
Uddannelse til kompetente mentorer for nyuddannede lærere

Lisbeth Lunde Frederiksen & Elisabeth Halse

Resumé

Artiklen giver overblik over nyere viden om mentoruddannelser for lærere, der skal give kompetencer til at understøtte nye læreres fortsatte professionelle udvikling. Igennem et litteraturstudie er følgende centrale temaer for uddannelsen fremkommet:

1) "Refleksion og kritisk tilgang" i forhold til a) teori, b) lære nye lærere at reflektere og have en kritisk tilgang til refleksionen og c) metarefleksion over egen mentoring. 2) "Metoder – Inquiry based, aktionslæring og educative mentoring med et trifokalt blik". 3) "Faglige elementer", forstået som a) teoretisk viden om mentoring, b) kommunikationsviden og færdigheder, c) observation og dataindsamling, d) arbejde med teori-praksiskoblingen, e) viden om didaktik, undervisning og læring og f) viden om voksenundervisning. 4) "Relationer", kunne forstå og tackle relationer, både egne og andres.

Nøgleord

Mentoruddannelse, mentorkompetencer, nyuddannede lærere, educative mentoring

Abstract

This article provides an overview of recent knowledge of mentoring programs that qualifies teachers to become competent mentors for newly qualified teachers' continual professional development.

Through a literature study, the following central themes for the education have emerged: 1) "Reflection and critical approach" in relation to a) theory, b) teaching new teachers to reflect and have a critical approach to reflection and c) meta-reflection on one's own mentoring. 2) "Methods – Inquiry based, action learning, and educative mentoring with a trifocal perspective". 3) "Means", understood as a) theoretical knowledge about mentoring, b) communication knowledge and skills, c) observation and data collection, d) work with the theory-practice connection, e) knowledge about methods and approaches, teaching and learning and f) knowledge about adult education. 4) "Relationships", be able to understand and tackle relationships both own and others.

Keywords

Mentor training programs, mentoring skills, newly qualified teachers, educative mentoring

Årg. 7 | nr. 2 | 2022 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v7i2.132894

Studier i læreruddannelse og -profession

Indledning

Forskellige studier vedrørende lærerstartsordninger viser, at professionel udvikling hos nye lærere direkte kan relateres til mentoren (Howe, 2016). For at opnå mentorer, der kan udføre god mentoring, er der behov for en mentoruddannelse (Glassford & Salinitri, 2007).

Professionelle mentorer, der har fokus på professionel udvikling i mentorsamtalerne og ikke på egne personlige præferencer mht. undervisning, er vigtigt. Hvis mentorer ikke er uddannede, er der en risiko for, at de kan have en konservativ indflydelse på nye læreres praksis, f.eks. ved at begrænse deres anvendelse af viden om nye metoder og indhold lært på læreruddannelsen samt begrænse deres videre eksperimenteren med forskellige undervisningstilgange og strategier (Hobson et al., 2009). Man taler om "judgementoring", hvor mentorer baserer deres mentoring på egne værdier og holdninger og dømmer og evaluerer planlægning og gennemførelse af undervisning gennem råd, tips og tricks herudfra (Hobson & Malderez, 2013; Lejonberg et al., 2015).

I Danmark er der de seneste år kommet fokus på lærerstartsordninger, hvor mentoring kan være en del af dette. Dette skyldes bl.a. evalueringen af læreruddannelsen i 2019 (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2019), lærerkommissionens rapport i 2019 (Christensen, 2019) og aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne udarbejdet af KL og Lærernes Centralorganisation (2020). Alle peger på øget fokus på støtte til nyuddannede lærere i overgangen fra uddannelse til lærerjob. Argumentet er, at kompleksiteten i lærerarbejdet og kravene til lærerne stiger.

Vi har konstateret, at kun en lille procentdel af de nyuddannede lærere med en tilknyttet mentor har haft en uddannet mentor (Frederiksen et al., 2017). Måske skyldes dette, at mange skoleledere har den opfattelse, at hvis man er en dygtig lærer, så vil man også være en god mentor (Leshem, 2014). Men dette er ikke tilfældet. Hvis mentoring ikke skal blive konserverende, men bidrage til professionel udvikling og livslang læring, er der brug for en mentoruddannelse, der kan kvalificere en erfaren lærer til at blive en dygtig mentor. Mentorer skal både mestre undervisningspraksis og mentoringpraksis, som må ses som to vidt forskellige praksisser (Orland-Barak, 2001). Få lande har dog systematiserede mentoruddannelser for mentorer for lærere (Aspfors & Fransson, 2015), og desuden er der mangel på forskning om mentoruddannelser (Aspfors & Fransson, 2015; Rajuan et al., 2011).

Hensigten med vores studie har været at få overblik over nyere viden vedrørende mentoruddannelser, med det formål at kunne pege på, hvad man bør være opmærksom på, når der udvikles mentoruddannelser til mentorer for nye lærere.

Hensigten med litteraturstudiet har ligeledes været at følge op på og udvide Aspfors & Franssons metasyntese (2015), hvorfor litteraturstudiet spænder over en relativ kort periode.

I studiet definerer vi mentoruddannelse som et formelt kursus eller en uddannelse, hvor enten universiteter, læreruddannelser eller forskere er involveret, og/eller aktionsforskningsprojekter, der involverer mentorer og forskere, og mentoring forstås i nedenstående litteraturstudie som:

An activity, a process and a relationship that extends over time between an experienced teacher and a less experienced beginning teacher that is primarily designed to support Nqt's learning, professional development and well-being and to facilitate their induction into the culture of teaching and the local school context. (Aspfors and Fransson 2015)

Forskningsspørgsmålet i studiet har været følgende:

Hvilken viden og hvilke færdigheder sættes der fokus på i nyere studier vedrørende mentoruddannelse for nyuddannede lærere, hvis uddannelsen skal give de studerende kompetencer i at understøtte den nye lærers professionelle udvikling?

Professionel udvikling forstår vi som "endringer i profesjonell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller" (Rønnestad, 2008, s. 279).

Metode

Inspireret af Stenalt et al. (2019) har litteraturstudiets metode fokuseret på at udvikle en søgestrategi. Dette har indebåret udarbejdelse af inklusions- og eksklusionskriterier, litteratursøgning og en screeningsproces. I analysestrategien er vi inspireret af Braun & Clarkes forståelse af tematisk analyse (2006; 2013).

