
Skolekultur, lærerstart og fodfæste

Lisbeth Lunde Frederiksen, forskningsleder, Ph.d.,

VIA University College, lluf@via.dk

Elisabeth Halse, lektor, VIA University College, elha@via.dk

Inge Raun Jensen, lektor, VIA University College, inrj@via.dk

Resume

Artiklen undersøger hvilke forståelser af begrebet skolekultur, der har betydning for nye lærers professionelle, personlige og sociale udvikling i starten af deres karriere, der kan identificeres i empirisk forskning i perioden (2010-16)? Der fremanalyseres 4 centrale temaer: samarbejde, mestre kontra performe, stemning og karriere. Alle studier anbefaler horisontale, sociale relationer og professionel frihed, når nye lærere samarbejde og at samarbejdet skal handle om selvformulerede åbne spørgsmål relateret til udfordringer i praksis. Et studie peger på at nye læreres self-efficacy og depressionsfølelse er stærkt knyttet til skolekulturens målorientering og at samarbejde eller mentoring af nye lærere med lav self-efficacy i en skole med lav mestringsorientering eller høj performanceorientering kan føre til endnu lavere self-efficacy eller sågar depression, hvorfor mentoring ikke altid kan siges at være positiv. To studier peger på vigtigheden af skolekulturens imødekomne og venlige stemning for at den nye lærer kan udvikle sig professionelt. Organisatorisk kaos og manglende procedurer kan påvirke skolekulturen negativt og betyde manglende professionel udvikling, og dermed også den nye læreres mulighed for fodfæste.

Et studie peger på vigtigheden af, at skolekulturen giver plads til at forholde sig til sin karriere. Allerede fra første dag, er optaget af deres karriere og fremtidig arbejdsliv, særlig på tre områder: Undervisning – blive en god lærer (horisontal), Ledelse – opad i hierarkiet (vertikalt), Work-life balancen .

Nøgleord: nyuddannede lærere, skolekultur, lærerstartsordning, professionel udvikling, self-efficacy

Abstract

Collaboration, mastery vs performing, atmosphere and career are four central terms in regards to school culture and newly qualified teacher's foothold. Horizontal relations, reciprocity and equality when working together on experienced challenges without known solutions, supports the newly qualified teachers. The effect of the supporting activities is dependent on whether a school culture is oriented towards mastery or performing, and of the new teachers' sense of self-efficacy. Supportive school management, good communication, clear organisation and welcoming colleagues, contributes to a good induction period. It may be valuable to develop an organisational approach to new teachers' careers that supports several career orientations.

Keywords: school culture, professional development, teacher induction, newly qualified teacher, self-efficacy

Indledning

Det er en kendsgerning, at lærerkvalitet er den mest afgørende faktor for elevers præstation og læringsudbytte (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008), og forskningslitteraturen peger på adskillige udfordringer i at begynde som ny lærer. En af udfordringerne er, at en stor del af lærerarbejdet foregår isoleret fra kolleger; den nyuddannede er overladt til eget klasserum og her til at fejle eller få succes (Ingersoll & Strong, 2011; Johnson & Birkeland, 2003). Den nyuddannede lærer vil – uanset støtte af forskellig art – alene have ansvaret for en undervisningssituation fra den første dag.

Selvom der er indført kompetencemål i læreruddannelsen, vil en nyuddannet lærer stadig have brug for at udvikle og tilegne sig erfaringsbåren, kontekstuel viden og kunnen for at blive en kompetent lærer (Grimen & Molander, 2008). Med andre ord er der forskel på en formelt kvalificeret lærer og en lærer, der har videreudviklet sin kunnen og viden i samspil med personlige erfaringer og gode forbilleder i konkrete, partikulære situationer. For at kvalificere til det sidste og for at opmuntre til fortsat professionel udvikling tilbyder mange lande *induction*-programmer, dvs. *formelle systematiske programmer for tidlig karriereunderstøttelse bestående af forskellige elementer tilpasset konteksten*. Internationalt taler man om lærerstartsordninger (*induction*) blandt andet som en læreproces i og med praksis og som en mulighed for, at den nye lærer kan udvikle sig fra at være lærer til at blive lærer gennem utallige erfaringer, dvs. fokus på fortsat professionel udvikling (Britton, Paine, & Pimm, 2003).

Adskillige nyttige reviews inden for temaet lærerstartsordning er blevet publiceret i de sidste årtier (Greenfield, 2015; Guarino, Santibañez, Daley, & Santibañez, 2006; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Schaefer, Long, & Clandinin, 2012; Shockley, Watlington, & Felsher, 2013; Wang, Odell, & Schwille, 2008). Disse reviews peger på, at lærerstartsordninger for lærere, der strækker sig ud over den formelle uddannelse og ind i de første år i professionen, giver gode muligheder for netop at lære i og af praksis. Adskillige reviews af forskning om lærerstartsordninger (Greenfield, 2015; Guarino et al., 2006; Hobson et al., 2009; Schaefer et al., 2012; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008) viser, at ordningerne har en positiv effekt på nyuddannede læreres professionelle, sociale og personlige udvikling (jf. European Commission Staff Working Document SEC, 2010).



Endvidere viser forskningen, at lærerstartsordninger kan bidrage til effektivitet, motivation og opmuntring (Shockley et al., 2013), til styrkelse af elevpræstationer, læreres jobtilfredshed og fodfæste (Ingersoll & Strong, 2011) samt til at modarbejde udbændthed og til styrkelse af lærernes resiliens, selvværd og self-efficacy (Greenfield, 2015; Guarino et al., 2006; Schaefer et al., 2012), og alt dette kan have betydning for den nye lærers fortsatte fokus på professionel udvikling.

Wang & Odell (2002) peger endvidere på, at lærerstartsordninger kan have betydning for undervisningens kvalitet og facilitere nyuddannede læreres fortsatte professionelle udvikling, men viser også, at kvaliteten af effekten af ordningerne påvirkes af skolekulturen (Wang et al., 2008).

