

Mentorrollen – refleksioner FØR og EFTER mentorkursus



Elisabeth Halse

Lektor, Program for vejledning og mentorskab i pædagogiske kontekster, Læreruddannelsen, VIA University College



Lisbeth Lunde Frederiksen

Forskningsleder MSO for Program for vejledning og mentorskab i pædagogiske kontekster, Læreruddannelsen, VIA University College

Mentorordninger kan være en vej til at hindre, at nyuddannede forlader lærergerningen, men der mangler både uddannede mentorer og uddannelsesmuligheder. Nyere forskning om mentoruddannelser er primært angelsaksisk, der findes kun lidt nordisk og meget lidt dansk. Baseret på denne forskning udviklede forfatterne et mentorkursus for mentorer for nye lærere for at undersøge deltageres refleksioner over mentorens rolle og opgave i en dansk kontekst. Studiet viser, at deltagerne var optaget af at definere mentorrollen tydeligere gennem styrket vejledningsfaglighed, at forstå den nye lærer som en ressource samt at udarbejde lokale, formelle funktionsbeskrivelser. Disse fund er væsentlige i udviklingen af fremtidige mentoruddannelser i Danmark.

Stigende lærermangel i Danmark kalder på initiativer, der kan støtte nye lærere, så de forbliver i lærergerningen. Det gælder fx lærerstartsordninger og mentorsamtaler, der støtter nye læreres professionelle ud-

vikling. Overgangen fra læreruddannelse til lærerjob er en særlig periode med bl.a. den særlige udfordring at implementere, konkretisere og udvikle viden, der er erhvervet i læreruddannelsen (Britton et al., 2003; Olsen et al., 2020; Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2019). Nye lærere har brug for tid, plads og hjælp til at få fodfæste som lærer, for uanset hvor god læreruddannelsen er, kan den aldrig forberede nye lærere fuldt ud (OECD, 2019).

Mentorsamtaler er vigtige, idet nye lærere her kan få mulighed for at reflektere over udfordringer fra den daglige praksis i samspil med pædagogisk og didaktisk teori. Her kan der skabes en dialektik mellem teori og erfaringer, der både kan kvalificere forståelsen og udviklingen af praksis. Mentorsamtaler, der giver plads til refleksion over teori og praksis, kan støtte nye læreres selvtillid, motivation og mestring. Dette kan styrke deres læreridentitet og professionelle skøn og lede til højere kvalitet i undervisningen (Grimen & Molander, 2008; Korthagen & Vasalos, 2005; Olsen et al., 2020; Ulvik, 2018). Er nye lærere i støttende omgivelser, giver det større chance for fastholdelse (Ulvik, 2018). En dansk undersøgelse fra 2017 om, hvordan praksis modtager nye lærere, viser dog, at kun 38 % af de 1.140 respondenter havde en form for mentorstøtte (Frederiksen et al., 2017).

I nordisk forskning er den dominerende forståelse, at en mentor er en mere erfaren kollega, hvis funktion primært er at facilitere dialog med henblik på refleksion og læring for en mindre erfaren kollega. Dialogerne kan ideelt set åbne for gensidig læring og

udvikling (Aspfors & Fransson, 2015). I skolens praksis ses gevinsterne ved mentoring dog ikke så tydeligt, måske fordi mentor og mentoring her defineres meget forskelligt og udøves med varierende kvalitet, ofte med vægt på socialisering fremfor professionel udvikling (European Commission, 2010; Lejonberg & Føinum, 2018). Dette kan skyldes, at forskning i vejledning er relativt nyt, men en anden årsag kan være, at der eksisterer en blind vinkel i forhold til, at vejledningskompetencen er en særlig faglighed (Frederiksen & Halse, 2021, 2022; Orland-Barak, 2001). En udbredt forståelse i Danmark er, at når man kan undervise, kan man også vejlede (Frederiksen et al., 2017). Forskning peger imidlertid på vigtigheden af, at mentoren er uddannet (Howe, 2006; Lejonberg & Føinum, 2018), og at uhensigtsmæssig mentorstøtte fra ikke-kvalificerede mentorer af nye lærere kan opleves som en ekstra arbejdsbelastning og yderligere usikkerhed i jobbet (Hobson et al., 2009; Howe, 2006; Lejonberg & Føinum, 2018). Mentoring bør indeholde både en personlig, social og professionel dimension med særligt fokus på nye læreres professionelle udvikling af både undervisning og læreridentitet. Dette af hensyn til både fastholdelse og kvalitet (European Commission, 2010). Den danske undersøgelse fra 2017 viser, at nye lærere, der havde uddannede mentorer, primært havde haft samtaler omhandlede drøftelser af pædagogik og didaktik, hvorimod samtalen oftere var præget af social trivsel og tips og tricks til undervisningen hos nye lærere, der ikke havde haft en uddannet mentor (Frederiksen et al., 2017).