For at udvikle en søgestrategi, der både inkluderede bredden i søgefeltet, men samtidigt ekskluderede irrelevante studier i perioden 2015-19, udarbejdede vi inklusions- og eksklusionskriterier på baggrund af forskningsspørgs-

målet. Vi var interesserede i empiriske studier, kvalitative som kvantitative, der beskrev, analyserede og havde fund relateret til mentoruddannelser for lærere, der skulle være mentorer for nye lærere i institutioner, der kunne sammenlignes med folkeskolen. Det vil sige, at studier der udelukkende havde fokus på at udvikle og uddanne praktiklærere for lærerstuderende blev ekskluderet. Ligeledes blev artikler omhandlende mere overordnede filosofiske tanker om vejledning generelt ekskluderet, bl.a. pga. manglende transparens og metodologisk refleksion og systematik. Endvidere var vi interesserede i studier i sprog, som vi kunne forstå (dansk, engelsk, svensk og norsk). Inklusions- og eksklusionskriterierne kan ses i den nedenstående model:

Kategorier for kriterier	Inklusionskriterier	Eksklusionskriterier
Indhold/tema	Studier, der angår mentoruddannelse i tilknytning til nye lærere	Studier, der ikke angår mentoruddannelser for nye lærere
Kontekst	Studier, der omhandler mentoruddannelser for nye lærere til folkeskolen eller tilsvarende, f.eks. friskoler, privatskoler, evt. mikset med praktikvejledere for lærerstuderende	Studier, der omhandler mentoruddannelser for nye lærere i andre stillinger, f.eks. universitetslærere, ungdomsuddannelser
Tidsafgrænsning	Nyere studier (2015-2019), første publicering	Studier, der ligger før 2015
Mål	Studier, der angår indholdselementer i en mentoruddannelse. Studier, der angår organisatoriske elementer for en mentoruddannelse	Studier, der ikke angår indholdselementer eller organisatoriske elementer for en mentoruddannelse, f.eks. kun angår metode
Analyseobjekt	Studier, der angår erfaringerne fra en mentoruddannelse på kursusniveau eller universitetsniveau, f.eks. mentorstuderendes egne erfaringer eller erfaringerne fra uddannelsesudbyderne	Studier, der ikke angår erfaringerne fra en mentoruddannelse på kursusniveau eller universitetsniveau, f.eks. erfaringerne fra en ny lærer med mentor
Publikationstype	Peer reviewede tidsskriftpublikationer (tilgængelighed). Empiriske studier	Ikke-peer reviewede tidsskriftpublikationer, f.eks. rapporter, bogkapitler. Ikke-empiriske studier, f.eks. teoretiske analyser
Sprog	Engelsk, skandinaviske sprog	Ikke engelsk eller skandinaviske sprog.

Litteratursøgning

Forskning i mentoruddannelse for mentorer for nye lærere er relativt underbelyst (Aspfors & Fransson, 2015), og i udviklingen af vores søgestrategi var vi opmærksomme på at søge så bredt som muligt. Vi anvendte derfor så mange forskellige termer for begreberne "mentor", "uddannelse" og "ny lærer" som muligt. På baggrund af inklusions- og eksklusionskriterierne, et forsøg på at søge bredt samt kendskab til relevante internationale og skandinaviske databaser, udarbejdede vi søgestrengene. I nedenstående tabel ses de forskellige termer, vi havde med i søgestrengene:

Kategorier AND	Søgetermer OR	Søgefelter
Indhold/tema	<p><i>Nye lærere:</i> Internationale søgedatabaser: ("teacher" OR "beginning teacher*" OR "novice teacher*" OR "new teacher*" OR "newly qualified teacher*" OR "initial teacher*")</p> <p>Skandinaviske søgedatabaser: lærer</p>	Title OR Abstract OR Full text
Indhold/tema	<p><i>Mentoruddannelse:</i> Internationale søgedatabaser: ("Mentor education" OR "Mentor training" OR "Mentor learning" OR "Mentor course" OR "Mentor qualification*" OR "Mentor competenc*" OR "Supervis* learning" OR "Supervis* course" OR "Supervis* education" OR "Supervis* training" OR "Supervis* learning")</p> <p>Skandinaviske søgedatabaser: "veiled*", "utdann*", "mentor", "mentoruddannelse", "veilederuddannelse", "Mentor utbildning", "vejlederuddannelse", "handledning", "handledare"</p>	Title OR Abstract OR Full text
Årstal	2015-2019	Search limitation
Publikationstype	Peer reviewed	Search limitation
Publikationstype	Empiriske studier	Full text

Følgende databaser blev anvendt:

- EBSCO HOST: ERIC, PsychINFO, OpenDissertation
- ProQuest Education Database
- Idunn.no

- Christin.no
- Swepub
- Forskningsdatabasen

Endvidere blev der søgt i et nyt nordisk tidsskrift for vejledning, Nordvei, der ikke er med i idunn.no.

Screeningsprocessen

Studierne blev screenet for relevans og kvalitet i en 4-faset proces, hvor alle studier blev vurderet ud fra vores forskningsspørgsmål og inklusions- og eksklusionskriterier:

1. Screening på søgestreng i de udvalgte databaser
2. Screening på titel- og abstractniveau på baggrund af inklusions- og eksklusionskriterier
3. Screening på fuldtekstniveau på baggrund af inklusions- og eksklusionskriterier
4. Screening på fuldtekstniveau på baggrund af en kvalitetsvurdering.

Derefter blev der udarbejdet en dataekstraktion af de inkluderede studier.

Alle inkluderede artikler blev kvalitetsvurderet ud fra følgende områder: troværdighed, transparens og graden af metodologisk refleksion og systematik (Tanggaard, 2015; Walsh & Downe, 2005).

Billhult & Gunnarssons (2014) tjekliste blev brugt til at vurdere kvaliteten af en spørgeskemaundersøgelse med fokus på validitets- og reliabilitetskriterier. Her er fire kvalitetskriterier: 1. Tydelig metodebeskrivelse, 2. Validering af spørgeskemaundersøgelsen (kobling mellem formål og metode), 3. Reliabilitet, 4. Diskussion af anvendelighed.

I de kvalitative studier anvendte vi Dahler-Larsens (2008) kvalitetskriterier for kvalitative undersøgelser med fokus på tre kvalitetskriterier: 1) Kommunikativ validitet: Opererer undersøgelsen med korrekt forståelse af informanternes egne kategorier? 2) Transparens: Er fremgangsmåderne i undersøgelsen tydelige? 3. Det heuristiske kriterium: Fremføres viden, nye indsigter og perspektiver?

Alle inkluderede studier er vurderet af begge forfattere hver for sig. Uenighed blev løst gennem diskussion og konsensus.