Ifølge Wang et al. (2008) er der ikke mange undersøgelser, der omhandler effekten af mentoring af nyuddannede lærere, som har haft direkte fokus på at diskutere eller analysere, *i hvor høj grad en lærerstartsordning kan blive styrket eller neutraliseret af en skoles kultur, organisering og miljø*. Et område, der efter Wang et al.'s mening burde fokuseres mere på i forskningen.

Forskningen peger på, at det har en betydning, om skolekulturen er individualistisk eller samarbejdende (Schaefer et al., 2012; Wang et al., 2008). I forbindelse med nyuddannede lærere fremhæves særligt den samarbejdende skolekultur som fremmede for den professionelle og personlige udvikling, og i den sammenhæng peges der på en understøttende, interesseret og anerkendende ledelse som en afgørende faktor for at udvikle en samarbejdende skolekultur (Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008). Wang et al. (2008) refererer derudover til et studie af Williams, Prestage, & Bedward (2001) med bl.a. fokus på mentoring. Her viste det sig, at mentoring havde større effekt på nyuddannede læreres undervisning, hvis skolekulturen var præget af samarbejde, mens "Those in the individualistic school culture reported that the influence of mentors on beginning teaching was limited because the relationships were not supported in the school culture" (Wang et al., 2008, s. 139).

I nedenstående opsamler vi den nyeste forskning og udvikler helhedsblikket over *karakteristika ved skolekulturer, der har betydning for nye læreres professionelle, personlige og sociale udvikling ved lærerstart*.

Metode

Metodisk har vi søgt at kortlægge publiceringer af empiriske studier i perioden 2010-2016, der trækker skolekultur frem som et tema for nyuddannede. Vi vil give en tematisk analyse ud fra en systematisk sammenstilling af

forskningsresultater inden for skolekultur og lærerstartsordninger fra 2010-2016. Vores forskningsspørgsmål har været: *Hvad siger den empiriske forskning inden for de sidste syv år om karakteristika ved skolekultur, der har betydning for nye læreres professionelle, personlige og sociale udvikling ved lærerstart?*

Der er foretaget litteratursøgning, relevansscreening, kvalitetsvurdering og derefter tematisk analyse af fund med efterfølgende syntetisering.

Litteratursøgning og relevansscreening

Skolekultur er et bredt begreb, der kan dække over en række forståelser, hvilket betød, at vi var nødt til at søge bredt for at få et helhedsblik på begrebet. En række søgeord blev forsøgt, men efter en indledende søgning blev de søgeord, der ikke gav relevante referencer, sorteret fra. Følgende søgeord blev udvalgt: professional learning communit*, collaborat*, network, collegial, professional agency, professional development og school culture. Da vi var interesseret i skolekulturens betydning for nye lærere, valgte vi at anvende en søgestreng, der indeholdt en fast søgning sammen med et af vore udvalgte begreber. Søgestrengen blev dermed følgende: (beginning teacher* or novice teacher* or new teacher* or newly qualified teacher* or initial teacher*) AND et af de udvalgte søgeord.

Vi søgte i de to bibliografiske databaser ERIC, PsycINFO, Teacher Reference Center og American Doctoral Dissertations. For at sikre en vis kvalitet og nyhedsværdi søgte vi peerreviewede artikler publiceret mellem 2010-2016. Alle fund blev screenet ud fra fastlagte, eksplicite relevanskriterier for på den måde at få en ensartet vurdering af, om den enkelte reference skulle inkluderes eller ej. Vores inklusionskriterier var primærstudier med skolekultur, der som minimum var et tema i publikationen i tilknytning til nye læreres karrierestart. Vi ekskluderede først på titel, dernæst på abstract og til sidst på gennemlæsning.

Derudover har vi søgt i Idunn uden fund af relevante artikler om skolekultur og nye lærere.

Resultatet fra søgningerne blev følgende:

Søgning #1: Professional learning communit*: *Fund 28, fund efter sortering på titel og abstract 13, fund efter gennemlæsning 3*

Søgning #2: Collaborat*: *Fund 196, fund efter duplikater 154, 5 fund efter sortering på titel og abstract, fund efter gennemlæsning 1*



- Søgning #3: network*: *Fund 38, fund efter sortering på titel og abstract 7, fund efter gennemlæsning 0*
- Søgning #4: Collegial*: *Fund 25, fund efter sortering på titel og abstract 8, fund efter gennemlæsning 1*
- Søgning #5: Professional agency: *Fund 3, fund efter sortering på titel og abstract 2, fund efter gennemlæsning 0*
- Søgning #6: Professional development: *Fund 198, fund efter titel og abstract 2, fund efter gennemlæsning 1*
- Søgning #7: School culture: *Fund 9, fund efter titel og abstract 5, fund efter gennemlæsning 2.*

I alt fandt vi 8 artikler relevante i undersøgelsen af skolekulturens betydning for nye læreres professionelle, personlige og sociale udvikling ved lærerstart.

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

De 8 artikler er meget varierende i både data og metode, som det kan ses i oversigten nedenfor:

Studie	Formål/forskningsspørgsmål	Metode
Coldwell, 2016	Undersøgelse af nye læreres orientering mod deres karriere og karriereudvikling, og hvordan skoler forholder sig til det	Kvantitativ og kvalitativ Survey Interviews 298 respondenter
Menon, 2012	En undersøgelse af, hvilke hovedproblemer nye lærere står overfor i starten af deres karriere, og hvad de forstår som god støtte	Kvalitativ Semistruktureret interview 25 respondenter
Devos et al., 2011	Om depression og self-efficacy i relation til forskellige typer af skolekulturens målstrukturer	Kvantitativt studie
Kono, 2011	Hvad anser nye lærere som væsentligt, når de søger et arbejde – arbejdsmiljø, det professionelle eller karrieremuligheder?	Kvantitativ Survey 60 nye lærere og snart nye lærere

Dillard, 2012	En undersøgelse af den nye lærers oplevelse af at være med i et professionelt læringsfællesskab i henhold til mestringsfølelse og lysten til at forblive i professionen	Mixed methods
Patrick et al., 2010	Undersøgelse af betydningen af lærerstartsordninger for den ny lærers professionelle udvikling, samt hvad der støtter eller hindrer professionel udvikling	Kvalitativ og kvantitativ Survey, fokusgrupper og individuelle interviews, casestudier
Bauml, 2014	Undersøgelse af, hvorvidt det at planlægge undervisning i teams har en betydning for at lære nye lærere at undervise, og hvordan de nye lærere lærte at tage beslutninger med selvtillid	Kvalitativ En nyuddannet lærer følges et år Interviews, observationer, uformelle snakke, feltnoter, eksempler på undervisningsplaner
Craig, 2013	Hvilken betydning det har for nye lærere at være i et vidensfællesskab (bottom-up) eller et professionelt fællesskab (top-downstyring)	<i>Narrative inquiry</i> kombineret med observation.