En gensidig reflekterende mentorsamtale om praksiserfaringer, pædagogik og didaktik fordrer et syn på en ny lærer som en, der har selvstændig viden om og værdier for god undervisning – et resurseperspektiv. Dette muliggør refleksion og professionel udvikling for den nye lærer og mentoren, og netop gensidigheden i samtalen kan bidrage til udvikling af skolen (Ulvik, 2018). Hvis mentoringen derimod tager afsæt i en

deficitforståelse, hvor mentor skal afhjælpe den nye lærers mangler, er der risiko for, at mentoringen får karakter af judgementering med det resultat, at den nye lærer blot tilpasningsocialiseres ind i en bestemt skolekultur og lærerrolle. Denne konserverende tilgang er ikke gavnligt for hverken den nye lærer, kvaliteten af undervisningen eller skolen som helhed (Hobson & Malderez, 2013; Lejonberg et al., 2015).

I dansk sammenhæng er der en stigende opmærksomhed på uddannelse i vejledning, primært i forbindelse med praktik i den nye læreruddannelse, der gælder fra 2023. Det gælder dog også på overgangen fra uddannelse til lærerjob (Frederiksen & Halse, 2022; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

Nærværende studies præmis er, at mentorer bør være uddannet for at kunne vejlede nye lærere. På baggrund af egen og international forskning har forfatterne udviklet og afviklet et kursus for mentorer for nye lærere med det særlige fokus at kunne vejlede nye læreres professionelle udvikling. Det er interessant at få viden om, hvordan deltagerne på et mentorkursus forstår deres mentorrolle inden kurset, samt hvordan de reflekterer over indholdet ved afslutningen af kurset. Denne viden er relevant for at forstå deltagerne på vejledningsuddannelser og for videreudvikling af fremtidige uddannelser for mentorer for nye lærere. Studiet kan desuden bidrage til praktikvejlederuddannelser.

Studiets undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan reflekterer lærere over deres rolle som mentor for nye lærere før og efter et mentorkursus?

Hvilke overvejelser giver det til fremtidige kurser for mentorer for nye lærere?

Viden om mentoruddannelser for nye lærere

Selvom meget forskning om mentoring peger på vigtigheden af, at mentoren er uddannet, er der ikke meget forskning i indhold og struktur i uddannelser for mentorer for nye lærere (Aspfors & Fransson, 2015). Få lande har systematiserede mentoruddannelser for nye lærere. I Norden er Norge længst med at udvikle formelle uddannelser; i Danmark er der ingen (Aspfors & Fransson, 2015; Olsen et al., 2020). En uddannet mentor i danske skoler kan have en praktikvejleder-, fagvejleder-, eller karrierevejlederuddannelse eller en privat uddannelse, der kan give generelle vejledningskompetencer. Den danske undersøgelse fra 2017 viste dog, at det kun var et fåtal af mentorerne, der havde en form for vejledningsuddannelse.

