsson (Eds.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (pp. 45–75). Gävle: Gävle University Press.
- Borgen, W., & Hiebert, B. (2002). *Technical and vocational education and training in the 21st century: new roles and challenges for guidance and counselling*. <https://doi.org/0000131005>
- Bradbury, L. U. (2010). Educative Mentoring : Promoting Reform-Based Science Teaching through mentoring relationships. *Journal of Science Teacher Education*, 94(6), 1049–1071. <https://doi.org/10.1002/sce.20393>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (Eds.). (2003). *Comprehensive teacher induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Chicago University. (n.d.). New Teacher Center website. Retrieved September 19, 2018, from <https://newteachercenter.org/>
- Chin, R., & Benne, K. D. (1969). General strategies for effecting changes in human systems. In W. G. Bennis, K. D. Benne, & R. Chin (Eds.), *The planning of change* (pp. 32–59). New York: Holt, Rinehart & Winston. Retrieved from <https://www.worldcat.org/title/general-strategies-for-effecting-changes-in-human-systems/oclc/9722976>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, (9), 1–20. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.

- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2009). *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Ny lærer : en evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206–217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe, 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg. <https://doi.org/10.2797/91785>
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policy makers*. Bussel: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- European Commission Staff Working Document SEC. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussel. Retrieved from http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Frederiksen, L. L. (2009). Mentorskab i folkeskolen. *Liv i Skolen*, (2), 59–64.
- Frederiksen, L. L. (2012). Karrierelærer 50+ mentoruddannelse - med fokus på professionel udvikling og vitalisering. VIA University College, Videncenter for Didaktik.
- Frederiksen, L. L. (2016). Mentoruddannelse for 50+'ere. In L. L. Frederiksen & K. M. Hedegaard (Eds.), *Veje til professionel udvikling : i læreruddannelse og lærerarbejde* (pp. 107–122). Aarhus: Klim.
- Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. VIA University College. Retrieved from https://www.ucviden.dk/portal/files/44628052/L_rerstart_og_fodf_ste_m._bilag_1_6.pdf
- Frederiksen, L. L., & Lund, J. H. (2011a). Dimittendundersøgelse Læreruddannelsen i Aarhus, rapport 3, årgang 2008. Kohorte: 2. spørgerunde. Læreruddannelsen i Århus, VIA University College. Retrieved from [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse-laereruddannelsen-i-aarhus\(32048c85-f8a5-4417-8f5d-586255789978\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse-laereruddannelsen-i-aarhus(32048c85-f8a5-4417-8f5d-586255789978).html)
- Frederiksen, L. L., & Lund, J. H. (2011b). *Dimittendundersøgelse Læreruddannelsen i Århus, rapport 2, årg 2009*. Århus: Læreruddannelsen i Århus, VIA University College. Retrieved from [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse\(0076fb80-5d2c-4790-bfbf-f26db03359b5\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse(0076fb80-5d2c-4790-bfbf-f26db03359b5).html)
- Frederiksen, L. L., Paaske, K., Mølgaard, D. B., & Andersen, B. K. B. (2017). Nye lærere, mentorordninger og

skolekultur – et review af reviews. In *Nerakonferencen i København*. København. Retrieved from https://www.ucviden.dk/portal/files/45698727/review_af_reviews_induction_nera.pdf

Frederiksen, L. L., & Troelsen, S. (2013, January 1). Dimittendundersøgelse Læreruddannelsen i Århus , rapport 4, årgang 2011. Århus Viauc: Læreruddannelsen i Århus, VIA University College. Retrieved from [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse-laererruddannelsen-i-aarhus--nr-4\(69cc5048-a0ec-4cfb-958f-9e81ae84b041\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse-laererruddannelsen-i-aarhus--nr-4(69cc5048-a0ec-4cfb-958f-9e81ae84b041).html)

Frederiksen, L. L., & Und, J. H. (2010). Dimittendundersøgelse Læreruddannelsen i Århus, rapport 1, årgang 2008. Århus: Læreruddannelsen i Århus, VIA University College. Retrieved from [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse-2008\(63f8b275-7a20-4df4-b363-044d7f1e0736\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersoegelse-2008(63f8b275-7a20-4df4-b363-044d7f1e0736).html)

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2, 548–594.

Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted? *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52–68.