Resultat/syntese

I overensstemmelse med formålet for denne artikel har vi foretaget en tematisk analyse og identificeret fire temaer inden for skolekultur: samarbejde, mestring kontra performing, stemning og karriere.

Temaerne bliver udfoldet i nedenstående. Under hvert tema skitseres først studiets metoder, derefter dets fund. Efter præsentation af temaer følger en syntetisering og en perspektivering til danske forhold.

Samarbejde

Fire studier havde fund med fokus primært på samarbejde: Bauml (2014), Craig (2013), Dillard (2012), Patrick, Elliot, Hulme, & McPhee (2010). Baumls fund var relateret til et kvalitativt casestudie af en nyuddannet lærer det første år. Baumls primære hensigt var at beskrive nye læreres erfaringer med "team lesson planning" og diskutere betydningen af disse møder i forhold til det at lære at undervise. Fundene handlede således om, hvilken betydning teammøder har for udvikling af professionalitet og efficacy i forhold til



at undervise. Informanten/casen var udvalgt fra et større materiale fra 2008-09. I forbindelse med studiet blev der foretaget tre interviews af 45-70 min. varighed, 22 observationstimer af undervisning, uformelle dialoger efter observationer, eksempler på team lesson plans, curriculum retningslinjer og feltnotater fra et teamplanlægningsmøde.

Målet med Dillard's (2012) studier har været at finde ud af sammenhængen mellem nye læreres deltagelse i professionelle læringsfællesskaber og sandsynligheden for, at de forbliver i professionen. I den sammenhæng er der fokus på grad af self-efficacy set i relation til det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, og ønsket om at forblive lærer. Der er tale om et studie af et enkelt skoledistrikt, udvalgt pga. allerede etablerede professionelle netværk.

Craig's (2013) tilgang har været en *narrative inquiry*-metode af en enkelt case, kombineret med observationer og med henvisning til evidens fra andre interview og observationer samt professionelle udviklingssessioner. Forskningen er en lille del af et større projekt allerede påbegyndt i 1997. Projektet er ikke startet med et forskningsspørgsmål ud fra teori, men ud fra reaktioner på mødte fænomener i feltet, dvs. hos den nyuddannede lærer og den praksis, der møder hende. Forskningen indfanger forandringer i skolemiljø og lærerfællesskaber på en konkret nyuddannet lærers skole og viser, hvordan denne lærer uundgåeligt inddrages i kampe forårsaget af kulturændringer, og hvordan det præger lærerens praksis.

Patrick et al.'s (2010) studie er en del af et større nationalt forskningsprojekt vedrørende lærerstartsordninger. Patrick's studie bestod af 6 cases og byggede på en kombination af kvantitative og kvalitative data. Fundene blev sammenstillet med de nationale fund.

En skolekulturs facilitering af samarbejds muligheder kan i følge Bauml (2014) være central for læreres udvikling af professionel viden og efficacy-følelse. Det kan bl.a. ske gennem kollektiv og individuel mentoring og gennem rammesætning af fælles planlægningsmøder, hvor f. eks indhold på forskellige klasseniveauer, anvisninger og evaluering bliver diskuteret dybdegående. Bauml fremhæver vigtigheden i, at samarbejds kulturen inviterer til, at den nye lærer aktivt deltager i samarbejdet, idet det er igennem ægte ansvar og opgaver, at den nye lærer legitimerer sig som en professionel og identificerer sig som en ligestillet kollega. Bauml peger på, at hvis en ny lærer blot bliver overladt til sig selv eller til en manual, øges utrygheden, hvilket kan begrænse den professionelle udvikling. Bauml peger på, at det er vigtigt med en støttende kontekst, forstået som et sted, hvor det føles trygt at være

en "lærende" lærer, og hvor den nyuddannede lærer kan bidrage ligeværdigt, blot som novice.

Patrick et al. (2010) understreger vigtigheden af, at skolen anerkender den nye lærers udviklingsbehov, og at den professionelle udvikling sker i en gensidighed mellem kollegaer. Kulturen bør være præget af et lavt hierarki mellem kolleger og et godt kollegialt miljø for lærere med forskellige erfaringer. Studiet understreger, at skolens kultur og lærerstartsordning både må tage højde for den nye lærers udviklingsbehov, samtidig med at den anerkender den nye lærer som sårbar i opbygningen af sin professionelle identitet. Følelsen af at opleve støtte fra kollegaer, både formelt og uformelt, er væsentlig. En ægte samarbejdende kultur bør være udfordrende, men ikke truende, og opfordre til drøftelser og læring mellem nye lærere og erfarne for derigennem at etablere et højt niveau af støtte og udvikling.