Aspfors og Fransson (2015) peger på fire tematikker i en uddannelse for professionel udvikling af mentorer: refleksion og kritisk tilgang, teori-praksis, mentoring-kontekst samt relationer. Desuden pointerer studiet vigtigheden af, at uddannelsen har en vis længde, er systematisk og forskningsinformeret, og at den er orienteret mod at udvikle mentors (selv-)forståelse af både undervisning og mentoring. Studiet viser, at der er mangel på viden herom og opfordrer til yderligere forskning. Et litteraturstudie udarbejdet af nærværende artikels forfattere tog opfordringen op og undersøgte nyere forskning i efterkant af Aspfors og Franssons studie. Dette studie havde særligt fokus på, hvilke kompetencer en mentor bør have for at støtte nye læreres professionelle udvikling (Frederiksen & Halse, 2022). Studiet peger på fire indholdsområder i en uddannelse for mentorer for nye lærere:

1. Refleksion og kritisk tilgang med tre perspektiver: refleksion i tilknytning til mentoruddannelsens teori, at lære nye lærere at reflektere med en kritisk tilgang til lærerpraksis samt metarefleksion over egen mentorpraksis.

2. Forskellige mentortilgange, hvor den undersøgende tilgang, aktionslæring og edukativ mentoring med et trifokalt blik er centralt.
3. Faglige indholdselementer som teori-praksis, kommunikation, observation og empiriindsamling samt viden om didaktik, undervisning og læring.
4. Relationer, specielt at forstå og tackle relationer, både egne og andres.

Derudover viser international forskning, at en afklaring af mentorrollen og mentorens opgaver på den lokale skole har afgørende betydning for kvaliteten af mentoringen, men samtidig peges der på, at mentorer ofte støder på vanskeligheder netop af formel, kontekstuel og organisatorisk karakter (Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008). Ifølge Danmarks Evalueringsinstituts (2009) nationale undersøgelse af ressourcepersoner i folkeskolen kan der være en tendens til at undervurdere det organisatoriske arbejde, der kræves, for at ressourcepersoner kan fungere i praksis. Der er nødvendigt med en fælles afklaringsproces for at definere ressourcepersonernes rolle og arbejdsopgaver inden for tidsrammen, der er til rådighed, og som passer til den lokale skoles kontekst (Athanasen et al., 2008; Danmarks Evalueringsinstitut, 2009; Wang et al., 2008). At lave funktionsbeskrivelser kan skabe en klarhed for både ressourceperson, skoleledelse og skolens øvrige lærere. Forskning peger på, at der, hvor ledere støtter op omkring mentor og mentorordningen, ses en effekt på kvaliteten af, hvordan nye lærere udvikler deres undervisning (Wang, 2001).

Design og metode

I samarbejde med Frie Skolers Lærerforening (FSL) blev der udviklet et mentorkursus med hensyntagen til de rammer og midler, som FSL og skolerne kunne stille til rådighed. Arbejdsforhold og forståelsen af mentoropgaven på de frie skoler svarer generelt til forholdene i

folkeskolen, så studiets fund kan være relevante i flere skolekontekster. Kurset blev afprøvet to gange uden nævneværdige justeringer.

Beskrivelse af kurset

Formålet med kurset var at give deltagerne basale indsigter og færdigheder i mentoring samt at få yderligere viden om indhold og form til uddannelse af mentorer for nye lærere. Deltagerne var lærere fra efterskoler, friskoler og privatskoler, der enten var mentorer for nye lærere eller ønskede at være det. Kurset bestod af 2 x 2 mødedage med 6 ugers mellemrum, hvori deltagerne havde en hjemmeopgave.

Kursets indhold byggede på opdateret viden om mentoring og mentoruddannelser, og metodisk på en undersøgende tilgang. Den undersøgende tilgang anses for vigtig for at åbne for en dybere og bredere forståelse af den kompleksitet, der er i enhver situation, og for at den tavse viden kan ekspliciteres. Omdrejningspunktet var de tre dimensioner for mentoring – den personlige, sociale og professionelle – anbefalet af European Commission (2010). I et forsøg på at fjerne fokus på vejledning, der primært er rådgivende (tips og tricks) og socialiserede ind i en eksisterende skolekultur, var der primært fokus på den professionelle dimension, idet denne dimension står svagt i mentoring i Danmark (Frederiksen & Halse, 2021).

