
”Jeg har flere gange oplevet, at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem”

Frederiksen, Lunde Lisbeth. Forskningsleder, ph.d., VIA, lluf@via.dk
Halse, Elisabeth, lektor, VIA, elha@via.dk

Resumé

En bæredygtig skole kræver lærere, der er i stand til at forny og udvikle praksis løbende i takt med udviklingen af samfundet. I nærværende forskningsprojekt er potentialet i læringsrum, kaldet læringscirkler, i form af peermentoring for 4. årgangsstuderende og nyuddannede lærere, blevet undersøgt. Hensigten har været, at deltagerne skulle lære af praksis, om praksis, i praksis i et samspil med teori for derigennem at blive i stand til dels at få mod på lærerjobbet dels at få kompetencer til fremadrettet at facilitere egen og kollegers fortsatte professionelle udvikling. Studiet viser, at deltagelse i læringscirkler (LC) har mulighed for at understøtte fortsat professionel udvikling bl.a. ved at give deltagerne kompetencer i at facilitere andres refleksion, selv at reflektere mere dybdegående og ved at give deltagerne erfaringer med, at teori kan bruges til at forstå og løbende udvikle praksis. Yderligere har LC mulighed for at give deltagerne anerkendelse og dermed udvikle vitalisering i arbejdet.

Nøgleord

Professionel udvikling, bæredygtig skole, fastholdelse, læringscirkler, peer-group mentoring, outro-intro.

Abstract

A sustainable school requires teachers who are able to innovate and develop practice continuously as the development of society. In the present research project, the potential of learning spaces, called learning circles, in the form of peer mentoring for student teachers and newly qualified teachers, has been investigated. The intention has been for the participants to learn from practice, about practice, in practice in an interaction with theory thereby be able to gain courage in the teaching job and gain competencies to facilitate their own and colleagues' continual professional development. The study shows that participation in learning circles (LC) has the opportunity to support continual professional development, e.g. by giving the participants skills in facilitating the reflection of others, by reflecting more in-depth themselves and by giving the participants experiences that theory can be used to understand and continuously develop practice. In addition, LC has the opportunity to give participants recognition and thus to develop revitalization in the work.

Årg. 8 | nr. 1 | 2023 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i1.136158

Studier i læreruddannelse og -profession

**Keywords**

Professional development, sustainable school, retention, learning circles, peer-group mentoring, outro – intro

Indledning

En bæredygtig skole kræver dygtige lærere, der er i stand til at forny og udvikle praksis løbende i takt med udvikling af samfundet. Lærere, der er engageret i skolen, og som ønsker at forblive i lærerjobbet.

For at styrke undervisningens kvalitet, elevernes læring, lærerens autoritet og fortsatte professionelle udvikling og ikke mindst for at styrke oplevelsen af lærerjobbet som en attraktiv arbejdsplads er det vigtigt at støtte overgangen fra uddannelse til profession, både i uddannelsen og efterfølgende i professionen (OECD,2019). En brobygning mellem uddannelse og profession i den sammenhæng er essentiel for mange nyuddannede lærere for at kunne og ville fortsat professionel udvikling og for ikke at forlade professionen de første år (Frederiksen et.al., 2019).

I nærværende projekt har der været fokus på kontinuum fra uddannelse til profession. Dette ved at etablere, udvikle og undersøge læringscirkler (LC) med deltagelse af både studerende og nyuddannede lærere. En LC består af en gruppe 4. årgangsstuderende og nye lærere, der ligeværdigt med en facilitator med vejledningskompetencer arbejder undersøgelsesorienteret med henblik på at blive klogere på et tema eller en udfordring relateret til praksis for dermed at udvikle praksis. Den bagvedliggende antagelse har været, at alle deltagere har ressourcer mht. ny viden eller erfaringer, faglige som didaktiske. 4. årgangsstuderende har, i kraft af at de stadig er i uddannelse, bl.a. ressourcer i form af præsent teori, men det er teori, der i sagens natur må være kontekstafhængig, og samtidig er de nysgerrige på deres kommende praksis. De nyuddannede læreres ressourcer består bl.a. i, at de er 'in medias res', med mange nuancerede vigtige praksiserfaringer og dertil hørende udfordringer. Men for at forstå kompleksiteten i disse udfordringer og bredden i handlemulighederne kræves der indsigt i den teori og teoretiske begreber, de har lært på uddannelsen, men som de til tider kan glemme at bruge i analyse og udvikling af undervisning pga. dagligdagens store handle pres.

