

STYRKET LÆRERSTART Gennem MENTORING

– erfaringer og perspektiver fra en kvalitativ undersøgelse af mentorordningens betydning for nyuddannede læreres professionelle udvikling og fastholdelse



Dette studie undersøger, hvordan mentoring kan understøtte nyuddannede læreres overgang fra uddannelse til profession. Med afsæt i et kvalitativt studie af mentorordninger på nordjyske grundskoler analyseres de nyuddannedes udfordringer med, forudsætninger for og udbytter af mentorskabet for mentees og mentorer. Gennem en tematisk analyse af et større fokusgruppeinterview, logbøger fra mentees og små interviews med mentorer og deres mentees identificeres centrale betingelser som frivillighed, tydelig ledelsesopbakning og struktureret rammesætning. Artiklen viser, at mentees oplever øget undervisningsselvtilid, refleksion og støtte til faglig udvikling, mens mentorer får fornyet nysgerrighed, faglig sparring og refleksion over egen praksis. Desuden peger studiet på mentoringens potentiale for fastholdelse i professionen – både for nye og for erfarne lærere. Artiklen argumenterer for, at mentoring bør forstås som en professionel og gensidig læringsrelation med potentiale til at styrke lærerfaglighed og kollegial kultur, og fremhæver behovet for systematiske ordninger, der understøtter denne overgang.

FORFATTERE

Stinne Nygaard Rossing, lektor, cand.mag. i musik og idræt, læreruddannelsen, UCN

Lasse Riis Jensen, lektor, cand.scient. i biologi, læreruddannelsen, UCN

INDLEDNING

Undersøgelser fra flere lande viser, at mange nyuddannede kæmper med skolens komplekse hverdag og ofte forlader professionen hurtigt (Long et al., 2012; Ingersoll, 2012). Overgangen fra læreruddannelse til praksis indebærer et møde med nye krav, samarbejde med kolleger og ledelse, uskrevne regler samt håndtering af elever med særlige behov. Mange nyuddannede oplever at mangle kompetencer og føler sig ikke klædt godt nok på (Kvols, 2015).

Tal fra 2024 viser, at 20 % af de nyuddannede lærere forlader folkeskolen inden for tre år, og 25 % inden for fem år (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2024).

Stærke uddannelsessystemer verden over har derfor indført lærerstartsordninger (her efter kaldet induction)- og mentoringprogrammer, der støtter lærere i overgangen til arbejdslivet og udvikler deres professionelle

kompetencer (Akiri & Dori, 2022; Dunst et al., 2020). Programmerne fremmer selvstændighed og socialisering i skolekulturen og bidrager til at fastholde nye lærere i professionen.

Selv om induction og mentoring har vist sig at være særdeles nyttigt, så tilhører Danmark ikke de lande, der har en systematisk induction og mentoring af nyuddannede lærere, selv om behovet er klart dokumenteret (Lærerkommisionens rapport, 2019, s. 64).

Mentoring udgør en væsentlig del af overgangen fra læreruddannelsen til den professionelle praksis. I en australsk undersøgelse identificerer Larsen et al. (2023) tre måder, hvorpå lærerstandarder anvendes i mentorforløb: som et regulatorisk redskab, som en ramme for faglig udvikling og som en overfladisk reference. Disse perspektiver er også relevante i en dansk kontekst, hvor mentorordninger er tæt forbundet med praktikken på læreruddannelsen. Med den nye læreruddannelse (LU23) er praktikken blevet integreret i alle fag og organiseret som en udstrakt integreret praktik: De studerende er tilknyttet en praktikskole én dag om ugen i de første to år og i længere sammenhængende blokke på tredje og fjerde år. Her fungerer

praktiklærere og praktikvejledere som både mentorer og meduddannere. Erfaringerne fra Australien (Hudson & Hudson, 2016) peger dog på nødvendigheden af at balancere de formelle krav med den relationelle og refleksive dimension af mentoring. I en dansk sammenhæng indebærer det, at mentorordninger ikke bør begrænses til mål og dokumentation, men også understøtte professionel dømmekraft, relationskompetence og den personlige udvikling hos læreren – aspekter, der ofte falder uden for standardiserede beskrivelser.