Resultat af søgningsprocessen

Dato	Databaser	Hits	Hits efter titel	Hits efter abstract	Hits efter fuld tekst og kvalitetsvurdering
Forår 2019	ERIC, PsychINFO, OpenDissertation, ProQuest Education Database	14125	141	55	8
Forår 2019	Idunn.no	415	23	7	1
Forår 2019	Forskningsdatabasen	0	0	0	
Forår 2019	Christin	3	1	0	
Forår 2019	Swepub	42	8	1	
Forår 2019	Tidsskriftet Nordvei	2	2	1	

Søgestrategien endte med ni studier, der var relevante i henhold til vores inklusions- og eksklusionskriterier og samtidig blev vurderet til at have god kvalitet.

Overblik over de ni studier

I nedenstående gives et overblik over de ni studier, deres metode og deres primære foki. Ved sammenstilling af metode og foki kan studiernes udsagnskraft udledes.

Bemærkelsesværdigt er det, at ingen af studierne primært eller i særlig høj grad har fokus på skolekulturens betydning for mentoring og den nye lærers professionelle udvikling, trivsel og læring, hverken når det gælder indhold i mentoruddannelsen eller udførelse af mentoring. Studierne har primært fokus på individniveau, både hvad angår nye lærere og mentorer.

	Forfatter(e)	Årstal	Land	Metode	Foki
1.	Beutel, D. et al.	2017	AUS	Kvalitativt, casestudie DELTAGERE: 17 deltagere, alle med i samme mentorkursus. DATA: Fokusgruppe (2 deltagere x 2) og semistrukturerede interviews (13 deltagere). ANALYSE: Kodning, kategorisering og tematisering	Collaborative inquiry: Refleksion, dialog og kritisk blik som væsentlige aspekter.
2.	Fransson, G.	2016	S	Kvalitativt, fortolkende, mixed method DELTAGERE: 23 deltagere i samme online mentorkursus, 18 deltagere til indledende survey, 16 til den afsluttende (samme), 7 deltagere interviewet (dem, der fik trænet mentoring i praksis). DATA: Surveys, semistrukturerede interviews, optagelse af seminarer (er det en observation?). Primært interviews og survey. ANALYSE: Kodning, indholdsanalyse og komparativ analyse, fortolkning ud fra opstillede hypoteser	Webbaseret uddannelse, teoriens betydning, relationer, mentorrolle. Erfaringer med mentoring med henblik på teori-praksiskobling som væsentlig faktor for udbytte af uddannelse.
3.	Gardiner, W., & Weisling, N.	2018	USA	Kvalitativt studie DELTAGERE: 9 deltagere, alle med i samme mentorkursus. DATA: 3 individuelle, semistrukturerede interviews med hver mentor hen over et skoleår, 1 observation af hver mentor i praksis, mentoringsdokumenter. ANALYSE: Interviews – induktiv, åben kodning, axial kodning i iterativ proces hen over året, afsluttede med brede meningsgivende tematikker. Observation og dokumenter – anvendt som kontekstforståelse	Educative mentoring med udgangspunkt i observationer, herunder nødvendigheden af teori vedr. mentoring og didaktik. Afprøvning af teori.



4	Langdon, F.	2017	NZ	<p>Kvalitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 2 udvalgte mentorer (ud af 32), deltagere i projektets mentoruddannelse, aktionsforskning.</p> <p>DATA: transskriberede professionelle samtaler mellem mentor og mentee, 2 interviews og 2 fokusgruppintervjuer (henholdsvis 12 og 8 deltagere), samt aktionsforskningsnotater.</p> <p>ANALYSE: kodning og scoring baseret på begrebsdrevne indholdsanalyse, inter-rater reliabilitetstjek, krydsanalyse af data, 3 temaer</p>	<p>Vigtigheden af fordypelse i teori, didaktik- og vejledningsteori for at kvalificere kritisk refleksion både hos mentorerne og de nye lærere, metarefleksion, inquiry based tilgang med et trifokalt blik, eleven, læreren og mentoren, aktionslæring, observation</p>
5	Lejonberg, E. et al.	2015	N	<p>Kvantitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 146 mentorer, deltagere i forskellige universitetsbaserede mentoruddannelser.</p> <p>DATA: Survey.</p> <p>ANALYSE: 3 hypoteser og 1 eksplorativt spørgsmål, <i>structural equations modelling</i> (SEM) til analyse af sammenhænge</p>	<p>Judgementoring, bevidstgørelse af mentorens værdier og holdninger som barrierer for udvikling af ny lærers praksis på egne præmisser. Common sense-mentoring.</p>
6	Schatz-Openheimer, O.	2017	IL	<p>Kvantitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 170 kvindelige mentorer, alle deltaget i formaliseret mentoruddannelse med min. 9 ud af 15 moduler.</p> <p>DATA: todelt, åben survey, en del om baggrund, en del relateret til forskningsspørgsmålet.</p> <p>ANALYSE: kategorisering af citater, sorteret med begrebsdrevne tematik, subkategorisk strukturel proces</p>	<p>Mentorstuderendes for forståelse af, hvad professionel mentoring og mentorrollen er ift. ansvarsområde, indhold, personlige kvaliteter, professionelle færdigheder, tegn på god mentoring. Komplexitet. Undervisning vs. Mentoring. Teori og praksis. Refleksion.</p>

7	Tonna, M. et al.	2017	N/IE/M	<p>Kvalitativt, mixed methods, 3 studier – komparativ</p> <p>DELTAGERE: 37 praktikvejledere, 4 mentorer til nye lærere, 16 praktikstuderende, 8 nye lærere, 8 universitetsmentorer. Alle mentorer med forskellige grader af mentoruddannelse.</p> <p>DATA: Fund fra 3 forskellige studier.</p> <p>ANALYSE: case-by-case og cross-case analyse, induktiv kodning og kategorisering, identificering af signifikante forskelle og ligheder, identificering af temaer</p>	<p>Kritisk refleksion som central for udvikling af professionel handling. Samarbejdende, inquiry-based tilgang til mentoring.</p>
8	Wong, J.	2018	HK	<p>Kvalitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 31 mentorer. 17 havde taget en mentoruddannelse.</p> <p>DATA: semistrukturerede interviews, refleksionsnotater.</p> <p>ANALYSE: kodning – åben (321), aksial (65) og selektiv (15), komparativ tilgang, 4 temaer</p>	<p>Mentorpraksis som et rum for professionel kompetence og lederskab. Bonding and bridging social kapital kan understøtte mentorudvikling. Bridging-kapital kan understøtte nytænkning og nyudvikling af mentorkompetencer.</p>
9	Østrem, S., & Hanssen, B.	2018	N	<p>Kvalitativt, kassstudie</p> <p>DELTAGERE: litteraturstudie.</p> <p>DATA: 19 emneplaner og 17 litteraturlister for vejledningsuddannelser.</p> <p>ANALYSE: Vertikal og horisontal summativ indholdsanalyse, identificering af mønstre og afvig</p>	<p>Emneplaner for mentoruddannelse – hvor formål og indhold formuleres. Primært: kommunikation og samspil. Indhold og faglige tematikker er utydelige, – konsekvenser for vejledningens mulighed for professionsudvikling.</p>