Hensigten har været, at deltagere sammen i LC skulle lære af praksis, om praksis, i praksis i et samspil med teori. Deltagerne skulle forstå, udvikle og forbedre konkret undervisning ved brug af deres forskellige viden og kom-

petencer, og de skulle opøve kompetencer, der kunne bruges fremadrettet til fortsat professionel udvikling og i professionelle læringsfællesskaber på skoler.

Artiklen starter med, at vi skitserer baggrunden for at udvikle læringscirkelmetoden med reference til international og national forskning, efterfulgt af det forskningsspørgsmål, som artiklen behandler.

Derefter beskrives vores forståelser af begreberne "professionel udvikling", "refleksion", "medierende processer af refleksion og enactment" og "vitalisering", idet disse begreber bl.a. ligger til grund for analysen. Herefter præsenteres design og metode, hvorefter resultaterne præsenteres.

Artiklen afsluttes med et diskussionsafsnit, hvor projektet bliver sat ind i en bæredygtig sammenhæng, efterfulgt af en kort konklusion.

Baggrund og forskningsspørgsmål

En del undersøgelser viser, at nyuddannede lærere finder undervisningsopgaven meget udfordrende (Ingersoll & Strong, 2012; Johnson et al., 2019; Whalen et al., 2019) og dermed har høj risiko for at opleve udbrændthed og forlade professionen.

I forskningslitteraturen peges der på forskellige udfordringer i forbindelse med at begynde som ny lærer. Én udfordring er, at en stor del af arbejdet foregår isoleret fra kolleger, således er den nyuddannede overladt til sit eget klasserum og her til at fejle eller få succes (Ingersoll & Strong, 2011; Johnsen & Birkeland, 2003). Forskning viser, at coping-strategier oftest relaterer sig til bl.a. isoleret arbejde i klasselokalet og mangel på professionel udveksling mellem kollegaer og utilstrækkelig støtte (Kutsyruba & Tregunna, 2014 i Plauborg et al., 2022)

Forskning viser, at skolekulturer med fokus på professionel udvikling, fx i form af kollegasupervision og andre former for rammesat kollegial feedback herunder lærerstartsordninger med mentorprogrammer for nyuddannede lærere, ser ud til at understøtte både nyuddannede og erfarne læreres fortsatte professionelle udvikling (European Commission 2010; Wang & Odell, 2007). Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.12.010>



Mentorskab ses i flere uddannelseskontekster som veje til at udvikle undervisningspraksis i skolen for såvel novicer som erfarne lærere (European Commission, 2010).

Ingersoll & Strong (2011; 2012) peger i deres forskningsoversigter på, at lærerstartsordninger med mentoring har positive effekter, når det gælder jobtilfredshed, engagement i lærerfaget og fastholdelse. Ifølge flere internationale forskningsoversigter indkredses mentorstøtte til nyuddannede som en af måderne at understøtte nyuddannede læreres udvikling af resiliens. Mentorerne kan både fungere som en del af et relationelt støttende professionelt netværk og understøtte udviklingen af reflekterende, reframende og problemløsende tilgange til lærerarbejdet (Greenfield, 2015; Guarino et al., 2006; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011). Ligeledes viser forskningsoversigten hos Schaefer et al. (2012), at mentoring kan modarbejde nyuddannede læreres udbrændthed.