På denne baggrund er vi interesserede i at undersøge, hvordan mentoring kan struktureres og rammesættes, så den – med de rette forudsætninger – understøtter både mentees' og mentoreres professionelle udvikling og bidrager til en styrket overgang til skolens praksis og fastholdelse i lærerprofessionen.

METODEAFSNIT

I dette studie undersøger vi, hvilke forudsætninger og udbytter der knytter sig til mentorforløb for både nyuddannede lærere og deres mentorer. Med et kvalitativt design kombinerer vi logbogsdata og fokusgruppeinterviews for at få indblik i lærernes egne erfaringer

og refleksioner. Fem nyuddannede lærere fra fire nordjyske folkeskoler har over en periode på seks til syv måneder ført logbog over konkrete episoder med succeser, udfordringer og brug af mentorstøtte. Logbøgerne dannede samtidig afsæt for mentorsamtaler med fokus på praksis, faglig udvikling og identitetsdannelse. Valget af logbogs-skrivning bygger på forskning, der peger på logbøger som et redskab til at understøtte refleksion og læring i professionspraksis (McIntyre & Dangel, 2009; Wade & Yarbrough, 1996; Malkani & Allen, 2005; Greiman & Covington, 2007).

Derudover gennemførte vi fire mindre fokusgruppeinterviews – ét på hver skole med deltagelse af både mentor og mentee. Her blev samtalen bevidst holdt åben og dialogisk for at fremkalde deltageres egne beskrivelser og tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet var ikke blot at høre individuelle stemmer, men at lade interaktionen mellem deltagerne åbne for erfaringer og refleksioner, som måske ellers ville forblive udtalte.

Et udvidet fokusgruppeinterview med tre mentorer og tre mentees gav mulighed for at gå i dybden med fælles erfaringer. Interviewet var struktureret efter to

hovedtemaer – ”at være nyuddannet” og ”mentorens rolle” – og understøttet af åbne spørgsmål og kreative procesværktøjer som projektion, empathy maps (et visuelt værktøj, der hjælper med at forstå personers oplevelser, tanker, følelser og handlinger for at opnå dybere indsigt i deres behov og perspektiv) og associationsøvelser. Disse blev valgt med inspiration fra Gardners teori om multiple intelligenser, som anerkender, at deltageres refleksionsevne aktiveres forskelligt (Gardner, 1983; Heiselberg, 2008). Fokusgruppeformatet blev valgt netop på grund af dets potentiale til at fremkalde betydningsdannelse i sociale samtaler (Halkier, 2016; Morgan, 1997).

Det samlede materiale er tematisk kodet i NVivo ud fra 13 på forhånd definerede temaer. Kodningen er foretaget af to forskere, som løbende kalibrerede og vurderede dataenes klarhed, hyppighed og konsensus.

TEORIAFSNIT

Hvorfor fokusere på induction og mentoring?

Der tales i stigende grad om, hvordan vi bedst understøtter nyuddannede lærere i overgangen fra studie til profession. Denne overgang er ofte præget af høj kompleksitet og stort ansvar fra første skoledag (Paaske et al., 2017), hvilket stiller store krav til både faglighed og robusthed. I den forbindelse fremhæves induction og mentoring som centrale greb til at skabe en mere bæredygtig og støttende begyndelse på lærerkarrieren. Mentoring spiller en central rolle i at understøtte læring i praksisbaserede uddannelser. Dette er i tråd med et situeret læringsperspektiv (Lave & Wenger, 1991), hvor læring forstås som deltagelse i sociale praksisser, og hvor bevægelsen fra perifer til fuld deltager er central.