Ifølge Dillard (2012) tyder meget på, at professionelle læringsfællesskaber defineret med udgangspunkt i DuFour (2004) kan være med til at skabe forudsætninger for en samarbejdende atmosfære, der kan støtte nyuddannede lærere i deres self-efficacy og i deres følelse af at have succes. En følelse, der derefter kan føres videre til eleverne. Men læringsfællesskaberne skal have fokus på stor grad af fælles beslutninger og vurderinger. Dette indebærer, at medlemmerne samarbejder om at udforme lektioner, planlægge og lave systematiske analyser af elevpræstationer med henblik på beslutninger om, hvordan den videre udvikling og proces skal foregå. Dillard har i sin forskning set en gensidighed og tillid opstå i disse fællesskaber, som har gjort det muligt for de nye lærere at rejse spørgsmål og udtrykke bekymringer vedrørende undervisning. Ifølge Dillard tyder meget på, at denne form for samarbejdende fællesskaber giver de nye lærere adgang til en større del af den viden, de har brug for. Den mindsker risikoen for oplevelsen af isolation og giver de nye lærere mulighed for, som en del af et team, at tackle de mange udfordringer, der er forbundet med det at undervise. Dette bidrager til nye læreres mod på udfordringerne og tillid til dem selv som lærere. Dillard henviser til tidligere studier, der underbygger dette (DuFour, 2004; Smith & Ingersoll, 2004).

For Craig (2013) er det ikke nok, at der er tale om en samarbejdende skolekultur, hvis de nye lærere skal understøttes. Ifølge Craig bør skolekulturen være præget af et samarbejde, hvor lærerne kan dele deres umiddelbare, vigtigste oplevelser af situationer og problemstillinger og erfaringer for derefter i samarbejde med kolleger at kunne forhandle mening og autorisere deres egne og andres fortolkning af situationen/problemstillingen. Denne tanke



er baseret på en forståelse af, at læreres kompetencer bl.a. udvikles gennem personlige og sociale forståelser. En tanke, der er inspireret af begrebet personlig praktisk viden, der beskrives som "Knowledge constructed and reconstructed as [teachers] live out [their] stories and retell and relive them through processes of reflection" (Clandinin, 1992, s. 125. Citeret fra Craig, 2013, s. 27).

Med henvisning til Hargreaves' bog fra 1994 opererer Craig med to forskellige læringsfællesskaber og dermed måder at samarbejde og etablere samarbejde på, alt afhængig af skolekulturen. De to måder har betydning for den nyuddannede lærers professionelle udvikling og udvikling af professionel identitet. Læringsfællesskaberne defineres som "knowledge communities" og "professional learning communities".

I "knowledge communities" defineres problemstillinger og refleksionstemaer for samarbejde af deltagerne selv ud fra de daglige oplevelser og problemstillinger i undervisningen. Fællesskaberne opstår eller findes blandt individuelle lærere eller på tværs af lærergrupper. Der er i disse former for samarbejde en åbenhed for at fortælle om de rå erfaringer, der så i fællesskab bearbejdes mht. dybere forståelse og videre udvikling af praksis. I modsætning til dette står samarbejdskulturer præget af "professional learning communities". I følge Craig er der her tale om fællesskaber og samarbejder initieret af ledelse. Samarbejdet har fokus på implementering af top-down-styrede pædagogiske initiativer, f.eks. ud fra en bestemt forståelse af best practice. Hensigten er kontrol og ensretning af undervisningen. Ifølge Craig kan det i lærerkollegiet føre til samarbejde, hvor der opstår dækhistorier (man fortæller, at man gør et, men gør egentlig noget andet), og disse fællesskaber kan skabe uro og mistillid og forstyrre eller ødelægge læreres naturlige vidensdeling og fælles skabelse af viden og ødelægge den produktive kollegiale interaktion og det autentiske samarbejde, som er vigtige for nye læreres professionelle udvikling og deres udvikling af professionel identitet.

Opsamling

Alle studier peger direkte eller indirekte på begreberne gensidighed og ligeværdighed i arbejdet med planlægning og bearbejdning af umiddelbart erfarede udfordringer i undervisningen i en samarbejdende skolekultur. Der peges på skolekultur, hvor man sammen kollegialt løser erfarede problemer, uanset om man er novice eller erfaren.

Samarbejde fremstår i studierne som centralt for læring og professionel udvikling. Der læres bl.a. igennem samarbejdsaktiviteter, som ikke har læring som eksplicit formål, men hvor samarbejdet er en måde at løse selv-formulerede/erfaredede udfordringer som underviser.

Der fokuseres på samarbejds miljøer eller praksisser, hvor ingen i samarbejdet kender løsningen. De anbefalede samarbejds kulturer på skolerne kan beskrives som sidestillede samarbejder med horisontale sociale relationer, hvor man står sammen for at forsøge at løse et fælles problem uden kendt løsning. Hvad der skal læres, skabes så at sige i konteksten og af de, der skal lære. Studierne har således fokus på en samarbejds kultur, hvor der er en vis form for frihed i samarbejdet.

Mestring kontra performing

Ét studie, Devos, Dupriez, & Paquay (2012), har haft mestrings- og performanceorienteringer i fokus i forbindelse med skolekultur og nyuddannede lærere. Hensigten var at undersøge, hvordan skolekultur kan forudsige nyuddannede læreres følelse af self-efficacy og depression.

Der var tale om to kvantitative undersøgelser. Første omfattede 110 nyuddannede lærere i Belgien med gennemsnitlig 2,9 måneders undervisnings erfaring, og det andet omfattede 185 nyuddannede lærere med gennemsnitlig 13,2 måneders erfaringer.

Devos et al. opererer med to forskellige målorienteringer, som kan karakterisere en skolekultur: en mestringsorientering og en performanceorientering. Hvis der var tale om en orientering mod mestringsmål, altså dygtigheds- og beherskelsesmål, så var kulturen præget af, at medarbejderne ønskede at beherske en opgave, at opnå ny viden og færdigheder med henblik på at øge deres dygtighed. Der var i denne orientering fokus på opgaven og på at øge egne kompetencer; at blive dygtigere. Orienteringen var således tæt knyttet sammen med indre motivation og selvrefererende progression og blev associeret med et positivt udbytte. En kultur orienteret mod performancemål var derimod karakteriseret ved en kultur, hvor målet hos lærerne var at demonstrere kompetence eller undgå at vise manglende kompetence, færdigheder eller viden. Her var det ikke lærerens progression, der var i fokus, men derimod evaluerede den enkelte lærer sig selv ved at sammenligne sig med andre kolleger på skolen. Indsatser med henblik på ny læring blev i denne kultur set som tegn på manglende kompetencer og evne. Derfor blev det i en kultur præget af performancemål vægtet at kunne



præstere med meget små anstrengelser. Fejl blev set som mangler eller hul i kompetencer. Kulturen var karakteriseret ved sammenligning, konkurrence og demonstration af kompetencer. De to kulturer var således præget af henholdsvis samarbejde og konkurrence.