I årene fra 2006-2019 har den nationale mentoringpraksis i Finland i modsætning til andre lande drejet sig om peer-group mentoring bestående af en facilitator og grupper af nye og erfarne lærere og ét studie med kombinationen studerende og lærere. Mens traditionel mentoring baseres på tanken om at overføre viden fra den mere erfarne til nybegynder, baserer mentorarbejdet i peer-group sig på ligestilling og autonomi (Geeraerts et al., 2015; Heikkinen et al., 2012; Tirri, 2014). I studiet af peer-group mentoring af både studerende og uddannede lærere, i en "paideia café", blev der peget på, at der i en fremadrettet udvikling af modellen burde lægges mere vægt på samspil mellem teori og praksis (Korhonen et al., 2017). Det ser vi som en afgørende pointe, idet dette samspil er centralt i professionel udvikling.

Samtidig viser både national og international forskning, at meget af den mentoring, nyuddannede lærere får, først og fremmest har fokus på personlig support og socialisering ind i skolekulturen og ikke i særlig høj grad har fokus på professionel udvikling eller didaktiske samtaler (Frederiksen et al. 2019, 2017; OECD, 2019). I forlængelse af ovenstående mener vi derfor, at det er centralt, at nye lærere får støtte i overgangen mellem uddannelse og praksis med fokus på professionel udvikling, og at dette sker i et peer-fællesskab. I artiklen behandles studiet af følgende problemstilling:

Kan LC i form af peer-group mentoring med henholdsvis nye lærere og lærerstuderende og dermed som kontinuum mellem uddannelse og profession bidrage til fortsat professionel udvikling og eventuelt til vitalisering?

Centrale begreber

I nedenstående præsenteres centrale forståelser af begreberne "professionel udvikling", "refleksion", "medierende processer af refleksion og enactment", "bæredygtighed", og "vitalisering", idet disse begreber bl.a. ligger til grund for analysen.

Professionel udvikling

Som det kan ses af forskningsspørgsmålet, har projektet haft fokus på professionel udvikling. I den sammenhæng har vi haft såvel Rønnestads (2008) forståelse af professionel udvikling såvel som Helleves (2017) forståelse for øje. Projektet har haft fokus på aktive kooperative læreprocesser, hvor der bl.a. fokuseres på refleksion/undersøgelse sammen med kolleger, og hvor der etableres sammenhæng mellem det, der arbejdes med i den formelle kompetenceudvikling, og i lærerens daglige praksis (Desimone, 2009).

Rønnestad forstår professionel udvikling som tilegnelse af og ændring i kundskab og kompetence, som "ændringer i profesjonell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller" (Rønnestad, 2008, s. 279). Af centrale aspekter, som har betydning for professionel udvikling, fremhæver Rønnestad faglig nysgerrighed, videbegær, en kundskabssøgende holdning, en åbenhed for teori samt en forståelse af og bevidsthed om arbejdets kompleksitet i det professionelle arbejde, herunder tolerancen for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet. Men det mest centrale enkeltstående aspekt ved professionel udvikling synes dog, ifølge Rønnestad med henvisning til Korthagen & Wubbels (1995), at være at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer, og det uanset niveauer af professionel erfaring. Rønnestad pointerer endvidere, at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis, og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog.

Helleve definerer effektiv professionel udvikling som "sustained and long-term (allowing for teachers to repeatedly try new strategies and to reflect on what worked and did not) and focuses on records of practice, including student work (Wilson, Rozelle & Mikeska, 2011)" (Helleve, 2017 s. 385). Helleve skriver videre:



According to Wilson and Berne (1999, p. 175) it should also connect to and derive from teaching and learning experiences. Opfer and Pedder (2011, p.377) make a distinction between teachers' professional learning and teachers' professional development. Teachers' professional learning opportunities are embedded in professional development opportunities that have the features of "learning communities", in which teachers learn from and with their peers. Through collaborative, ongoing reflective practice (Schön, 1983; van Manen, 1991) teachers' professional learning moves teachers from isolation to interaction and personal engagement in communities in which they can analyze and improve their own practice (Shulman, 2004). (Helleve, 2017, s. 33)

Ved at kombinere begge forståelser af professionel udvikling får vi fokus på såvel fremadrettet som bagudrettet handling og refleksion.