Men for at forstå, hvad der virker, må vi se nærmere på, hvordan induction og mentoring faktisk defineres, praktiseres og opleves. Det handler ikke blot om at tilbyde støtte – men i højere grad om at skabe strukturer, hvor faglig dialog, refleksion og relationel støtte kan føre til reel læring og udvikling for både mentee og mentor (Bartell, 2005; Akiri & Dori, 2022; Dunst et al., 2020).

Begrebsafklaring og forskningsbaggrund

I denne artikel anvendes begreberne *induction* og *mentoring*, som de er beskrevet i den omfattende internationale forskningslitteratur. Et induction-program kan defineres som *“a systematic, organized plan for support and development of the new teacher in the initial one to three years of service”* (Bartell, 2005, s. 6). Mentoring forstås som et kerneelement i disse induction-programmer og indebærer et samarbejde mellem en erfaren lærer og en nyuddannet, med fokus på støtte, socialisering og introduktion til skolens praksisser og kultur (Horn et al., 2002).

Mentorskabet bygger på tillid og frivillighed. En mentor fungerer som både faglig sparringspartner og social støtte og forventes at kunne tilbyde personlig, professionel og kollegial vejledning (Skagen, 2004). Mentoring er ikke en envejsproces, men et gensidigt læringsforhold, hvor både mentor og mentee udvikler sig. Studier viser, at nyuddannede lærere, der deltager i mentorforløb, oplever større undervisningsselvtilid, bedre problemløsningskompetencer og tydeligere professionel identitet (Aspfors & Fransson, 2015; Hudson, 2013). Samtidig rapporterer mentorer, at de selv udvikler nye perspektiver og bliver klogere på egen praksis gennem refleksion og dialog (Fairbanks et al., 2000; Fantilli & McDougall, 2009).

Effektive induction-programmer er kendetegnede ved en høj grad af

struktur og systematik. Det indebærer, at både ledelse og kolleger er involverede, at mentorrollen er tydeligt beskrevet, og at mentorerne er klædt på til opgaven (Long et al., 2012; Horn, 2018; Kearney, 2019). Når sådanne strukturer er på plads – fx i form af planlagte samtaler, afsat skemalagt tid og faste fysiske rammer – kan mentoring udvikle sig til en kritisk-refleksiv praksis med potentiale for gensidig faglig udvikling (Wang & Odell, 2007; Khasnabis et al., 2013).

Khasnabis et al. (2013) peger på, at tydelige og veltilrettelagte rammer er afgørende – ikke kun for mentees' trivsel, men også for deres fastholdelse i professionen. Deres studie fremhæver, hvordan mentoring bliver meningsfuldt, når begge parter deltager frivilligt, har støtte fra ledelsen og har tid til fordybelse.

Effekten af sådanne programmer er veldokumenteret: Nyuddannede lærere, der indgår i induction-forløb, rapporterer større arbejdsglæde, større engagement i undervisningen og har en større tendens til at blive i lærerfaget (Ingersoll & Strong, 2011). En ofte citeret meta-analyse viser, at deltagelse i induction-forløb øger sandsynligheden for, at lærere bliver i professionen, med op til 20 % sammenlignet med dem, der ikke modtager en sådan støtte (Ingersoll & Smith, 2004).

Mentoring har også vist sig at styrke nyuddannedes klasseledelse, moral og mod til at eksperimentere i undervisningen (Moir, 2003). Det handler med andre ord om mere end blot støtte – det handler om at fremme professionel selvtilid og udvikle handlekompetencer i komplekse praksissituationer.

De udfordringer, nyuddannede lærere møder, knytter sig sjældent til specifikke fag, men snarere til tværgående pædagogiske og sociale opgaver. Lærerkommissionens rapport (Lærerkommissionens rapport, 2019) peger på forhold som inklusion, konflikthåndtering,



forældresamarbejde og tværprofessionelt samarbejde som centrale udfordringer. Det billede bekræftes i internationale undersøgelser, som fremhæver klasseledelse, relationsarbejde og samarbejde med forældre som gennemgående temaer i de første år af lærerarbejdet (Fantilli & McDougall, 2009; Harju & Niemi, 2016; Hobson et al., 2007).