Der blev undervist i følgende emner:

- Aktuell forskning om mentoring i Danmark
- Den undersøgende tilgang i vejledning, herunder lineære, cirkulære, og bagud-/fremadrettede spørgsmålster samt etik
- En ressource-tilgang til nye lærere og fokus på kritisk refleksion

- "Den gode undervisning" – med henblik på bevidstgørelse af det værdibårne i enhver pædagogisk og didaktisk tilgang i undervisning samt indsigt i, at der skal være plads til nye læreres egne værdier for at undgå judgementering
- Observation som støttereds- og mentorsamtaler
- Funktionsbeskrivelse – en støtte i at udforme funktionsbeskrivelser tilpasset lokale skolekontekster til drøftelse med skoleledelsen.

Ud over korte teoretiske oplæg var der afsat god tid til at øvelser i mentorfærdigheder. På grund af kursets tidsmæssige ramme blev der tilbudt teori, som deltagerne selv kunne læse, men dette var frivilligt. Hjemmeopgaven var at øve den undersøgende tilgang og forskellige spørgsmålster i deres mentorpraksis og mentorrolle og at bringe deres erfaringer med tilbage til kurset. Her blev erfaringerne drøftet med deltagerne med henblik på at videreudvikle egen praksis.

Empiriindsamling

Empirien er genereret fra to kvalitative surveys til hver deltager; ved kursusstart og -afslutning. I 2021 var der 12 deltagere, hvor 11 har svaret. I 2022 var der 19 deltagere, hvor 18 har svaret, dvs. i alt 29 "før og efter"-surveys. Begge surveys var baseret på åbne spørgsmål med mulighed for fyldestgørende svar, fx *"Hvilke ansvarsområder og opgaver mener du, en mentor for nye lærere har?"* Deltagerne blev opfordret til at tage sig god tid og få "så meget som muligt med". Surveyen blev foretaget på selve kursusdagene, så deltagerne skulle ikke afsætte ekstra tid for at besvare surveyen. Besvarelestiden var ca. 30-45 min.

Analysestrategi

Der er lavet en refleksiv tematisk analyse med vertikal og horisontal kondensering, induktiv åben kodning

efterfulgt af horisontal analyse og tematisering (Braun & Clarke, 2006). Temaerne baserer sig på de emner i besvarelsene, hvor enten informanterne beskriver betydningsfulde erkendelser om mentorens rolle eller mentoringens form og indhold, eller hvor analysen viser, at deltagerne har et skift i deres forståelse og overvejelser. Det at empirien, og dermed analysen, baserer sig på skriftlige svar på strukturerede spørgsmål, kan have udelukket vigtige emner og kan have begrænset udfoldelse af deltagerne refleksioner.

Tematisk analyse

Mentorrollen vs. andre roller

I den indledende survey viste deltagerne forskellige forståelser af mentorrollen og mentorens opgaver, men en gennemgående grundforståelse var, at mentor er én, der er til rådighed for en ny lærer med det, der måtte være behov for.

Flere deltagere var ud over at være mentor også tilidsrepræsentant (TR) eller arbejdsmiljørepræsentant (AMR), hvilket afspejlede sig i beskrivelsen og forståelsen af mentoropgaven. Opgaver som at hjælpe med de praktiske ting fra it til kaffemaskine, at introducere til skolens organisation og kultur og at beskytte nye læreres arbejdsforhold og trivsel var velbeskrevet.

Deltagerne beskrev også mentorens opgave som én, der skulle støtte en ny lærer i dennes læreropgaver, men her var besvarelsene mere forskellige og mindre fyldestgørende hen i retning af: én man kan snakke med / en der afklarer uklarhed / der hjælper med overblik / et "omvandrede" idekatalog/ en der har styr på, hvad nye lærere har brug for.

Besvarelsene viser, at mentorrollen ikke er tydeligt afklaret som en faglighed, men at der er et stærkt ønske om at hjælpe nye lærere, fordi deltagerne kan se, at det er svært at være ny lærer med alt det, man skal sætte sig ind i.

Endvidere viser besvarelsene, at der ikke er en tydelig afgrænsning mellem, hvad der er en TR's, AMR's, kollegers og mentors opgave.