Griffin, E. (2009). *A First look at communication theory* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Grimen, H. & M. A. (2008). Profesjon og skjønn. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 179–197). Oslo: Universitetsforlaget.

Guskey, T. (1986). *Staff Development and the Process of Teacher Change*. *Educational Researcher* (Vol. 15). <https://doi.org/10.3102/0013189X015005005>

Hall, J. L., Johnson, B., & Bowman, A. C. (1995). Teacher socialization: A spiral process. *The Teacher Educator*, 30(4), 25–36. <https://doi.org/10.1080/08878739509555091>

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(9), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Holahan, P. J., Peter Jurkat, M., & Friedman, E. A. (2000). Evaluation of a mentor teacher model for enhancing mathematics instruction through the use of computers. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(3), 336–350. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782284>

Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A., & Willig, R. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Kbh.: Hans Reitzel.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

Jensen, J. B., Nielsen, N. G., & Hansen, H. (2000). Fra læreruddannelse til lærerarbejde. *Unge Pædagoger*, (3 / 4).

Jonassen, A. (2016, August 13). Hver sjette nyuddannet lærer dropper folkeskolen inden for det første år.

Politiken. Retrieved from <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5632312/Hver-sjette-nyuddannet-lærer-dropper-folkeskolen-inden-for-det-første-år>

- Kirschner, P. A. P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102>
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (1995). Characteristic of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *1*(1), 51–72.
- Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft--lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn* (9).
- Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 16 (2006-2007). ...og ingen sto igen - tidlig innsats for livslang læring, 070001-040002 § (2006). regjeringen.no. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære : læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Langdon, F., & Ward, L. (2015). Educative mentoring: a way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *4*(4), 240–254. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0006>
- Lauvås, P., & Handal, G. (2002). *På egne vilkår : en strategi for vejledning med lærere*. Århus: Klim.
- Luft, J. A., & Cox, W. E. (2001). Investing in our future: a survey of support offered to beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Educator*, *10*(1), 1–9. Retrieved from <https://oupub.etsu.edu/cas/math/mathexcellence/documents/se.10.1.2001.pdf>
- Nielsen, B. L. (2012). *Science teachers ' meaning-making of teaching practice , collaboration and professional development*.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, Ø. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, *21*(6), 679–697. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, *17*(1), 75–88. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00039-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00039-1)
- Paaske, K. A. (2010). *Vejledning til fremtiden - Et studium af e-mailvejledning i Studievalgscentre*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. Retrieved from https://www.vejlederforum.dk/media/filarkiv/Vejledning_til_fremtiden_-_Karen_Paaske.pdf
- Pearce, W. B. (2007). *Making social worlds : a communication perspective*. Blackwell Pub. Retrieved from <https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=yUUUFv->

OF8gC&oi=fnd&pg=PR9&dq=barnett+pearce+making+social+worlds&ots=HxrtDWaShU&sig=i4NjLIBoOZsyYzgK1IQgVf4CG70&redir_esc=y#v=onepage&q=barnett+pearce+making+social+worlds&f=false

- Ricoeur, P. (1979). *Fortolkningsteori*. Vinten.
- Rønnestad, M. . (2008). Profesjonell utvikling. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 279–292). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R. (2013). Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 97(4), 350–377.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0192636513510595>
- Smeby, J.-C., & Mausethagen, S. (Eds.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spradley. (2016). Analyzing Ethnographic Interviews. In *The ethnographic interview* (pp. 92–105). Waveland Press.
- Spradley, J. P. P. (1980). *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Stelter, R., & Eiberg Hansen, S. (2002). *Coaching - læring og utvikling*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Tickle, L. (2012). Capital T teaching. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education (RLE Edu N)* (2nd ed., pp. 110–124). New York: Routledge.
- Tomm, K. (1992). *Interviewet som intervention*. København: Forum.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (Eds.). (2016). *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (1st ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., Verloop, N., Ginkel, G. van, Oolbekkink, H., ... Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198–218. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51–73.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489.
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.12.010>
- Wang, J., Odell, S. J., & Schulle, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152.
<https://doi.org/10.1177/0022487107314002>
- Whatman, J. (2016). *Supporting a system-wide shift from advice and guidance to educative mentoring*. Wellington. Retrieved from www.nzcer.org.nz

Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2010). Individualism to Collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253–267. <https://doi.org/10.1080/02607470120091588>