RESULTATAFSNIT: EMPIRISKE FUND FRA MENTORFORLØB I OVERGANGEN FRA LÆRERUDDANNELSE TIL PROFESSION

Vores undersøgelser viser tydeligt, at nyuddannede lærere har et reelt behov for støtte i overgangen fra uddannelse til profession. Selv om mange ikke på forhånd var klar over, hvor stor betydning mentorforløbet ville få, beskriver de efterfølgende samtaler med mentorerne som både tryghedsskabende og lærerige. En mentee udtrykker det sådan: *"Samtalerne med min mentor har givet mig en ro i, at jeg faktisk godt kan."* Mentorerne opleves som centrale sparringspartnere, der hjælper med at navigere i komplekse situationer og mindsker følelsen af at stå alene.

De mest gennemgående udfordringer for nyuddannede lærere handler om klasseledelse, relationsarbejde og forældresamarbejde

– områder, som også international forskning fremhæver som barrierer i de første år. Mange mentees fortæller, at arbejdet med at skabe ro og struktur ofte overskygger det faglige indhold, som en mentee udtrykker det i sin logbog: *"Jeg oplever, at konflikter i frikvartererne skal løses i mine matematiklektioner. Det er frustrerende, at jeg kommer velforberedt og skal bruge min tid på konflikter endnu en gang."*

Det er krævende at håndtere elevernes forskellige læringsforudsætninger, sociale problemstillinger og samarbejdet med forældre. *"Mængden af forældrehenvendelser kom virkelig bag på mig,"* fortæller en mentee og fortsætter: *"Der var på et tidspunkt jeg fik 36 aulabeskedder og 14 telefonopkald i én weekend. Og der var jeg ved at drukne."*

Mentorordningens kvalitet afhænger af visse strukturelle og relationelle forudsætninger. Frivillighed i mentorrollen er afgørende – *"Man skal virkelig ville det,"* som en mentor siger, og en anden mentor supplerer: *"Mentor skal være noget man vil, og ikke noget, man udpeges til – en karrierevej... Drives af en indre lyst"*.

Derudover er ledelsesmæssig opbakning og tydelige rammer nødvendige for at sikre, at forløbet prioriteres og bliver meningsfuldt,

og dette suppleres af en mentor, der udtaler: *"Altså både den nye, altså mentee'en, skal jo have plads i sit ugeskema til, at vi kan sætte os og drøfte nogle ting. Og det skal jeg jo egentlig også."*

Når mentor og mentee har fastlagt tid og rum til samtaler, skabes der grobund for en tillidsfuld relation, hvor faglige og personlige erfaringer kan deles fortroligt. *"Det er fortroligt ... jeg ved, det kommer ikke videre,"* siger en mentee og suppleres af en anden mentee: *"Der har også været ting, hvor vi har siddet og talt om noget, som jeg egentlig ikke tror, vi kunne have siddet og talt om (på lærerværelset, red.). Det er jo også nogle gange meget følelsesbetonet. Det er fint, at man har det rum."* Mentorens faglige og relationelle kompetencer spiller her en vigtig rolle, ligesom det er betydningsfuldt, at mentees får plads til egne refleksioner og egen udvikling.