I den afsluttende survey viste der sig tegn på, at deltagerne anså det at skulle afgrænse og definere mentorrollen i forhold til andre funktionsroller som relevant for deres praksis. 28 ud af 29 besvarelser gav udtryk for, at den faglige vejledning var vigtigere end det mere praktiske og sociale fokus, de tidligere pegede på. Desuden viste den afsluttende survey, at deltagerne havde langt større indsigt i mentorrollen, og at de reflekterede over de drøftelser om afgrænsning af de forskellige roller, der var opstået på kurset. En deltager skriver:

"Kasketforvirring mentor/TR – jeg har ikke tidligere været opmærksom på udfordringerne i dette, men kun set fordele".

Det var ikke alle, der var enige i, at de praktiske, organisatoriske, kulturelle, sociale og ansættelsesmæssige forhold ikke var mentors opgave. Det kan bunde i, at disse opgaver anses som vigtige og dermed en bekymring for, at opgaverne ikke varetages af andre. Eller det kan bero på en forståelse af, at det er vigtigt, at der er styr på det praktiske og organisatoriske, før der kan laves mentoring med fokus på professionel udvikling, dvs. at støtte nye lærere i etaper:

"I starten handler det meget om praktiske forhold samt socialisering. Efterhånden som en ny lærer falder til og udvikler tryghed og tillid til mentor, intensiveres arbejdet med den nye lærers professionelle udvikling".

Besvarelsene viser klart, at deltagerne havde reflekteret over den uklare forståelse af mentorrollen, og at de fleste havde intentioner om, at der burde arbejdes med at få defineret rollen tydeligere på skolerne.

Professionel udvikling – hvad er det for en størrelse?

I deltagerne refleksioner over ny forståelse af mentorrollen viste der sig også en optagethed af, hvordan man kan forstå professionel udvikling.

Igen viste den første survey en forskelligartet forståelse af, hvordan man støtter nye lærere. Der var kun få antydninger af et bevidst fokus på professionel udvikling – fx anvendte kun fire deltagere mentorfaglige begreber som refleksion og vejledning som centrale i en mentorsamtale, og kun to af disse præciserede det til refleksion over praktiseret didaktik og pædagogik. En hel del beskrev mentors opgave som rådgivning og afklaring.

At få blik for, hvordan professionel udvikling kan forstås, reflekterede fleste deltagere over. 28 ud af 29 besvarelser pegede på bevidstgørelsen af mentorrollens tre dimensioner som øjenåbnende og på professionel udviklingsdimensionen som central i mentorsamtalerne. Generelt vægtlagde deltagerne refleksion højt i den sidste besvarelse, og i stedet for at finde og justere fejl pegede deltagerne på, at de var blevet opmærksomme på at gå undersøgende til værks og forsøge at holde egne værdier og holdninger på afstand:

"Det er svært at pege præcist på, men jeg er blevet opmærksom på, hvilke faldgruber der kan være i forhold til den vejledning, jeg tidligere har bedrevet. Herunder også, hvordan mine forudindtagelser kan spænde ben for at få belyst en problemstilling eller udfordring bredt og ud fra mentees perspektiv".

At lære en undersøgende tilgang

I den første survey var der primært fokus på, at mentoren skulle være én, der kunne svare på alt. Der var kun et par, der gav udtryk for, at mentorsamtalen var

en fælles undersøgelse af et problem. Men i den sidste survey reflekterede flere over den undersøgende tilgang som et skift i forståelsen af, hvordan mentorsamtalen kan foregå, og at det oplevedes som relevant:

"Tomms model – hvordan man spørger ind og kommer omkring en problemstilling ud fra ens kollegas behov og ikke ens eget".

"At forstå, at mentoring handler om at få den nye lærer til at se på sig selv med kærlig hjælp fra mentoren, fremfor at servere hele eller halve løsninger for den nye lærer".

Deltagerne gav udtryk for, at den undersøgende tilgang var givende, men svær, og flere ønskede opfølgende kurser.