Analysestrategi

Inspireret af Braun & Clarke (2006; 2013) har vi med tematisk analyse identificeret, analyseret og redegjort for mønstre i vores data. Vi analyserede data induktivt og fik dermed åbnet bredt op for, hvad data kunne vise os. Vi kodede data ud fra semantiske begreber, men tilgik også data med en mere latent tilgang ved at prøve at identificere underliggende ideer præsenteret i fundene. Den latente tilgang er mere fortolkende fra vores side og bygger dermed mere på, hvordan vi forstår begreber og kategoriseringer. F.eks. blev



begrebet refleksion præsenteret eksplicit i mange studier, og disse dataekstraktioner blev kodet til videre kategorisering. Der var dog flere fund, der ikke anvendte begrebet refleksion eksplicit, men hvor vi vurderede, at det, der blev beskrevet, handlede om refleksion.

Temaer

Analysen bestod af forskellige trin, først en meningskondensering af hvert enkelt studie, dernæst kodning og derefter en tværanalyse af alle studier for at finde mønstre på tværs af fundene. Herefter blev fundene kategoriseret, og slutteligt blev temaerne identificeret. Vi endte op med følgende fire temaer:

Refleksion og kritisk tilgang	Metoder - Inquiry based, aktionslæring Educative mentoring	Relationer	Faglige elementer
Beutel, D. et al. (2017) Fransson, G. (2016) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Langdon, F. (2017) Lejonberg, E. et al. (2015) Schatz-Oppenheimer, O. (2017) Tonna, M. et al. (2017) Wong, J. (2018) Østrem, S., & Hansen, B. (2018)	Beutel, D. et al. (2017) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Langdon, F. (2017)	Beutel, D. et al. (2017) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Schatz-Oppenheimer, O. (2017) Wong, J. (2018)	Beutel, D. et al. (2017) Fransson, G. (2016) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Langdon, F. (2017) Lejonberg, E. et al. (2015) Schatz-Oppenheimer, O. (2017) Østrem, S., & Hansen, B. (2018)

Tema 1 – Refleksion og kritisk tilgang

Alle studier har fund, der viser til betydningen af at inddrage refleksion i mentoruddannelsen. Tre studier undersøgte ikke direkte mentoruddannelse med fokus på refleksion, men gennem deres fund fremkom der alligevel begrundelser for, hvorfor en mentoruddannelse bør arbejde med refleksion og kritisk tilgang (Schatz-Oppenheimer, 2017; Tonna et al., 2017; Wong, 2018).

Studierne peger på tre forskellige perspektiver på at arbejde med refleksion i en mentoruddannelse:

Refleksion over teori

Det første perspektiv har fokus på refleksion i forbindelse med teori på mentoruddannelsen, hvilket specielt to studier har fokus på (Fransson, 2017; Langdon, 2017). Studierne fandt, at de studerende udviklede et fælles professionelt sprog gennem drøftelser og refleksion af teori.

I relation til dette perspektiv understreger Langdons studie, at en mentor bør have solid teoretisk viden om praksis, både vejledningspraksis og undervisningspraksis, for at kunne drøfte og reflektere over undervisning med den ny lærer, samtidig med at mentor understøtter den ny lærers egen forståelse af, hvad god undervisning er. Langdon viser til, at de studerende, der fordybde sig i teoretisk viden og derefter udviklede deres mentorpraksis, lykkes med i høj grad at udvikle deres mentoringskompetencer gennem uddannelsen.

Fransson peger på, at teoretiske drøftelser og kritiske refleksioner i relation til teorien er centrale i en mentoruddannelse, og at det er væsentligt at give plads til dette i undervisningen. Han viser også, at der blev bedre kvalitet over de teoretiske refleksioner og drøftelser, når studerende kunne inddrage deres egne praksiserfaringer.

At lære nye lærere at reflektere kritisk over praksis

Det andet perspektiv på refleksion handler om vigtigheden i, at og hvordan de studerende lærer at få de nye lærere til at reflektere i mentorsamtalerne. Tre studier viser til fund herom (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017). De studerende blev uddannet i observation og feedback og i herudfra at stille reflekterende spørgsmål til praksis. Schatz-Oppenheimer (2017) understreger vigtigheden af dette uden direkte reference, idet hendes studie viser, at nye mentorstuderende primært er optaget af at lære færdigheder og metoder fremfor refleksion. Tonna et al. (2017) har ikke undersøgt mentoruddannelse eksplicit på refleksion, men kommer frem til, at mentoruddannelser bør arbejde med refleksion og kritisk tilgang, idet færdigheder i dette er fremmende for den nye lærers professionelle udvikling og agency.

Metarefleksion og kritisk tilgang til egen mentoring

Det tredje perspektiv handler om vigtigheden i, at uddannelsen giver de studerende kompetencer i metarefleksion med kritisk tilgang og begrundelse af



egen mentorpraksis, egne forståelser og vaner i undervisningen, bl.a. for at modarbejde *judgementoring*. Dette perspektiv, eller dele af det, fremhæves i tre studier (Beutel et al., 2017; Langdon, 2017; Lejonberg et al., 2015). Beutel et al.'s studie viste dog, at til trods for at mentoruddannelsen var baseret på en undersøgende kritisk reflekterende tilgang til egen mentorpraksis, endte de studerende alligevel med forskellige forståelser af refleksion i deres mentoringpraksis – alt fra praktisk og konkret hjælp uden meget refleksion til en forståelse af, at refleksion kan åbne for en reel gensidig udviklingsmulighed for både de nye læreres og mentorens egen selvforståelse og undervisning.

Tema 2 – Metoder: Inquiry based mentoring, aktionslæring, educative mentoring

Tre studier refererer til mentoruddannelser baseret på *inquiry based methods* (herefter: undersøgende tilgang) i mentoring af nye lærere og med fokus på *educative mentoring* (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017).