Refleksion

Projektets design er baseret på en konstruktivistisk opfattelse af læring med et sociokulturelt perspektiv (Dysthe, 1997; Illeris, 2006, s.127), dvs. vi ser læring som en aktiv konstruktionsproces ud fra et samspil mellem individ og omverden og ikke blot som en passiv modtagelse af information udefra. Forståelse bliver konstitueret i mødet mellem det, individet allerede ved og kan, og det nye. Individet modtager information, tolker den, knytter den sammen med allerede erkendt viden og reorganiserer de mentale strukturer, hvis det er nødvendigt for at indpasse den ny viden (Illeris, 2006; Rasmussen, 2004). Samtidig ses læring som medieret, situeret og distribueret. Den sociale organisering af konstruktion af viden og erfaring er i fokus (Rasmussen, 2004; Säljö, 2003).

I den sammenhæng og ud fra vores forståelse af professionel udvikling bliver begrebet refleksion centralt. Begrebet refleksion forstår vi ud fra Korthagen & Wubbels (1995) og Klemp (2013) definition af refleksion.

Korthagen & Wubbels (1995, s. 7) definerer refleksion som "the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights". Refleksion indebærer at forholde sig kritisk til egen praksis med henblik på løbende at udvikle denne praksis. Det indebærer evnen til at analysere praksis, en årvågenhed over for vigtige aspekter samt at udtænke alternative beslutninger eller handlinger.

Ifølge Klemp (2013) er refleksion noget, der sker i bevidstheden i et dialogisk møde med verden. Refleksion skal helst give nye erfaringer og ny

viden. Det vil sige refleksion er noget mere end blot at beskrive, hvad der er sket, eller løsrevne tanker i denne forbindelse. Ifølge Klemp må refleksion ikke kun være bagudrettet, men også fremadrettet, og der må bringes noget nyt ind i refleksionsprocessen, for at den ikke blot går i ring. Refleksion kan også forstås som foregribende tænkning f.eks. på alternative handlinger (Dewey i Rice, 1989). Nye teoretiske begreber og indspil fra andre kan give ny forståelse og øge udbyttet af refleksionen. I den forståelse vil kollektive rum kunne skabe kollektiv refleksion. LC kan ses som et forsøg på at etablere et sådant kollektivt rum, hvor lærere og studerende sammen reflekterer.

Medierende processer af refleksioner og "enactment"

I forlængelse af vores forståelse af professionel udvikling/kompetenceudvikling, hvor Rønnestad understreger, at det bl.a. handler om ændringer i professionelle holdninger og kognitive funktioner, og i forlængelse af Helleves understregning af iterative strategier for handling i praksis, har vi været opmærksomme på det fremadrettede handlingsperspektiv. Her har Clarke & Hollingsworths (2002) tanker vedrørende medierende processer af refleksioner og "enactment" været centrale. Ifølge Clarke & Hollingsworth er professionel vækst og udvikling hos lærere en kompleks proces. Ændringer i læreres praksis sker gennem medierende processer af refleksioner og "enactment", dvs. iværksættelse af bevidste aktive tiltag i relation til pædagogiske holdninger, værdier eller erfaringer, f.eks. i fire forskellige domæner, som omfatter lærerens verden: det personlige domæne (omhandlende viden, værdier og holdninger), praksisdomænet (omhandlende professionseksperimenter, fx eksperimenter med nye undervisningsmetoder eller tilgange), konsekvensdomænet (omhandlende fremtrædende resultater, fx elevprodukter) og det eksterne domæne (omhandlende kilder af information, stimulus og support. Professionel vækst kan udvikles gennem mange forskellige indgange til disse fire domæner. Der sker først vedvarende ændringer i praksis, når forandring i ét domæne leder til forandring i et andet domæne, ligesom der først kan være tale om professionel vækst og udvikling, når der er tale om vedvarende ændringer (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Ud fra dette skulle det gerne fremgå, at såvel vedvarende refleksioner i forhold de fire domæner og i forhold til handlinger som afprøvning, altså handlinger som følge af refleksioner, er vigtige i arbejdet med professionel vækst og udvikling.