Mentees fremhæver flere konkrete udbytter af mentorforløbet. Mentoring mindsker følelsen af ensomhed og styrker oplevelsen af kollegialt fællesskab. Deres selvtilid og tro på egne undervisningskompetencer styrkes, og de tør i højere grad afprøve nye didaktiske valg og stå fast på egne overbevisninger, velvidende at der er en erfaren kollega at støtte sig til. Dette beskriver en mentee i sin logbog således: *"Som ny lærer finder jeg meget hjælp og støtte i at tage min mentors vejledning ind i min forberedelse og vide, at de opgaver, jeg præsenterer for eleverne, er tilstrækkelige og gavner deres læring."* En anden mentee udtaler: *"Vi kan finde vores egen vej ... og ikke bare få at vide, hvad man skal gøre."* En tredje mentee siger i et interview om udbyttet af at have en mentor: *"Det er jo helt vildt rart at vide, at jeg sidder overfor en, der har været i gamet i så lang tid ... så kan jeg godt lige slappe af. Altså ro på med det. Det skal nok gå. Altså det synes jeg, er sådan en rar fornemmelse."*

Mentorerne selv oplever også et væsentligt udbytte. Samtalerne med mentees åbner for refleksion over egen praksis og giver fornyet energi og nysgerrighed i lærerarbejdet. *"Jeg går derfra med noget, som jeg kan gå og gruble lidt over,"* siger en mentor, og en anden udtaler: *"Jeg er nok nået sådan et sted i mit lærerliv, hvor jeg også mangler en eller anden form for fastholdelse. Så det er faktisk lidt sjovt, at vi har haft det her mentor-mentee-forhold, hvor det også giver noget til mentoren ... Ja, så det, der måske er med til at fastholde mentee, det er faktisk også med til at fastholde mig."*

Mentorrollen bliver dermed ikke kun en støttefunktion, men også et professionelt udviklingsrum.

Samlet peger resultaterne på, at mentoring ikke blot handler om støtte, men om gensidig udvikling og dialog. Når de rette strukturelle og relationelle betingelser er til stede, kan mentorforløb være en vigtig nøgle til både trivsel, faglig styrkelse og identitetsdannelse hos nyuddannede lærere – og samtidig en kilde til refleksion og arbejdsglæde for de erfarne.

METODISKE BEGRÆNSNINGER

De nyuddannede lærere, der deltog i dette studie, udgjorde en gruppe på fem personer, som alle fremstod ressourcestærke og motiverede for at indgå i projektet. Denne selektion kan indebære en bias, idet lærere, der befinder sig tættere på et potentielt frafald fra professionen, ikke nødvendigvis er repræsenteret i materialet. Ligeledes var både mentees og mentorer rekrutteret på frivillig basis, og deres respektive ledelser havde givet tilsagn om deltagelse. Dette kan have medført, at deltagerne på forhånd havde en mere positiv indstilling til inductionprogrammer og mentorordninger end lærere og ledere generelt. På den baggrund må der sættes spørgsmålstegn ved undersøgelsens repræsentativitet i forhold til hele populationen af nyuddannede lærere, mentorer og skoleledelser.

På trods af disse begrænsninger peger empirien tydeligt på en række fordele ved mentorordninger, selv blandt ressourcestærke nyuddannede lærere og deres mentorer. Samtidig fremhæves ledelsens opbakning som en afgørende forudsætning for ordningernes succes.



Foto: Colourbox

MENTORING SOM PROFESSIONEL STØTTE OG UDVIKLINGSRUM – EN DISKUSSION

Undersøgelsen peger på, at mentorforløbets kvalitet afhænger af visse grundlæggende strukturelle forhold. For det første er det centralt, at mentorrollen er frivillig og varetages af en lærer, der har lyst til og interesse for opgaven. For det andet skal ledelsen sikre klare rammer: fastlagt tid, fysiske rammer og et tydeligt formål med forløbet. Når mentorarbejdet indgår som en anerkendt og planlagt del af skolens organisering, opleves det ikke som en ekstraopgave, men som en værdifuld del af den pædagogiske kultur.

Mentorordningen kan struktureres, så den både støtter nyuddannede læreres professionelle udvikling og bidrager til en god overgang fra læreruddannelse til praksis. Resultaterne viser, at mentoring – når den er rigtigt rammesat – har potentiale til at skabe faglig tryghed, refleksion og udvikling hos både mentees og mentorer.