Devos et al.'s studie viste, at målrettet støtte både kan have en positiv, men også en skadelig effekt på den nyuddannede læreres efficacy, alt afhængig af arbejdsmiljø og kultur. Devos et al.'s (2012) studie viste, at nye læreres self-efficacy eller følelse af depression er stærkt relateret til skolekulturens målorientering. *Støttende aktiviteter i forbindelse med lærerstart havde ikke altid en positiv virkning, men var påvirket af skolekulturen og af lærerens indre kvaliteter.* Hyppige samarbejdende interaktioner var kun positivt relateret til self-efficacy, hvis der var tale om en lærer, der havde få udfordringer, og hvis kulturen var orienteret mod mestring. Hvis dette ikke var tilfældet, kunne samarbejdet have en negativ betydning for lærerens self-efficacy. Hvis miljøet var karakteriseret ved kun lidt samarbejde, havde målorientering dog kun lille indflydelse på de nye læreres følelse af self-efficacy. I en kultur præget af manglende samarbejde viste væksten af self-efficacy sig at være den samme hos lærere med såvel mange som få udfordringer. Men en skolekultur præget af samarbejde og performanceorientering havde en negativ effekt på graden af self-efficacy hos de lærere, der havde mange udfordringer.

Devos et al. konkluderer, at samarbejde mellem kolleger ser ud til at være mest brugbart for nye lærere, der har få udfordringer, i en performanceorienteret kultur. Undersøgelsen konkluderer, at samarbejde kan reducere selvtilliden hos lærere med lav self-efficacy, hvis ikke kulturen er understøttende og præget af en mestringsorientering. For ikke at underminere den nye lærers følelse af self-efficacy er det derfor vigtigt at have fokus på kulturen, når f.eks. mentoring-aktiviteter implementeres på en skole, ligesom der må tages specielle forholdsregler, når samarbejdsaktiviteter organiseres mellem den nye og den erfarne lærer.

Opsamling

Studiet peger på, at det er for simpelt at se på, om der er tale om en skolekultur, der er samarbejdende eller ej. Samarbejde må også ses i relation til kulturens målorienteringer, som mestring eller performance. I dette lys bliver det for unuanceret blot at tale om støtte af nyuddannede lærere, hvis der satses på mentoring og/eller teamdeltagelse, da disse foranstaltninger er indlejret i en kulturkontekst, der både kan have positiv og negativ indfly-

delse på læreres professionelle udvikling. For at kulturen skal understøtte, må der arbejdes med at få udviklet en mestringskultur på skolen, med den enkeltes lærers øgede mestring af kompetencer for øje.

Stemning

To studier havde fund med fokus på det, vi har valgt at kalde skolens 'stemning': Kono (2011) og Menon (2012).

Konos (2011) studie er et kvantitativt studie, der undersøger de nye læreres overvejelser om skoler, når de søger arbejde. Studiet indbefatter 43 nye lærere eller snart nye lærere, der alle er tilknyttet et universitetsbaseret *induction*-program. Informanterne har svaret på en survey, hvor de er blevet præsenteret for 60 karakteristika for skoler, som de skulle vurdere med hensyn til kriterier, de ville have i fokus, når de søgte den første lærerstilling. Karakteristikaene var opdelt i fire domæner: "miljø og renommé", "den professionelle skole", "skolens adresse og socioøkonomiske status" samt "karrieremuligheder".

Kono peger på, at de nye lærere er mest interesseret i skoler, der kan støtte deres mulighed for succes i lærergerningen, og i den sammenhæng vurderes domænerne "miljø og renommé" samt "den professionelle skole" som de vigtigste domæner. Stemningen i skolekulturen anses som værende et vigtigt karakteristika. Lærerne er optaget af en stemning præget af tryghed, følelsen af at høre til og være velkommen på skolen, at medarbejderne er venlige og engagerede, at skolen har stærke værdier, om der gives støtte til professionel udvikling, og at man er fælles om at løfte arbejdet med eleverne og skolen. Respondenterne søgte efter steder med godt teamarbejde, god kommunikation og gode relationer.

Menons (2012) studie har som hovedfokus nye læreres erfaringer og opfattelse af, hvad der har været svært ved at starte som ny lærer, og hvad der evt. kan arbejdes med i en lærerstartsordning. Studiet har særlig opmærksomhed på skolelederens betydning for en god lærerstart. Fundene i studiet er et resultat af semistrukturerede interviews af 25 nye læreres (et til fem års erfaring) erfaringer. De 25 respondenter skulle svare på syv spørgsmål inden for kategorierne: problemer, de har erfaret i starten af deres lærerkarriere; hvordan de har oplevet støtten fra skolelederen, og hvad de ser som mulige løsninger og forbedringer for nye læreres karrierestart.

Ifølge Menon ser det ud til, at nye lærere udtrykker frustration over problemer omhandlende stemningen på skolen. Lærerne har især været optaget



af følelsen af kaos ved at skulle sætte sig ind i det organisatoriske på skolen og udtrykker ønske om, at skolelederen sætter sig lidt ind i, hvad der udfordrer dem, for dermed at minimere kaoset. De nye lærere gav også udtryk for, at deres udfordringer blev sat på spidsen, hvis de ikke oplevede støtte fra skoleleder eller kolleger. Menon peger på vigtigheden af en skolekultur, hvor skolelederen aktivt arbejder med kollegasamarbejde, og en organisering, der fungerer, og herigennem giver de nye lærere en oplevelse af at blive taget hånd om. En dårlig stemning på skolen kan give de nye lærere en følelse af at stå alene og i sidste ende få dem til at fortryde valg af karriere.