I Gardiners & Weislings studie berøres udfordringer ved uddannelse af mentorer med målet at uddanne mentorer, der kan facilitere aktiv problemløsning, selvstændig tænkning og beslutninger hos nye lærere, fremfor mentorer som problemløserne.

Uddannelsen var bygget op om principperne for educative mentoring med et bifokalt blik (fokus både på den nye lærers og på elevernes læring) (Bradbury, 2010). Studerende modtog undervisning i principper og strategier for educative mentoring, voksenpædagogik, relationsopbygning, mentorviden og færdigheder, f.eks. observation, indsamling af data, facilitering af refleksioner og formuleringer af udfordringer. Undervisningen orienterede sig mod metoder og teorier, der kunne bruges i forbindelse med samarbejde, problemløsning, fælles undersøgende tilgang i mentoring. De studerende mødtes i netværk for at arbejde med udfordringer i deres konkrete mentoring. Derudover modtog de studerende i uddannelsen selv tre til fem én-til-én-mentorsamtaler hver måned med erfarne mentorer.

Studiet viste, at det tager tid at udvikle en mentorrolle baseret på en undersøgende tilgang og educative mentoring. De studerende havde svært ved at bruge teori i praksis og vurderede, at netop mentoring af studerende i uddannelsen var en stor hjælp. At blive "skygget" af en erfaren mentor bidrog til nye alternativer til implementering af principper og praksis i at facilitere, refleksion, problemløsning og feedback.

Beutel et al.'s studie undersøgte effekten af et mentoruddannelsesprogram, der skulle kvalificere de studerende til en samarbejdende undersøgende tilgang med henblik på at opmuntre til kritisk reflektiv praksis gennem dialog. Programmets grundforståelse var, at de studerende skulle uddannes *sammen med* den nye kollega til at udforske den nye lærers praksis for dermed at kvalificere praksis, samtidig med at den nye lærer blev indført i praksis som en ligeværdig kollega. Uddannelsen skulle uddanne mentorer, der kunne kvalificere de nyuddannede læreres professionelle undersøgende tilgang og læring *ud over de første to år* som lærer samt styrke deres self-efficacy.

De studerende blev uddannet i observation og feedback og i den sammenhæng til at stille reflekterende spørgsmål, der skulle invitere til kritisk refleksion over egen praksis. Der var tale om en konstruktivistisk orienteret tilgang til mentoring (Richter et al., 2013), der bl.a. skulle udfordre bagvedliggende værdier og holdninger vedr. undervisning og læring fremfor mentoring baseret på supervision, gode råd og indføring i metoder, instrumentel teknik, tips and tricks. Dette indebar, at de studerende også skulle uddannes til at være opmærksomme på egne værdier og holdninger ("selfawareness") både i forhold til egen undervisning og i de konkrete mentorsamtaler.

Effekten af programmet viste, at de uddannede mentorers forståelse af egen rolle spredte sig fra den intenderede mentorrolle præget af samarbejde, gensidige spørgsmål og nysgerrighed over praksis til en instrumentel forståelse af mentoring, hvor mentoren agerede som ekspert og fokuserede på udvikling af undervisningsteknik, "mechanics of teaching" (van Ginkel et al., 2016). Spredningen af mentorrolleforståelsen hos de nyuddannede mentorer forklares med, at mentoring i Australien har to formål, 1) at kvalificere nyuddannede til fortsat professionel udvikling og samarbejde, 2) at understøtte de nye lærere i deres transition mod fuld godkendelse ("registration") som lærer efter centrale professionelle standarder. Mentorerne er således i praksis udspændt mellem en instrumentel tilgang for at sikre, at de nye lærere kan opfylde de ministerielle krav, og en samarbejdende undersøgende tilgang, der kan føre til fortsat professionel udvikling i den videre praksis.

Langdons casestudie fra 2017 undersøger resultatet af en mentoruddannelse, hvor fokus er samarbejde og selvudvikling for både de studerende og de nye lærere gennem en fælles undersøgende tilgang. Uddannelsens grundforståelse er educative mentoring, vel at mærke ikke med et bifokalt blik, men med et trifokalt blik (læring både for elever, nye lærere og for men-



toren). Uddannelsen skulle hjælpe de studerende til at komme bag om deres almindelige rutiner ved at spørge ind til praksis med en efterfølgende teoretisering for derved at udvikle "responsive, flexible, evidence-informed ways of building and strengthening practice (Timperley, 2011)" (Langdon, 2017, s. 530).

Langdon kombinerede den undersøgende tilgang med aktionslæring for de studerende. De skulle foretage iterative interaktioner med tre nøglekomponenter for øje: evaluering af læring, identifikation af lærernes behov og aktionernes indlejring i den konkrete kontekst. Hensigten var at udvikle de studerende til adaptive eksperter ved at bevæge sig ind og ud af rutinepraksis mod adaptive måder at praktisere en undersøgende tilgang for dermed løbende at udvide bredde og dybde i deres ekspertise. Dette skulle kvalificere de studerende til at kunne tune sig ind på konkrete situationer med kompetencer, der matchede forskellige mentorsituationer. De studerende blev øvet i at dekonstruere praksis for derefter at co-konstruere praksis eller genopfinde en ny mentorpraksis. Kurset strakte sig over to år og var baseret på 11 aktionslæringsforløb samt 10 x 2 timers undervisning pr. år, hvori centrale temaer blev diskuteret.

Studiet viste, at kursets hensigt var udfordrende for de studerende, selvom de før kurset var blevet karakteriseret som personer med både personlig og professionel agency.

Endvidere viste studiet, at sociale og kontekstuelle faktorer er afgørende for udviklingen af mentorekspertise, når uddannelsen baserer sig både på en undersøgende tilgang og aktionslæring.

Sammenfattende peger alle tre studier på vigtigheden af, at mentorerne kvalificeres til en undersøgende og samarbejdende tilgang til mentoring, hvis hensigten er professionel udvikling for de nye lærere og for mentorer. Det understreges, at der vil være tale om educative mentoring med et trifokalt blik.

I kvalificeringen er der fokus på observation af undervisning og observation af de studerendes og erfarne mentors mentorsamtaler. Der øves i at stille spørgsmål, der inviterer til refleksion over praksis, og spørgsmål, der kan hjælpe med at undersøge underliggende værdier og holdninger, relateret til såvel de studerendes som ny lærers praksis.

Studierne viste, at metoden er svær at tilegne sig og kræver tid og ressourcer og ikke mindst personlig og professionel agency.