De nyuddannede lærere i undersøgelsen beskriver især behov for støtte i situationer, hvor undervisningen ikke alene handler om faglig formidling, men om at navigere i komplekse sociale og relationelle dynamikker. Udfordringer relateret til klasseledelse, samarbejde med forældre og relationsarbejde med elever opleves som særligt krævende. Særligt forældresamarbejde bliver af flere mentees nævnt som overraskende ressourcekrævende – både i forhold til mængden af henvendelser og i forhold til de forventninger, der rettes mod dem. Det er opgaver, der ikke nødvendigvis fylder meget i læreruddannelsen, men som i praksis har stor betydning for lærerens daglige overskud og position i forældrekrædsen.

Disse områder fordrer, at læreren er i stand til at træffe hurtige, men samtidig velovervejede beslutninger, ofte uden at have en oplagt

løsning eller et klart facit at læne sig op ad. Som nyuddannet lærer møder man situationer, der kræver, at man anvender sin viden og dømmekraft i nuet, og det bliver hurtigt tydeligt, at det at kunne "undervise" er langt mere end at kunne planlægge og gennemføre en lektion. Professionel dømmekraft består ikke kun i at træffe teknisk korrekte beslutninger, men også i at vurdere, hvad der er pædagogisk og menneskeligt hensigtsmæssigt i den givne situation. Denne dømmekraft udvikles ikke i løbet af læreruddannelsen alene, men formes gradvist i mødet med praksis – gennem erfaring, refleksion og sparring. Her spiller mentorordningen en vigtig rolle, idet den nyuddannede får mulighed for at spejle sine vurderinger i en erfaren kollegas perspektiv og lære at navigere i skolens komplekse hverdagsliv.

Samtidig viser data, at relationen mellem mentor og mentee er helt afgørende for forløbets udbytte. En professionel, men tillidsfuld relation, hvor mentee får plads til at reflektere og tænke selv – uden at blive mødt med færdige svar og "sådan gør man" – skaber bedre forudsætninger for læring og identitetsudvikling. Det er netop i mødet mellem mentee's egne overvejelser og mentorens erfaring, at nye forståelser opstår, og hvor den nyuddannede får mulighed for at finde sin egen vej ind i lærerrollen. Mentorens opgave er derfor ikke at levere færdige løsninger, men at stille spørgsmål, lytte nysgerrigt og skabe rum for mentee's egne overvejelser. Det er i den refleksive samtale, at mentee får mulighed for at bearbejde sine erfaringer, spejle sig i sin mentor og udvikle sin professionelle dømmekraft. Når mentoren undlader at komme med svar og færdige løsninger, understøttes mentee's ejerskab over egne valg og handlinger. Denne tilgang styrker både selvtiliden og evnen til at agere selvstændigt i komplekse undervisningssituationer.

Mentorforløbene viser sig også at have en positiv effekt for de erfarne lærere. Ved at påtage sig mentorrollen oplever de at få nye perspektiver på deres egen praksis, blive udfordret i deres vaner og blive inspireret af den nyuddannedes viden og engagement. Det styrker både faglig refleksion og motivation – og kan opleves som en meningsfuld karrierevej i sig selv.

Det kunne på denne baggrund være fordelagtigt at tænke mentoruddannelse ind som en del af læreruddannelsens strategi fremadrettet. En formel mentoruddannelse ville kunne sikre fælles forståelse af mentorrollen, frem for at den afhænger af individuelle erfaringer, og samtidig ville den kunne give et professionelt sprog og værktøjer til feedback, refleksion og relationsarbejde mellem mentor og mentee.