Opsamling

Begge studier viser, at stemningen på en skole er meget betydningsfuld for, om man som ny lærer har lyst til at søge ansættelse ved stedet, eller om man trives i arbejdet. De nye lærere er optaget af tryghed og følelsen af at høre til. Begge studier peger på, at det handler om en skolekultur, hvor skolelederen aktivt understøtter venlighed og godt kollegaskab, god kommunikation. Ligeledes værdsættes det, at det organisatoriske på en skole fungerer, idet det hjælper den ny lærer til at overskue undervisningen. Er stemningen dårlig på en skole, kan det påvirke den nye lærers udviklings- og fodfæstemuligheder.

Karriere

Ét studie, Coldwell (2016), har haft fokus på temaet "skolekulturens fokus på karriere" og dets betydning for nyuddannede læreres professionelle og personlige udvikling.

Fundene bygger på kvalitative interviews af 49 nye lærere og en survey med 298 deltagere, heriblandt lærere, mentorer og skoleledere.

Coldwell (2016) har undersøgt nyuddannede læreres orienteringer i relation til karriere og påpeger, at et begreb, der udelukkende omhandler opadgående mobilitet, er for snævert, da det ikke tager højde for de forskellige karrieredimensioner, som er på spil i et almindeligt, professionelt lærerliv. Undersøgelsen peger på, at der særligt de tre første år finder afgørende ændringer sted i den nyuddannedes professionelle liv og dermed i den enkelte lærers ønsker og orienteringer i relation til karriere. Først og fremmest er mange nye lærere helt fra start optaget af karriere og deres muligheder fremover. De fund, der gøres i undersøgelsen, peger på, at nyuddannede

lærere særligt er orienteret mod tre specifikke områder i relation til karriere: undervisning som karrierevej, forfremmelse, balance mellem arbejdsliv og privatliv.

Det første år er mange af de interviewede lærere i tvivl om, hvorvidt de på længere sigt ønsker at blive i faget. Dette ændrer sig allerede i løbet af andet år, og i løbet af tredje år er der betydeligt færre, som ønsker at forlade faget. Flere ser på dette tidspunkt at undervise som en karrierevej og ønsker at udvikle sig professionelt inden for faget. Det ser i denne sammenhæng ud til at være af stor betydning, om den enkelte skole har en høj grad af støtte og udviklingsorientering i forhold til de nye lærere. Overraskende mange af de interviewede (80 procent) havde mål – og mere eller mindre udviklede planer om forfremmelse på længere sigt – dels inden for, dels uden for den enkelte skole. Pointen her er, at nye lærere ønsker at tage kontrol over deres karriere og i en vis udstrækning forventer, at den enkelte skole understøtter dem heri. Orienteringen mod en balance mellem arbejdsliv og privatliv sås særligt stærkt i løbet af det tredje år, hvor læreren også finder rodfæste i jobbet. Her er særligt de kvindelige lærere optaget af at starte familie, og mange vil i den forbindelse gerne kunne præstere mindre på arbejdsmarkedet i en periode.

Med begrebet 'karierekultur' ønsker Coldwell at sætte fokus på den organisatoriske side af sagen og foreslår en ledelsesstrategi, der søger at imødekomme de forskellige karriereorienteringer. Fundene fra undersøgelsen peger på, at karriereorienteringer varierer ganske meget over kort tid, og at der ofte vil være tale om en blanding af de tre orienteringer. Eksempelvis vil ønsket om forfremmelse ofte intensiveres i takt med, at lærerfagligheden konsolideres. For den nye lærer kan det således have stor betydning, at den enkelte skole arbejder bevidst og strategisk med karrieremuligheder og søger at skabe et match mellem individuelle ønsker og konkrete muligheder/tiltag. I relation til dette identificerer Coldwell to forskellige skolekulturer, der forholder sig forskelligt til karriere: en "action orientated culture" og en "stability orientated culture". Førstnævnte kultur findes ofte på større skoler og fokuserer særligt på den opadgående mobilitet. Der vil ofte være en forventning om og opmuntring i forhold til, at lærerne udviser interesse i netop denne bevægelse. Sidstnævnte fokuserer mere på den professionelle udvikling i klasserummet – ofte grundet større udfordringer på elevsiden – samt fastholdelsesproblemer blandt lærerne. Denne kultur vil fortrinsvis være at finde på mindre skoler med færre muligheder for at skabe den opadgående mobilitet. Ofte vil man se den førstnævnte kultur beskrevet som den brede



og dermed den mest attraktive. Dette er dog for unuanceret, når vi har de forskellige karriereorienteringer in mente. Det vil være hensigtsmæssigt, at begge er i spil, hvilket Coldwell foreslår begrebet "organisatorisk karrierekultur" som dækkende for. Med reference til studier af Johnson (2004) og Bullough (2008) understreger Coldwell betydningen af, at skoler netop tilbyder varierede muligheder for professionel udvikling og karriere. En proaktiv tilgang til dette kunne være at tænke i en hybrid af differentierede roller i skolen. Eksempelvis ved en kombination af klasserumsundervisning og andre funktioner – som administration, vejledning/coaching og lignende.

Opsamling

Coldwells studie viser vigtigheden af, at skolerne udvikler en organisatorisk karrierekultur, der tager højde for, at allerede nyuddannede lærere er optaget af, hvilke karrieremuligheder der er på deres arbejdsplads. De nyuddannede er optaget af karriere, både inden for faget, som forfremmelser, og i at skabe en balance mellem arbejdsliv og privatliv. Den organisatoriske karrierekultur er præget af en ledelse, der aktivt arbejder med en blanding af forskellige mulige karriereveje for alle lærere, også de nye lærere.

Samlet syntese og perspektivering

De forskellige studier peger på, at hvis en skolekultur skal kunne støtte nyuddannede lærere de første år, så skal der være tale om en skolekultur, der inviterer til aktivt gensidigt, ligeværdigt samarbejde kollegerne imellem om planlægning og udvikling og mestring af undervisning. En kultur, der er orienteret mod mestringsmål med fokus på et gensidigt ønske om at erhverve sig ny indsigt, viden og færdigheder. Dette skal ske ud fra lærernes egne oplevede daglige problemstillinger og situationer i forbindelse med undervisning eller undervisningsrelaterede emner. Ligeledes skal skolekulturen være præget af en mestringskultur med et generelt ønske om, at den enkelte løbende bliver dygtigere, frem for konkurrencekultur, hvor målet er at demonstrere kompetencer eller at dække over manglende kompetencer.