Tema 3 – Faglige elementer

Flere studier beskriver flere faglige elementer, der inddrages i uddannelsen for mentorer. I nedenstående fremhæves kun de studier, hvor der kan spores fund i forbindelse med de faglige elementer.

Teoretisk viden om mentoring, enten en eller flere forskellige tilgange, er centralt (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017; Lejonberg et al., 2015). Særlig Beutel et al., Gardiner & Weisling og Langdon fremhæver betydningen af en mentortilgang baseret på educative mentoring og undersøgende praksis, hvor ideen om at forstå sig selv som lærende og undersøgende i egen praksis, også som mentor, er central. Lejonberg et al. henviser ikke til en bestemt form for mentortilgang, men en mere bred forståelse af forskellige typer af mentortilgange. Lejonberg et al.'s studie baserer sig på, at viden om mentortilgange bør være kritisk analyseret og reflekteret.

Kommunikationsviden og færdigheder nævnes som vigtigt af flere og handler om at kunne udføre reflekterende samtaler og etablere et trygt og tillidsfuldt samarbejde (Beutel et al., 2017; Fransson, 2016).

Observation og dataindsamling som metode i mentoring fremhæves af både Beutel et al. (2017), Gardiner & Weisling (2018) og Langdon (2017). Det er vigtigt for at blive mere analytisk i mentorarbejdet (Gardiner & Weisling) og anses som et godt redskab til at udvikle mentorekspertise, idet det giver mulighed for at studere egne vaner og overbevisninger (Langdon). Gardiner & Weisling viser også, at observation af den ny lærers undervisning og af den studerendes mentorpraksis er betydningsfuldt for udvikling af mentorpraksis.

Arbejde med teori-praksiskoblingen fremhæves af Fransson (2016) og Lejonberg et al. (2015) 2013. Fransson fremhæver betydningen af at drøfte teori og praksis ved undervisningens mødegange, og særligt med fokus på drøftelse af egne erfaringer. Denne pointe bakkes op af de studier, hvor mentoruddannelsen var orienteret mod en undersøgende tilgang, idet det pointeres, at mentorstuderendes teori-praksiskobling tager tid, og at det er afgørende, at der plads til at afprøve teori i praksis mellem mødegange (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017). Lejonberg et al. peger på, at mentorer med meget erfaring kan have etableret self-efficacy om egen mentoring, der hviler på common sense og ikke forskningsbaseret teoretisk viden om mentoring, hvormed risikoen for judgementoring øges.

To studier peger direkte på *viden om voksenundervisning* som centralt (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018). Voksenundervisning som en



tilgang, hvor man anerkender den nye lærer som en voksen og færdiguddannet med egne erfaringer, holdninger og værdier, som mentor må understøtte.

Fem studier peger på mentorens *viden om didaktik, undervisning og læring*, både med henblik på at praktisere mentoring og for at kunne være i stand til at kunne forholde sig kritisk konstruktiv til egen undervisningspraksis (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Østrem & Hanssen, 2018; Schatz-Oppenheimer, 2017; Wong, 2018).

I Schatz-Oppenheimers studie udtrykte flere studerende et ønske om at lære mere om undervisning generelt for at blive gode mentorer og for at udvikle sig som lærere. Gennem studiet oplevede de studerende, at de tilregnede sig flere forståelser af undervisning, men havde dog svært ved at få ny forståelse for egen undervisningspraksis og udvikle en undersøgende tilgang til egen undervisning. Østrem & Hanssen peger på, at didaktik kan forstås som en samlebetegnelse for læreres professionskundskab og som kernen i lærerarbejdet. Det, de studerende specielt skal lære, er et metasprog om undervisning og læring for at kunne beskrive, analysere og vurdere nye læreres professionelle udvikling i kontinuummet fra læreruddannelsen til lærerjobbet. Østrem & Hanssen har i deres studie undersøgt anvendt litteratur i uddannelsen. De fandt, at litteraturen kun i mindre grad omhandlede professionskundskab, men derimod primært orienterede sig mod vejledningsteori og etik. Østrem & Hanssen stiller dermed spørgsmålet, hvorvidt de undersøgte mentoruddannelser støtter de studerendes kompetence til at bidrage til nye læreres professionalitet.

Sammenfattende viser studierne flere relevante indholdskategorier og færdigheder, der bør inddrages i en mentoruddannelse. Teoretisk viden om forskellige mentortilgange er grundlæggende, uanset om det er en teoretisk fordybelse i en særlig mentortilgang som educative mentoring, eller om det er en bred vifte af forskellige mentortilgange. Endvidere bliver observation, analytisk praksis samt kommunikationsteori i flere studier præsenteret som væsentligt for arbejdet med kvalitet i mentoring. Dette kan være med til at hindre judgementering. At arbejde med egne praksiserfaringer og have tid til at drøfte disse er betydningsfuldt, idet det giver de studerende mulighed for at sætte ord på tavs viden og udvikle et fælles fagsprog om mentoring.

Uddannelsen bør give indsigt i, at det er anderledes at arbejde med voksne, færdiguddannede nybegyndere end at arbejde med børn. Der peges på vigtigheden i at forstå de voksne nyuddannede læreres situation som værende i et kontinuum mellem uddannelse og profession. Mentoringen

bør bestå af didaktiske samtaler med henblik på professionel udvikling og læring både for elever, den nye lærer og for mentorer. Dette kræver metasprog om didaktikken.

Tema 4 – Relationer

Relationers betydning for udvikling af professionel identitet

Gardiner & Weislings (2018) og Wongs (2018) studier peger på vigtigheden af tillidsfulde relationer de studerende imellem. Hvis sådanne tillidsfulde relationer er til stede, har de studerende mulighed for at blive udfordret gennem dialoger med forskellige perspektiver og derigennem udvikle den professionelle identitet som mentor.

Forståelse af relationer

I forhold til en undersøgende tilgang understreger Beutel et al. (2017) vigtigheden i, at de studerende lærer at etablere gode og tillidsfulde relationer til den nye lærer. I Schatz-Oppenheimers (2017) studie fremgik det, at de studerende allerede før påbegyndt uddannelse havde fokus på vigtigheden af det relationelle og på emotionel støtte, baseret på interpersonelle relationer i mentoring af nye lærere. De studerende havde opfattelsen af, at mentor var hovedansvarlig for at få etableret gode interpersonelle relationer, og at de relationer, der skulle etableres, blot var lig de relationer, en lærer skulle etablere til en elev. Der var derfor meget lille forståelse for, at det relationelle – den personlige kvalitet – skulle være noget, der var svært at erhverve sig i uddannelsen, at det skulle have plads, og at det var tidkrævende.