En mentoruddannelse ville også kunne bidrage til kapacitetsopbygning på skolerne, hvor skolerne systematisk får udviklet ressourcepersoner, der kan understøtte både studerende, nyuddannede og kollegial udvikling generelt. Uddannede mentorer kan give mere målrettet, kvalificeret støtte til lærerstuderende og nyuddannede lærere. Det skaber en bedre kobling mellem teori på læreruddannelsen og praksis i skolen, der øger sandsynligheden for, at praktikken bliver en reel læringsarena frem for blot en afprøvning, hvilket også underbygges af tankerne bag LU23 med øget praktik.

På et organisatorisk plan kan mentorordninger bidrage til større stabilitet og fastholdelse i lærerprofessionen. Både nyuddannede og erfarne lærere, der oplever faglig udvikling og kollegialt fællesskab, har større sandsynlighed for at blive i faget. Det er en gevinst for skolen, der får kontinuitet og arbejdsglæde, og for samfundet, der undgår høje udskiftningsrater og ressource-spild. For eleverne betyder det, at de møder lærere, der både er

trygge i deres rolle og engagerede i deres virke. På den måde viser mentorskabet sig som et strategisk redskab, der ikke kun har en effekt på individniveau, men også bidrager til en mere bæredygtig skoleudvikling.

Samlet set understreger undersøgelsen, at mentoring ikke alene er et støtteværktøj for den nyuddannede, men også en relationel og faglig praksis med potentiale til at skabe læring, refleksion og udvikling på tværs af erfaring og anciennitet. Når mentorforløb lykkes, bliver de en del af skolens professionelle fællesskab og en integreret del af lærerprofessionens udvikling.

De empiriske fund i denne undersøgelse peger entydigt på, at mentorordninger udgør en væsentlig støtte for nyuddannede lærere i overgangen fra uddannelse til profession. Denne støtte viser sig både som følelsesmæssig tryghed og som faglig sparring, hvilket stemmer overens med international forskning, der

fremhæver mentoring som en nøgelfaktor i fastholdelse og udvikling af nye lærere (Hudson & Hudson, 2016; Spooner-Lane, 2017).

Særligt bemærkelsesværdigt er det, at mentees først i mødet med mentorforløbet bliver bevidste om deres behov for støtte – et fund, der understreger vigtigheden af at tilbyde strukturerede mentorordninger som en integreret del af professionsstarten.

Fundene peger desuden på, at mentoring har potentiale til at styrke både nyuddannedes og erfarne læreres professionelle dømmekraft, identitetsdannelse og motivation. Det rejser spørgsmålet om, hvordan mentorordninger kan integreres strategisk i skolens organisering og kultur – ikke som en ekstraopgave, men som en del af en bæredygtig professionsudvikling samt spørgsmålet om, hvordan kan mentorrollen balancere mellem formelle krav og den relationelle, refleksive dimension, som mentees efterspørger.

KONKLUSION

Denne undersøgelse har haft til formål at belyse, hvordan mentoring kan understøtte nyuddannede læreres overgang fra læreruddannelse til professionel praksis. Med afsæt i kvalitative data fra logbøger og fokusgruppeinterviews har vi undersøgt, hvilke strukturelle og relationelle betingelser der

fremmer et meningsfuldt mentorforløb – og hvilke udbytter det medfører for både mentees og mentorer.

Resultaterne viser, at mentoring udgør en væsentlig støtte i professionsstarten, særligt når den er præget af tydelig rammesætning, frivillighed, opbakning fra ledelsen og tillidsfulde relationer. Nyuddannede lærere efterspørger især støtte til klasseledelse, relationsarbejde og forældresamarbejde – områder, hvor refleksion er afgørende. Mentorforløb skaber her et trygt rum for faglig og personlig udvikling, hvor mentees kan opbygge selvtilid og afprøve nye didaktiske tilgange i dialog med en erfaren kollega.

Samtidig viser undersøgelsen, at mentorerne selv oplever faglig fornyelse og refleksion over egen praksis, hvilket bidrager til deres motivation og fastholdelse i professionen. Mentoring fremstår dermed ikke blot som en støttefunktion, men som en gensidig læringsrelation med potentiale til at styrke både nyuddannede og erfarne lærere – og til at udvikle skolens professionelle fællesskab.