Bæredygtighed

En bæredygtig skole vil i højere grad være bæredygtig, hvis pædagogik og indhold forandres som svar på den løbende udvikling i samfundet. Det kræver, at lærere er i stand til at kunne reflektere kvalificeret og bruge teori til udvikling af praksis, hvorfor vi ser tæt sammenhæng mellem refleksion og bæredygtighed, når det gælder skole og undervisning.

Bæredygtighed forstås ud fra Capras økologiske princip omhandlede "Cycles". Heikkinen forklarer hovedpointen i princippet som følgende: "Some (particular) kinds of matter (or in education – practice architectures, activities, orders or arrangements) cycle through practices or ecologies of practices" (Heikkinen, 2020, s. 33, med reference til Capra, 2004, 2005 og Kemmis et al., 2012). Princippet understreger, at praksisser reproduceres med variationer eller forskelligheder, de bliver konstant transformeret i lyset af historiske, sociale og lokale betingelser – dette sker forhåbentligt også, når det gælder lærerpraksisser f.eks. gennem refleksion.

Vi ser også begrebet bæredygtighed i lyset af Capras økologiske princip om "network" og "nested system". Om princippet "network" skriver Heikkinen: "Practices derive their essential properties and their existence from their relationships with other practices" og om princippet "nested systems": "Different levels and networks of practice are nested within one another" (Heikkinen, 2020, s. 33). I læringscirklerne har vi forsøgt at binde læreruddannelsen og lærerjob mere sammen ved i cirklerne at have en kombination af lærere og studerende fra læreruddannelsen og ved at udnytte de to grupper af deltageres forskellige erfaringer og forcer og dermed give mulighed for yderligere kvalificeret refleksion.

Vitalisering

Vitalisering må ses som vigtig for motivation, engagement og fastholdelse (Lunde Frederiksen, 2007). Vitalisering kan ifølge Honneth (1992; Honneth & Willig, 2003) udvikles ved at få en positiv forståelse af sig selv (selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse), i selvudfoldelse og i udvikling af individualitet. Begrebet må ses tæt knyttet til intersubjektiv anerkendelse, dvs. vitalisering opnås bl.a. gennem forskellige former for vellykket intersubjektivitet – ved intersubjektiv anerkendelse.

Vitalisering i arbejdet opnås først og fremmest ved, at individet har mulighed for at udvikle selvværd gennem anerkendelse i arbejdet (i den kulturelle- politiske sfære) (Frederiksen, 2007). Anerkendelsen opnås 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, der bidrager til fællesskabet (Honneth, 1992; Honneth & Willig, 2003). Anerkendelse og dermed muligheden for vitalisering fås som lærer ved at opfylde faglige-, sociale- (krav af relationsmæssig karakter) og organisatoriske krav. Vitalisering i forbindelse med læringscirkler kan opnås ved at bidrage til forståelse og drøftelser af "løsning" af kollegers udfordringer gennem brug af egen faglighed, men også ved at egne udfordringer bliver taget alvorligt og drøftet med henblik på handling. Vitalisering kan opnås ved at få succesoplevelser med fælles udarbejdelse af fremtidige afprøvninger af handlinger eller fælles erkendelse af lærerarbejdets kompleksitet og såmænd også ved at opdage, at andre deltagere i læringscirklen kan stå i lignende situationer.