Gardiner & Weisling (2018) understreger vigtigheden af at forstå relationer for at kunne tackle forskelligartede relationer. Studiet viste, at de studerende ikke kun kæmpede med etablering af relationer til de nye lærere, men også med relationer til administratorer (f.eks. for at tale for nye læreres behov), elever, lærerkolleger og andre mentorer. At pleje tillidsfulde relationer var til tider udfordrende, skrøbeligt og kunne hurtigt beskadiges. Evnen til at etablere tillidsfulde relationer understreges som en forudsætning for at åbne op og måske senere være villig til risikotagning. I uddannelsen blev der givet mulighed for udvikling af færdigheder og kompetencer til at opbygge, opretholde og navigere i forskellige komplekse relationer. Studiet viste, at evnen til at tackle disse relationer afhæng af den studerendes egen følelse af self-efficacy og dennes mentorfærdigheder.



Relationer som fundament for kritisk refleksion

I Tonna et al.'s studie (2017) undersøges mentoring som en dialektisk relation baseret på refleksion. Studiet understreger behovet for en stærk relation mellem mentor og den nye lærer baseret på personligt og professionelt engagement. Studiet er primært optaget af, hvordan kritisk refleksion i mentorsamtalerne kan understøttes. For at det kan ske, må man væk fra den hierarkiske relation, hvor mentor er den bedrevidende, henimod en samarbejdende relation mellem mentor og ny lærer med fokus på at lære. Mentoren skal være i stand til at opbygge tillid og en ligeværdig symmetrisk relation, et understøttende og anerkendende "rum" baseret på ærlighed, hvor mentor sammen med den nyuddannede lærer kan udforske og udvikle praksis. For at kunne etablere dette understreges vigtigheden i, at den studerende i uddannelsen tilegner sig kompetencer i at etablere tillid, motivation og engagement.

Sammenfattende viser studierne, at temaet 'relationer' i en mentoruddannelse er centralt. Studierne viser at, der er behov for viden og færdigheder i relationer i forskellige arenaer og scenarier med forskellige hensigter og foki.

Konklusion og perspektivering

I en mentoruddannelse må der i særdeleshed være fokus på refleksion i tre perspektiver: a) teori, b) at lære nye lærere at reflektere og have en kritisk tilgang til refleksionen og c) metarefleksion over egen mentoring.

De studerende kan også med fordel opøves i en samarbejdende, undersøgende tilgang med fokus på educative mentoring med et trifokalt blik. Derudover er viden og færdigheder om relationer vigtigt, både for at kunne give feedback på undervisning om det relationelle og for at kunne etablere gode mentorsamtaler, hvor der åbnes op for kritisk refleksion. Det er vigtigt at have fokus på det relationelle de studerende imellem i uddannelsen, da det i høj grad bidrager til udvikling af mentoridentitet.

Det er vigtigt at være opmærksom på teoretisk viden og færdigheder om forskellige mentoringtilgange, kommunikation, observation, teori-praksiskobling og voksenlæring.

Mentorkompetencer erhverves bedre, hvis uddannelsen strækker sig over tid, så man kan kombinere nyerhvervet viden og færdigheder med konkret eksperimenteren i praksis, der kan reflekteres over, f.eks. de studerende imellem eller med erfarne mentorer. I en uddannelse, der strækker sig over tid, kan man med fordel inddrage aktionslæringsprocesser.

Mentorkompetencer erhverves bedre, hvis uddannelsen inddrager de studerendes daglige mentorpraksis og får den koblet med teori og eksperimenteren, både i uddannelsen og i praksis. Der peges på, at fordybelse i teoretisk viden i samspil med aktioner i høj grad er faciliterende for udvikling af mentorkompetencer, og at dialog og erfaringsudveksling studerende imellem, f.eks. i etablerede netværk, er vigtigt for udvikling af en mentoridentitet.

Mentoruddannelsers kompleksitet

Det står klart, at de forskellige temaer i dette studie hænger sammen og er afhængige af hinanden. Udvikling af gode, tillidsfulde relationer er vigtig for at kunne åbne sig og reflektere sammen med andre.

Begreberne refleksion, educative mentoring og undersøgende tilgang er indbyrdes afhængige og næsten hinandens forudsætninger. En undersøgende tilgang kan ses som en metode til, eller en forudsætning for, refleksion. Med vores forståelse af professionel udvikling og mentoring hælder vi til Feiman-Nemser (2001) og Langdons (2017) forståelse af educative mentoring, dvs. som et perspektiv på refleksion og et princip for en almen undersøgende tilgang på undervisning. Tilsammen er det med til at udvikle såvel den studerendes som den nye lærers professionelle udvikling og professionsidentitet. Målet er, at den nye lærer understøttes i at bygge bro mellem kompetencerne erhvervet fra læreruddannelsen og den konkrete praksis i folkeskolen for dermed at kunne udføre professionel dømmekraft og skøn (Pahuus, 2009).

Mentorbegrebet har i mange år indbefattet forståelsen af mentor som en erfaren person, der deler ud af sin erfaring for at støtte den nye lærer. Vigtigt er det dog, at forståelsen af støtte også indbefatter støtte til den nye lærers professionelle udvikling og ikke kun personlig og social støtte. Dette anbefales også af Den Europæiske Kommission (2010) og er i overensstemmelse med vores forståelse af professionel udvikling (Rønnestad, 2008).

Mentoring forstås som en tovejsrelation, i hvilken både mentor og den nye lærer er engageret i at udvikle sig som reflekterende praktikere. En sådan forståelse vil kunne bidrage til at styrke lærerprofessionen generelt. En undersøgende tilgang, gode relationer, educative mentoring og ikke mindst dialoger med refleksioner og efterfølgende eksperimenteren vil være i overensstemmelse med mentoring som en tovejsrelation og vil kunne føre til forandring af praksis og nye læreres og mentorers professionelle udvikling. Denne forståelse af mentoring lægger op til en forståelse af professionel udvikling som en kontinuerlig livslang proces gennem hele karrieren. I



Danmark er denne forståelse ikke dominerende (Frederiksen et al., 2017). Det kræver en eksplicitering af formålet med mentoring, således at både mentor og den nye lærer har disse forventninger til mentoring.