Ny lærer som en ressource

At se nye lærere som en ressource var ikke en tematik, som deltagerne eksplicit fremhævede i survey-besvarelserne, men gennem analysen kan der alligevel spores et skift i forståelsen af synet på nye lærere, specielt i forbindelse med deltagerne refleksioner over den professionelle dimension i mentorsamtalerne og den undersøgende tilgang.

I den første survey var der kun få besvarelser, der pegede på en forståelse af en ny lærer som en med ressource. Eksempelvis var der her kun en kommentar om fælles refleksion. Til gengæld var der mange, der pegede på en bekymring for det pres, de så nye lærere stå i, og at det både havde konsekvenser for de nye lærere og for skolen. En deltager skrev fx i sin begrundelse for at deltage i kurset:

"Vi har i de sidste år haft lærere, der har følt sig utilstrækkelige og usikre i jobbet. De undervisere, der har sagt op i de sidste 8 år, har ofte været de nyere lærere".

Deltagerne gav udtryk for et ønske om at hjælpe nye lærere i at finde fodfæste og trives i jobbet, fx:

"Jeg vil gerne hjælpe mine kolleger på vej i at få en selvsvikkerhed i de beslutninger, de tager".

Deltagerne havde forskellige forståelser af, hvorfor det er svært at være ny lærer, og de havde også forskellige bud på, hvilke vanskeligheder de skulle hjælpe nye lærere med. I disse besvarelser ligger en grundforståelse af en ny lærer som én, der har mangler, og af en mentor, der skal ordne problemerne. En sådan deficitforståelse af en ny lærer kan modsat nærme sig en alvidende forståelse af mentor.

Denne forståelse er *meget* nedtonet i den afsluttende survey. Ingen skrev eksplicit, at nye lærere er en ressource, men refleksionerne er i høj grad skiftet til, hvad nye lærere er optaget af, og hvordan mentor kan indgå i en gensidig refleksion og drøftelse af dette:

"Vejledningen skal tilkendegive, at der skal gives plads til den nye lærers form for undervisning".

"[Vejledningen skal] støtte [læreren] til at finde sig til rette i jobbet som lærer med fokus på de kompetencer, man allerede besidder".

Ud fra ovenstående ser vi, at deltagernes syn på nye lærere og syn på egen mentorrolle er i udvikling.

Funktionsbeskrivelsen – definering af mentorens rolle på skolen

Den første survey viste, at det er forskelligt, hvad skolerne tilbyder nye lærere, herunder om der er en formel mentorordning, og om der er pædagogiske overvejelser bag ordningen. Nogle skoler har en fast mentor, andre tildeles opgaven ad hoc. Ligeledes var der stor variation med hensyn til tildelte timer.

En deltager skrev, at deltagelse var på opfordring fra ledelsen, andre deltog på eget initiativ i regi af TR- og AMR-opgaven. Men de fleste deltog, fordi de havde fået tildelt mentoropgaven og var usikre eller uafklarede med hensyn til indhold og form. De fleste deltagere skulle selv definere deres mentorrolle og -opgave.

I organisering af mentoring på skolen viser der sig et billede af en svag forståelse af mentorvejledningsfaglighed, og flere gav udtryk for, at der i funktionsbeskrivelsen bør være en opmærksomhed på mentoring med et professionelt sigte og plads til observation. En deltager reflekterede over, hvordan en velorganiseret mentorordning både kan gavne nye lærere og skolen som helhed:

"Vi har ikke nogen officiel mentorordning [...], der er et kæmpe behov for det. Dels har vi enormt stor udskiftning i personalegruppen, dels har vi svært ved at rekruttere og fastholde den kvalificerede arbejdskraft. Jeg tror på, at en velfungerende mentorordning vil kunne bidrage til en bedre arbejdskultur og en større forståelse for, hvilke problematikker der vil være hensigtsmæssige at tage fat på, når vi har at gøre med nyan satte og/eller nyuddannede".