Design og metode

I projektet blev der etableret to LC med hver fire nyuddannede lærere fra samme kommune og fire 4. årgangsstuderende på samme læreruddannelse samt en facilitator. Mht. lærerne blev der skrevet ud til både kommune og skoler om tilbuddet, som så distribuerede det videre til nye lærere, der kunne melde sig. Der blev på de fleste skoler givet tid til deltagelse i cirklerne. Hvad angår studerende orienterede uddannelseslederen og praktiklederen om det frivillige tilbud, og de studerende fik tilbudt et appendix vedlagt eksamensbeviset vedr. deltagelse i cirklerne.

Der blev afholdt seks cirkelmøder fra oktober til maj af tre timers varighed i den ene cirkel og fem i den anden cirkel. Pga. coronasituationen blev kun to møder afholdt fysisk. Udgangspunktet for arbejdet i LC var deltageres praksiserfaringer og udfordringer, præsenteret som konkrete cases. Deltagerstyring var centralt.

Der blev arbejdet med reflekterende teams, bestående af lærerstuderende. Endvidere blev der arbejdet med en primær og en sekundær spørger i form af en ny lærer, hvis opgave var at udfolde og spørge ind til den aktuelle case. Udfordringer blev primært præsenteret af de nye lærere, men i den periode hvor de studerende var i praktik, skiftede studerende og lærere roller. Det reflekterende teams opgave var dels at reflektere over, hvad der bliver sagt, *uden* at komme med løsninger, dels at reflektere over, hvad der ikke er blevet spurgt ind til, og at komme med bud på hvilken teori eller teoretiske begreber deltagerne vurderede kunne være relevante at bidrage med for at forstå problemstillingen yderligere.

Processen var følgende: opsamling af nye erfaringer med handlinger fra udfordringerne fra forrige gang, præsentation af udfordringer/case, valg af case, fælles undersøgelse af problemstilling (nye lærere), reflekterende teams (studerende), yderligere undersøgelse af problemstilling med udvikling af forskellige handlemuligheder, aftaler: hvem vil prøve? (evt. hvis der tid: endnu en runde) og sidst: logbogsskrivning.

For at understøtte en undersøgende tilgang blev der arbejdet med Karl Tomms (1992) spørgsmålstyper. Hver gang blev spørgsmålstyperne gennemgået, facilitatoren gav eksempler på spørgsmål i selve processen, og observator skrev nogle gange spørgsmål ned fra spørgerunden med henblik på en bevidstgørelse af brug af spørgsmålstyperne.

I forlængelse af vores forståelse af professionel udvikling/kompetenceudvikling har vi været opmærksomme på et fremadrettet handlingsperspektiv. Her har Clarke & Hollingsworths (2002) 1986 tanker vedrørende medierende processer af refleksioner og "enactment" været centrale.

I læringscirklerne er der tænkt i betydende overgange (Lund et al., 2017), som understreger at læring er medieret, situeret og distribueret i overensstemmelse med den socialkonstruktivistiske forståelse af læring.

Det empiriske materiale har bestået af observationsnotater af læringscirklerne for dermed at kunne fastholde indholdet af cirklerne. Notaterne indeholdt både ren beskrivelse af indhold, men også observatørens følelser og tanker under processen. Det empiriske materiale bestod endvidere af logbøger fra facilitatorer (f.eks. med notater om, hvor de havde oplevet udfordringer og "gennembrud" i processen), logbøger fra studerende og lærere ud fra fastsatte temaer af forskningsgruppen efter gennemlæsning af forrige gangs logbogsnotater og observationsnotater. Derudover indgik der også afsluttende fokusgruppeinterviews og enkelt-interviews med studerende og lærere, hvor de kunne uddybe oplevelser og vurderinger af cirkelmøderne. I alt har empirien bestået af:

- 39 logbøger fra studerende
- 25 logbøger nye lærere
- 11 logbøger fra facilitatorer
- 11 observationsnotater
- 2 fokusgruppeinterviews med studerende
- 1 fokusgruppeinterview med nye lærere
- 2 individuelle interviews med nye lærere.