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

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

Anerkendelse i arbejdet opnår et individ, i følge Honneth, ved på den ene side at indgå i et fællesskab med fælles værdier og på den anden side ved netop at være et enestående individ med en personlig ballast af erfaringer og viden, der bidrager til fællesskabet (Honneth & Willig, 2003; Honneth, 1992). En skolekultur, hvor ligeværdighed og gensidighed er karakteristika, vil give mulighed for intersubjektiv anerkendelse. Disse karakteristika kan komme til udtryk både i den måde, man samarbejder på ved skolen, men også i den generelle stemning af venlighed, der er mellem kollegaer og med skoleledelsen. Og en sådan anerkendelse vil kunne bidrage til vitalisering i arbejdet (Frederiksen, 2007) og til udvikling af selvværd og selvtillid (Honneth & Willig, 2003; Honneth, 1992). Dette kan føre til en positiv spiral med hensyn til udvikling af professionalitet og professionsidentitet. Større grad af selvtillid kan føre til højere grad af bidrag til fællesskabet og dermed intersubjektiv anerkendelse, der igen vil føre til vitalisering og selvværd og selvtillid og så fremdeles. Set i dette lys er påpegningen af skolelederens arbejde med fælles værdier og plads til den enkelte i samarbejds-kulturen temmelig relevant.

Ifølge Bandura (1997) er graden af self-efficacy en betydningsfuld faktor for mestrings- og kompetenceoplevelser på et område. Self-efficacy ses som en betydningsfuld drivkraft, når det gælder kompetenceudvikling, da det giver den enkelte en tro på, at hun er i stand til at mestre noget af betydning. Bandura peger på, at det at støtte den enkeltes oplevelse af kompetencer inden for et felt vil kunne bidrage til motivation for videre udvikling og dermed bidrage til, hvor godt den enkelte løser fremtidige opgaver inden for dette felt. Caspersen og Raaen (2014) peger på, at man ikke kun bør opfatte viden, kompetencer og mestring som et individuelt fænomen, men også som egenskaber ved det praksisfællesskab, som nyuddannede lærere, erfarne lærere og elever indgår i. Mestring bør således forstås som en fællesagenda, hvor lærere gennem kollegialt samarbejde komplementerer hinanden, støtter hinanden og indgår i en fælles videns- og erfaringsudvikling. Der er brug for en understøttende samarbejdende skolekultur, der inviterer til intersubjektiv anerkendelse og til mestringsoplevelser.

I dette lys bliver Devos et al.'s studie (2012) vigtig ny viden, da kun en skolekultur, der orienterer sig mod mestringsmål, vil kunne bidrage til intersubjektiv anerkendelse og dermed både personlig og fælles vækst. Skoleledere



bør således være opmærksomme på ikke blot at etablere samarbejdsmuligheder, f.eks. gennem teams, men også at udvikle skolekulturer, der har fokus på mestring frem for performance.

Caspersen og Raaen (2014) peger på, at det mest udslagsgivende for nyuddannede læreres mestring af arbejdsopgaver er støtte og opfølgning på arbejdspladsen, hvilket svarer til nogle af i Menons fund.

Forskningsprojektet "Lærerstart og fodfæste" (Frederiksen, Krøjgaard, & Paaske, 2017) viser, at langt over 50 procent af respondenterne ikke har fået tilbudt understøttende initiativer i lærerstarten. Selvom en stor del af de nye lærere i et vist omfang blev tilgodeset mht. rammerne for deres arbejde (f.eks. ved at blive tilgodeset mht. linjefag og færre skematimer), så viser undersøgelsen, at en stor del af lærerne oplever, at der generelt har været mangel på struktur og plan for deres start på skolen. Langt over halvdelen af lærerne giver udtryk for, at selv den mest basale introduktion til f.eks. årsplan for skolens aktiviteter, skole- og lærerinfra, praktiske forhold som kopiering og booking, tjenestetidsaftaler mv. ikke har været formaliseret.

I undersøgelsen blev der spurgt til mentorstøtte. Yderligere blev det undersøgt, hvor vidt den mentor, lærerne havde fået tildelt, havde en eller anden form for kursus eller uddannelse i det at være mentor. 38 procent af de adspurgte svarer, at de har haft én eller anden form for mentorstøtte. Det var alt fra én samtale med en form for mentor én gang pr. semester til løbende strukturerede, rammesatte samtaler. 14 procent angav, at der var klart definerede rammer for deres ordning.

En lærer skriver som kommentar til rammer og struktur i mentorordningen: *Mentorordningen var ikke gennemtænkt eller italesat om indhold fra ledelses side, hvilket betød, at jeg altid skulle tage initiativet uden helt at vide, hvad der var vigtigt at tale om. Der mangler arbejdstid til at udføre mentoropgaven og modtage sparring.* En anden: *Jeg talte slet ikke med min mentor, han var i udskoling, jeg var i indskoling. Samt han var matematiklærer jeg var dansklærer, og endnu en anden skriver: Der var ikke en klar optegnelse for, hvad mentor og jeg skulle og hvornår, så jeg fik ikke den tiltænkte sparring og støtte.* Udtalelser som disse tyder ikke på understøttende skolekulturer, der bidrager til nye læreres professionelle, personlige og sociale udvikling ved lærerstart.