Der var et ønske om, at kurset skulle styrke deltagerne i at forbedre modtagelsen af nye lærere gennem en mere formaliseret ordning på deres skole. Igennem arbejdet med funktionsbeskrivelse og med en ny forståelse af mentorrollen gav adskillige udtryk for, at de har fået relevant indsigt, de efterfølgende vil drøfte med ledelsen for at udvikle skolens mentorordning og tydeliggøre mentorens opgave:

"At jeg får mulighed for at implementere en god mentorordning på min nuværende arbejdsplads, så vi fremadrettet bliver endnu bedre til at tage imod de nyuddannede".

"Det er vigtigt, at mentorrollen beskrives, og at alle kolleger, ledelse og mentee er bekendt med mentors rammer, beføjelser, og hvad roller ikke indebærer".

At deltagerne har fået blik for, hvordan mentoropgaven og mentorordningen på skolen kan se ud, er ikke det samme, som at de tror, at det vil være let at få det etableret på deres skole, selvom skolens ledelse er positivt indstillet. Der gives udtryk for flere bekymringer – særligt tidsrammen, men også om, hvorvidt en ny forståelse af, hvad mentoropgaven går ud på, vil blive anerkendt:

"... hvordan [man får] opbakning fra det samlede lærerkollegie, så det ikke bliver sådan en 'tænk, de får tid til bare at sidde og snakke', når ingen andre nu har den samme indsigt, som jeg har fået gennem uddannelsen. Jeg kan frygte, at der kan komme en snert af den følelse/oplevelse hos nogle/flere af mine kolleger, hvis det lykkes at få implementeret mentorordningen".

Opsamling og diskussion

Analysen viser, at deltagerne har udviklet et langt mere reflekteret og nuanceret syn på, hvad mentorrollen og mentorens ansvarsområder er. Denne bevidstgørelse motiverede senere i forløbet i høj grad deltagerne til at få udarbejdet en funktionsbeskrivelse på skolen. Det betød, at arbejdet med funktionsbeskrivelser kom til at fylde mere end intenderet.

Det at mentoren har til opgave at facilitere nye læreres professionelle udvikling gennem refleksion, var en ny tanke for deltagerne. En indsigt i, at en ny lærer også er en ressourceperson med ny viden, egne værdier og holdninger, syntes at være nye erkendelser. Disse erkendelser havde også betydning for nye refleksioner om egen mentorrolle; fra den alvidende til den faciliterende og undersøgende mentor med en

opmærksomhed på ikke at udøve judgementoring. I løbet af kurset øvede deltagerne en undersøgende tilgang og fik positive erfaringer med denne form for mentoring.

Ud fra analysen er der perspektiv i, at et mentorkursus i den grad har fokus på mentoringens forskellige dimensioner og ikke mindst på opgaven med at facilitere refleksion med henblik på professionel udvikling med brug af en undersøgende tilgang. Analysen bekræfter, at den professionelle dimension står svagt i mentoringen, til trods for, at forskningen peger på vigtigheden heraf (European Commission, 2010). Det er dog vigtigt også at indtænke den sociale og personlige dimension, som nogle af deltagerne var bekymret for forsvandt, hvis der kun blev fokus på den professionelle dimension i mentoringen. I udarbejdelsen af en funktionsbeskrivelse på den lokale skole kan det være relevant at drøfte mentorens opgave, og hvilken rolle den nye lærers team, ledelsen og resten af kollegaerne bør have for at få den nye lærer til at trives og udvikle sig i lærerjobbet.

Den undersøgende tilgang og at se den nye lærer som en ressource gav anledning til helt nye refleksioner hos deltagerne, men denne øvelse var vanskelig. Fremtidige mentoruddannelser bør helt klart lægge vægt på at give deltagerne indsigt og færdigheder i den undersøgende tilgang og lade kurset været et udstrakt kursus over tid, så deltagerne kan øve mentoring med denne nye indsigt og dertil hørende færdigheder. Det gælder både tid på selve kursusdagene og træning som hjemmeopgave, hvor deltagerne kan returnere til kurset med praksiserfaringer til drøftelse. Mange deltagere udtrykte ønske om netværksmøder med facilitatorer, hvor de kunne videreudvikle deres nyerhvervede viden og færdigheder. Dette ønske bakkes i øvrigt op af forskning på området (Fransson, 2016; Hobson et al., 2009).