Materialet blev først kondenseret med efterfølgende begyndende kategorisering (åben kodning) vertikalt, dvs. hver logbog og interview og observation for sig. Derefter blev der udarbejdet en kategorisering på tværs, horisontalt, ud fra den vertikale kategorisering og denne blev efterfulgt af en tværgående horisontal tematisering.

Afslutningsvist blev der foretaget en analyse af mere deduktiv karakter, hvor de induktivt udviklede temaer blev "bragt i dialog" med temaet/det teoretiske begreb 'professionel udvikling', idet vi ville være sikre på, at vi gennem analysen kunne sige noget om, om der havde været tegn på professionel udvikling i processen eller ej. Inden denne "dialog" blev professionel udvikling præciseret via Rønnestads definition. Definitionen "talte fint sammen" med bl.a. det udledte tema refleksion, ligesom Rønnestads understregning af tolerance over for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet, spillede godt sammen med de induktive horisontale tematiseringer.

Resultater

For overskuelighedens skyld, har vi inddelt temaet refleksion i tre dele: refleksion, samspil mellem teori og praksis og fremadrettet handling, vel vidende, at disse tre dele er tæt sammenbundne, indviklet i og afhængige af hinanden.

Refleksion

I alle deltagernes logbøger fremgår det, at møderne har givet anledning til refleksion over pædagogisk praksis både for de nye lærere og for de studerende. En lærer skriver fx i sin logbog:

Jeg kom til at reflektere over, om jeg nogle gange lægger min egne behov over på eleverne. Da vi snakkede om de stille elever, kom jeg til at tænke på, om det overhovedet ville gavne eleverne at pålægge dem en rolle, når det ikke falder dem naturligt. (ny lærer)

LC's drøftelser af stille elever fik en direkte betydning for og gav anledning til refleksioner over, hvordan denne lærer ville arbejde videre med en konkret elev, og overvejelser over, hvordan hun forstod de stille elever og hendes arbejde med dem.



En studerende gør sig følgende refleksioner over fremtidig praksis i sin logbog, foranlediget af cases præsenteret af nye lærere:

Den personlige kontakt til alle elever er vigtig, men særligt måske dem, som har svært ved at følge med i timerne. Hvis man får deres vinkel på, hvorfor det er svært, så tror jeg, det skaber en bedre forståelse fra begge parter. Og ellers anerkende det, de kan overskue at bidrage med, så deres indsats bliver anerkendt, uanset størrelsen på indsatsen, fremfor at de får dårligt samvittighed over, at de ikke har bidraget. (studerende)

Empirien viser os, at de nye lærere oplever, at de kommer i dybden med de problemstillinger, de præsenterer, og at spørgsmål fra deltagerne i LC får dem til at skifte perspektiv, tænke i andre baner og dermed se nye måder at forsøge at håndtere udfordringen på. Empirien viser også, at dialogerne er med at give deltagerne en positiv forståelse af sig selv som lærer, i og med at de opdager, at de selv, ganske vist med hjælp fra faciliterende spørgsmål, kan se muligheder for at handle på udfordringerne. Dette må kunne føre til større selvværd og mod på lærerjobbet fremadrettet. To nye lærere skriver f.eks.:

Efter jeg fik sat ord på mine oplevelser, mine erfaringer og mine indtryk af x [elev], kunne jeg selv høre, hvad jeg havde brug for at gøre for at få ændret mit billede af ham og måske min relation? (ny lærer)

Man sidder jo selv tit med nøglerne, man skal bare lige finde ud af, hvor de er i nøglebundtet! (ny lærer)