Undersøgelsen viser yderligere, at modtagelsen af nye lærere ser ud til at være meget forskellig, alt efter om den nye lærer har en mentor eller ej, og alt efter om mentor har en form for uddannelse i mentoring eller ej. Interessant er det yderligere, at det ser ud til, at de lærere, der tilbydes en uddannet mentor, oplever signifikant højere grad af initiativ mht. faglig støtte og

sparring i deres team, blandt andet fra ressourcepersoner og fra organisationen generelt. Samtidig svarer flere lærere med en mentor (uddannet eller ikke uddannet), at de oplever, at skolen vægter samarbejde højt og prioriterer vidensdeling og erfaringsudveksling. Dette tyder på, at de skoler, der har mentorordninger, også i højere grad har fokus på en understøttende skolekultur, eller måske er der tale om det omvendte: at samarbejdende, understøttende skolekulturer i højere grad har øje på behovet for mentorordninger. Ud fra den i artiklen refererede forskning peger dette i retning af, at disse skoler har gode muligheder for at udvikle endnu dygtigere og tilfredse lærere med høj grad af self-efficacy inden for feltet. Men som nævnt er det langt fra alle skoler i Danmark, der organisatorisk og kulturmæssigt bevidst understøtter nye læreres professionelle, personlige og sociale udvikling ved lærerstart.

At rekruttere og fastholde lærere i en profession kan sættes i forbindelse med muligheden for karriere. Ifølge Abrahamsen (2008) tyder meget nemlig på, at professioner med gode karrieremuligheder har større stabilitet og mindre afgang hos deres udøvere. Begrebet karriere bliver normalt sat i relation til en erhvervsmæssig udvikling baseret på flytning mellem forskellige stillinger og positioner – først og fremmest inden for en profession. Et karrierebegreb, der kun indfanger en opadgående mobilitet, er derfor for snævert inden for lærerprofessionen. Flytning til en tilsvarende lærerstilling på samme niveau på en anden arbejdsplads og/eller med et andet indhold kan for mange lærere være et positivt træk i deres arbejde, et gode, som kan give lærerne nye udfordringer. Derfor må også dette ses som karriereudvikling. Karriereudvikling behøver således ikke kun at være noget, der foregår vertikalt, men må også dække en horisontal mobilitet. Vil skoler og kommuner en sådan horisontal karriereudvikling, må de have fokus på at give lærerne nye udfordringer. Derfor virker Coldwells (2016) forslag om at imødekomme en organisatorisk karrierekultur med forskellige karriereorienteringer fornuftigt.

I Coldwells (2016) studie viste det sig, at 80 procent af informanterne (de nye lærere) havde planer for deres karriere. Om dette også gælder f.eks. danske lærere, er svært at sige. Men meget tyder på, at der i hvert fald ikke er så meget fokus på karrierevejledning i vejledning af nye lærere. I et forskningsprojekt, "Lærerstart og fodfæste" (Frederiksen et al., 2017), har man bl.a. undersøgt, hvordan praksis i Danmark møder og støtter de nyuddannede lærere. I den sammenhæng blev de lærere, der havde haft en form for mentor, spurgt, om samarbejdet indbefattede drøftelser af lærerens frem-



tidige karriere som lærer. Kun 12 procent af 1139 respondenter i form af nyuddannede lærere svarede ja til dette.

Vores studie har vist fire temaer omkring skolekulturen, der på hver sin måde har betydning for den nye lærers fodfæste i professionen og mulighed for at udvikle sig professionelt til gavn for både egen karriere inden for lærergeringen og den enkelte elevs muligheder og præstationer i skolen. I arbejdet med at etablere gode og effektive lærerstartsordninger på den enkelte skole er det dermed væsentligt, at skolelederen arbejder med at udvikle en konstruktiv skolekultur, hvor der er fokus på både gode samarbejdsmuligheder, en orientering mod mestringsmål, trygt og venligt kollegaskab samt bevidstheden om, at alle lærere forholder sig til deres karriere, om end på forskellige måder.

Referencer

- Abrahamsen, B. (2008). Profesjoner og karrierer. I: *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauml, M. (2014). Collaborative Lesson Planning as Professional Development for Beginning Primary Teachers. *The New Educator*, 10(3), 182–200. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.925741>
- Britton, E., Paine, L., & Pimm, D. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R. (2008). *Counter narratives: Studies of teacher education and becoming and being a teacher*. Albany: New York State University Press.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Clandinin, D. J. (2004). Narrative and story in teacher education. I: Munby, H. (red.), *Teacher and teaching. From classroom to reflection* (2. udg.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203646946-14>
- Coldwell, M. (2016). Career orientations and career cultures: individual and organisational approaches to beginning teachers' careers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(5), 610–624. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158468>
- Craig, C. J. (2013). Coming to know in the "eye of the storm": A beginning teacher's introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.003>
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (red.). (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206–217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- Dillard, H. (2012). *The Effects of Professional Learning Communities on the Efficacy Level of Novice Teachers: A Mixed Methods Study*. ETD Collection for Tennessee State University. ProQuest LLC. Lokaliseret <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED548960&site=ehost-live>

- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. Bussel: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Frederiksen, L. A. L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde*. Roskilde: Samfundslitteratur.
- Frederiksen, L. A. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2017). Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb. UC Viden, Danske Professionshøjskoler. Forskningsprojekt.
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted? *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52–68.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: Molander, A., & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., Daley, G. A., & Santibañez, L. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. Lokaliseret <http://www.jstor.org/stable/3700588>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(9), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A., & Willig, R. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617. Lokaliseret http://www.gse.harvard.edu/~ngt/Johson-Birkeland_AERjournal_Fallo3.pdf
- Johnson, S. M., & The Project on the Next Generation of Teachers. (2004). *Finders and keepers : helping new teachers survive and thrive in our schools*. Jossey-Bass.
- Kono, C. D. (2011). School Traits: A Report On Rural Schools New And Aspiring Teachers Choose First. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(4), 1–6. <https://doi.org/https://doi.org/10.19030/tlc.v8i4.4194>
- Menon, M. E. (2012). Do beginning teachers receive adequate support from their headteachers? *Educational Management Administration and Leadership*, 40(2), 217–231. <https://doi.org/10.1177/1741143211427981>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, Ø. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research, DPU, Aarhus Universitet.
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M., & McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497373>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R. (2013). Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 97(4), 350–377. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0192636513510595>
- Smith, T., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.



- Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 521–531). København: Hans Reitzels Forlag.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, 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>
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, L. (2001). Individualism to collaboration. The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education of Teaching*, 27(3), 253–267.