Det er almindeligt anerkendt, at refleksion er vigtig, hvis man vil fortsat professionel udvikling (Rønnestad, 2008). Refleksion i professionel udvikling indebærer analyse af egen praksis. I mentoring handler det både om at lære de nye lærere at reflektere over kontekstbunden praksis og som mentor at lære at reflektere over egen praksis med henblik på at facilitere professionel udvikling for de nye lærere.

Det at lære at reflektere kvalificeret over praksis er svært, og refleksion forstås forskelligt i læreruddannelsen. Nogle gange er refleksion karakteriseret ved subjektive beskrivelser af erfaringer. Andre gange ved en bagudrettet tænkning over handlinger, refleksioner, der har til hensigt at forklare erfaret praksis ud fra den viden og forståelse, man har erhvervet sig i uddannelsen, en form for bevidstgørelse af handling. Og endnu andre gange indebærer refleksion, at den reflekterende søger forklaringer på praksisudfordringer ved f.eks. at indføre ny viden, gøre det implicite eksplicit eller ved at øve sig i perspektivskifte med henblik på fremtidig handling (Smith & Ulvik, 2018).

Sidstnævnte forståelse af refleksioner bliver helt central i mentoring og ikke mindst i uddannelse af mentorer. Ifølge Adler (1991) må en kritisk refleksion også gå ind i det affektive, det etiske og de politiske sider af praksis i lyset af en kontekst med en kritisk holdning. Kritisk refleksion indebærer dermed både bagudrettet forståelse af praksis, inddragelse af ny viden, og at praksisudøveren sætter fokus på egne værdier og holdninger, alt sammen med henblik på at udvikle og afprøve ny praksis. Dette gælder ikke mindst mentorens egen praksis.

En mentoruddannelse, der har fokus på kritisk refleksion, educative mentoring, undersøgende tilgang, aktionslæring samt fokus på opbygning af relationer, som dette studie peger på, må være et godt fundament for nye mentorer i arbejdet med professionel udvikling for nyuddannede. Netop kollegial erfaringsdeling, støtte og fælles løsning af problemer fremhæver Guskey (1986) og Nielsen (2012) som vigtige for forandring af praksis og læreres professionelle udvikling. Dette studie peger på, at dette også er vigtige temaer i uddannelse af mentorer.

Afprøvning i praksis med efterfølgende refleksioner kræver tid og plads, og nærværende studie peger på, at det kan være hensigtsmæssigt, at uddannelsen strækker sig over tid, med plads til eksperimenteren mellem mødegange. 1-3 dages mentorkurser, således som det oftest foregår i praksis i

Danmark, inviterer ikke til dette. Netværk for mentorer kunne være en – forholdsvis billig – måde at råde bod på dette og sikre fortsat professionel udvikling for mentorer.

Referencer

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139–150.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Beutel, D., Crosswell, L., Willis, J., Spooner-Lane, R., Curtis, E., & Churchward, P. (2017). Preparing teachers to mentor beginning teachers: an Australian case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 164–177. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0030>
- Billhult, A., & Gunnarsson, R. (2014). Kvantitative undersøgelsesdesign og stikprøver. I: Henricson, M. (red.), *Videnskabelig teori og metode – fra ide til eksamination* (s. 115–127). Munksgaard.
- 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>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.
- Christensen, P. B. (2019). *Lærerkommissionens rapport*. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommissionsrapporten.pdf>
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data* (2. udg.). Syddansk Universitetsforlag.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. https://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.
- 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. A. L., Paaske, K. A., & Krøjgaard, F. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livs-langt karriereforløb*. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/laererstart-og-fodfaeste-i-et-livs-langt-karriereforlob>
- Gardiner, W., & Weisling, N. (2018). Challenges and complexities of developing mentors' practice: insights from new mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(4), 329–342. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0078>
- Glassford, L. A., & Salinitri, G. (2007). Designing a Successful New Teacher Induction Program: An Assessment of the Ontario Experience, 2003-2006. *Journal of Educational Administration*, 60, 1–34.
- Guskey, T. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X015005005>



- Hobson, A., 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>
- Hobson, A., & Malderez, A. (2013). Judgementing and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 89–108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Howe, E. R. (2016). Exemplary teacher induction: An international review. In *Search of Subjectivities: An Educational Philosophy and Theory Teacher Education Reader, Volume II*, 1857, 23–34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- KL, & Lærernes Centralorganisation (2020). *Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne*. <https://www.kl.dk/media/25184/o20-5032-aftale-om-arbejdstid-for-undervisere-i-kommunerne.pdf>
- Langdon, F. J. (2017). Learning to Mentor: Unravelling Routine Practice to Develop Adaptive Mentoring Expertise. *Teacher Development*, 21(4), 528–546. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1267036>
- 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>
- Leshem, S. (2014). How Do Teacher Mentors Perceive Their Role, Does It Matter? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870>
- Nielsen, B. L. (2012). *Science teachers' meaning-making of teaching practice, collaboration and professional development*. Science and Technology, Aarhus University.
- 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>
- Pahuus, A. M. (2009). Professionel dømmekraft. *Gjallerhorn*, 9, 32–43.
- Rajuan, M., Tuchin, I., & Zuckermann, T. (2011). Mentoring the Mentors: First-Order Descriptions of Experience-in-Context. *New Educator*, 7(2), 172–190. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2011.574592>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I: Molander, A., & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–292). Universitetsforlaget.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a Mentor: Novice Teachers' Mentors' Conceptions of Mentoring Prior to Training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274–292. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1152591>
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. udg.). Universitetsforlaget.
- Stenalt, M. H., Lassesen, B., Rossen, D. S., & Bager-Elsborg, A. (2019). Kan videregående uddannelser mindske frafald ved hjælp af læringsteknologi? Et systematisk review. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 14(26), 82–102. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/108295>
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2019). *Kvalitet og Relevans i Læreruddannelsen* (Issue December). <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laereruddannelsen>
- Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 521–531). Hans Reitzel.

- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & 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>
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.
- Wong, J. L. N. (2018). Why social capital is important for mentoring capacity building of mentors: a case study in Hong Kong. *Teachers and Teaching*, 24(6), 706–718. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456419>
- Østrem, S., & Hanssen, B. (2018). Videreutdanning i veiledning for lærere: rasjonalitet og kontinuum. *Uniped*, 41(02), 106–119. http://www.idunn.no/uniped/2018/02/videreutdanning_i_veiledning_for_laerere_rasjonalitet_og_ko

Lisbeth Lunde Frederiksen
forskningsleder og ph.d.
VIA UC
lluf@via.dk

Elisabeth Halse
lektor og cand.pæd.
VIA UC
elha@via.dk