På baggrund af disse fund argumenterer vi for, at mentorordninger bør indgå som en systematisk og integreret del af skolens organisering, hvis målet er at sikre en bæredygtig overgang til lærerprofessionen og fastholde lærere i professionen.

Litteraturliste

- Akiri, E. & Dori, Y.J. (2002). Professional growth of novice and experienced STEM teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 31(1), 129-142. 10.10007/s10956-021-09936-x
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2024). *Mange nye folkeskolelærere forlader folkeskolen efter få år*. <https://www.ae.dk/node/3540/pdf-export>
- 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>
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00093-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00093-8)
- Bartell, C.A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Corwin Press.
- Christensen, P.B. (2019). Lærerkommisionens rapport. *Fundet*, 25, 22.
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H., & Annas, K. (2020). Research synthesis of meta-Analyses of preservice teacher preparation practices in higher education. *Higher Education Studies*, 10(1), 29-47.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D. & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*.
- Greiman, B. & Covington, H. (2007). Reflective thinking and journal writing: Examining student teachers' perceptions of preferred reflective modality, journal writing outcomes, and journal structure. *Career and Technical Education Research*, 32(2), 115-139.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. udg.).
- Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *CEPS Journal*, 6(3), 77-100.
- Heiselberg, L. (2008). Intelligent design af fokusgrupper – om metodisk design af fokusgrupper og menneskets forskellige intelligenser. *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research*, 24(45), <https://www.mediekultur.dk/article/view/509/1266>.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Biddulph, M., Giannakaki, M.S., Rose, A., Pell, R.G. & Roper, T. (2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching: Findings from phase III of the 'Becoming a Teacher' project*. <https://pure.qub.ac.uk/en/publications/newly-qualified-teachers-experiences-of-their-first-year-of-teach>.
- Horn, P.J. (2018). A quality teacher induction program to improve teaching and learning. In A.M. Kent & A.M. Green (red.), *Across the domains: Examining the best practices for mentoring public school educators throughout the professional journey* (s. 33-68). https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781641131063_A31787133/preview-9781641131063_A31787133.pdf.
- Horn, P.J., Sterling, H.A. & Subhan, S. (2002). *Accountability through "best practice" induction models*.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- Hudson, P. & Hudson, S. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(10), 48-62.
- Ingersoll, R.M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- 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.
- Kearney, S. (2019). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142-158. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2019.1679109>.
- Khasnabis, D., Reischl, C.H., Stull, M. & Boerst, T. (2013). Distributed mentoring: Designing contexts for collective support of teacher learning. *English Journal*, 102(3), 71-77.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterview* (2. udg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvols, A.M. (2015). *Dimittendundersøgelse. Dimittend 2014*. https://www.ucviden.dk/files/196344072/L_reruddannelsen_VIA_dimittendrapport_2014.pdf
- Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T. & Nguyen, H.T. (2025). Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 51(4), 683-697.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Long, J.S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. & Clandinin, D.J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.
- Lærerkommisionen. (2019). *Lærerkommisionens rapport*. <https://www.kl.dk/media/44ipzgge/laererkommisionsrapporten.pdf>
- Malkani, J.M. & Allen, J.D. (2005). *Cases in teacher education: Beyond reflection into practice*.
- McIntyre, C. & Dangel, J.R. (2009). Teacher candidate portfolios: Routine or reflective action? *Action in Teacher Education*, 31(2), 74-85.
- Moir, E. (2003). *Launching the Next Generation of Teachers through Quality Induction*.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Paaske, K.A., Frederiksen, L.A.L. & Krøgaard, F. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Høyskoleforlaget. <https://snl.no/H%C3%B8yskoleforlaget>.
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273.
- Wade, R.C. & Yarbrough, D.B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79.
- 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.