Ingen af deltagerne berørte det etiske aspekt i mentoring i besvarelserne på trods af, at det var et tema i kurset og blev diskuteret en del, netop fordi flere af deltagerne også var TR/AMR. Uanset dette bør det etiske aspekt altid være en del af et mentorkursus.

Skolernes beskrivelser af mentorordninger er svage eller fraværende. Skolerne har hverken udarbejdet beskrivelse af en lærerstartsordning eller funktionsbeskrivelser for mentorerne. De fleste deltagere udtrykte stort behov for funktionsbeskrivelse, men erkendte også, at det på de fleste skoler kan være et slidsomt arbejde først og fremmest på grund af manglende ressourcer. Wang (2001) peger på vigtigheden af formalisering af mentoropgaven og opbakning fra ledelsen, men fordi indsigten i mentorvejledningsfagligheden står svagt, kan der være perspektiv i, at man på et kursus afsætter tid til at give deltagerne forudsætninger for at kunne igangsætte arbejdet med funktionsbeskrivelser for mentoren gennem blandt andet indsigt i forskning om mentoring og lærerstartsordninger.

Der er ikke tvivl om, at et firedages kursus er i underkanten af, hvad der skal til for at uddanne mentorer, men i Danmark er vi ikke dér, at længerevarende uddannelser i mentoring af nye lærere er inden for rækkevidde. Uddannelse af praktikvejledere står i første række, da der også er mangel på disse. I resten af Norden har man erkendt nødvendigheden af at uddanne

mentorer til nye lærere. I et igangværende norsk projekt (STEP) understregede forskere til en nordisk konference i 2022, at deltagerne i en længerevarende mentoruddannelse vurderede det at læse og drøfte teori som særdeles vigtig for deres professionelle udvikling som mentor. Ved nærværende firedages kursus blev der uddelt artikler og bogkapitler om mentoring. Indtrykket var, at der var interesse for teorien, men at kun få fik læst den på grund af tidspress. Ud fra ovenstående kan der være perspektiv i at udvide kurset, så teori kan fylde mere på selve kurset, eller at understrege forberedelsestid til læsning af teori til kurset.

Årsagen til manglende formalisering og organisering af mentorordninger og manglende satsning på uddannelse af mentorer i Danmark kan både handle om manglende ressourcer og om manglende kendskab til vigtigheden af vejledningsfaglighed. Alligevel kan en satsning på dette område måske betyde mere tilfredse nye lærere og på sigt en tidssvarende skole, idet kvalificerede, formaliserede mentorordninger giver strukturerede muligheder for at lære i og af praksis i samspil med ny viden fra læreruddannelsen. I dette lys kan mentorkurser for mentorer for nye lærere være en god satsning, som på sigt kan styrke læreres professionelle engagement og bidrage til self-efficacy, glæde ved jobbet og forhåbentlig på sigt til fastholdelse af de nye lærere.

Referencer

- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S. & 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>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Britton, E., Paine, L. & Pimm, D. (2003). *Comprehensive teacher induction. Systems for early career learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.

- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policy makers*. European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Fransson, G. (2016). Online (web-based) education for mentors of newly qualified teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 111-126. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2015-0039>
- Frederiksen, L. L. & Halse, E. (2021). Mentorsamtaler og professionel udvikling for nye lærere. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 135-151. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127797>
- Frederiksen, L. L. & Halse, E. (2022). Uddannelse til kompetente mentorer for nyuddannede lærere. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(2), 24. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i2.132894>
- Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F. & Paaske, K. A. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/lærerstart-og-fodfæste-i-et-livs-langt-karriereforløb>
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-197). Universitetsforlaget.
- 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(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2014-0034>
- Lejonberg, E. & Fønium, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Olsen, K.-R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (2020). Introduction: Mentoring and Induction in the Nordic Countries. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikkinen (red.), *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction* (s. 11-27). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/03057640123464>
- 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>
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2019). *Kvalitet og Relevans i Læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laereruddannelsen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte. In K. Smith & M. Ulvik (red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. udgave, s. 41-57). Universitetsforlaget.
- 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. & Schwillie, 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>