Som nævnt i teori afsnittet vedr. professionel udvikling er refleksion en vigtig faktor, når man skal udvikle sig professionelt som lærer. I empirien ser vi, at der både er blevet udført kritisk konstruktiv bagudrettet, som fremadrettet refleksion, hvorfor der må være stor sandsynlighed for, at LC med fokus på at lære at reflektere dybdegående må kunne bidrage til professional udvikling. Rønnestad understreger, at refleksion både kan foregå i dialog og i et reflekterende enerum, og i logbøgerne fremgår det, at refleksionerne hos deltagerne ikke standser ved læringscirkelns afslutning. De nye lærere fortsætter "i enerum" efterfølgende refleksionerne, uanset om det har været egen case eller andres cases, der har været drøftet i cirklerne. Med andre

ord: Deltagerne oplever, at de kan trække elementer ud fra refleksionerne over en præsenteret case, som de så selv arbejder videre med i egen praksis.

Når deltagerne foretager disse refleksioner, peger vores analyse på, at det bl.a. skyldes tre ting: rum, rammesætning og kompetencer.

LC skaber et tidsmæssigt, men også et mentalt rum til at reflektere i. Et rum, som f.eks. en lærer i sin logbog forklarer, at hun faktisk ikke vidste, hun havde brug for:

Møderne skaber et rum, hvor man kan få luft og kan få vendt nogle ting (meget grundigt), som man ikke på samme måde vender med hverken ens kolleger eller ens private partner- alene det er rart og et behov, som jeg typisk først kan mærke, jeg havde, når mødet er slut.

En erkendelse hos nye lærere, vi har set før i vores tidligeres forskning (Frederiksen et al., 2019).

Vi har i processen været meget eksplicite og strenge med at overholde en stram rammesætning, hvor alle vidste, hvornår de skulle bidrage med hvad og hvordan. Derudover er deltagerne hver gang blevet undervist i Tomms spørgsmålstyper og en insisteren i at bruge dem. I logbøgerne ser vi kommentarer som nedenstående:

Det var en god måde at få snakket i dybden om problematikker, få spørgsmål, der får en til at tænke i andre baner, se andre muligheder og få råd til at løse eller håndtere en udfordring. (lærer)

Jeg har flere gange oplevet, at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem vha. spørgsmål stillet udefra og italesættelse. (lærer)

Den undersøgende tilgang – at stoppe op flere gange og stille spørgsmålet "Hvorfor sker det her mon? Hvad er der på spil?" Det er klart nemmest at gøre i fællesskab, men mindre kan også gøre det. Jeg synes konkret, det er svært lige præcis at sige, hvad jeg vil tage med i kommende praksis, men tilgangen håber jeg hænger ved. (studerende)

Flere deltagere giver udtryk for, at LC's måde at drøfte cases på, selv om det har været udfordrende, har været givende, og ser denne tilgang som en metode, de nu har færdigheder i, og som de fremadrettet kan bruge i professionelle læringsfællesskaber og teamsamarbejde. En studerende siger f.eks.:

... jeg føler, at jeg har meget bedre mulighed nu for at snakke om de situationer, jeg så kommer til at stå i, på en professionel måde. Altså ja, ... det vidste jeg slet ikke, hvordan jeg skulle gøre. ... Jeg havde slet ikke kunnet bruge nogle fagbegreber eller altså højne det til en kvalitet, der havde givet mening, hvis jeg ikke havde siddet her. Så jeg føler også, at jeg tør indgå i en dialog nu. Det tror jeg faktisk ikke, jeg havde turde gøre ellers. (interview, studerende)

Citatet kan endvidere ses som et udtryk for større selvværd og større mod på lærerjob og kan vel tolkes som et tegn på vitalisering.

Samspil mellem teori og praksis

Der ses adskillige eksempler på, hvordan teoretisk viden og begreber er blevet koblet til lærernes erfaringsviden. Italesættelsen af udfordringer i samspil med de studerendes præsente viden, specielt brugt i teoretiske begreber i spørgsmål, kommentarer og refleksioner, har dels aktiveret de nye læreres teoretiske viden og begreber, som måske pga. handletvang og pres i hverdagen er kommet i baggrunden, dels faciliteret betydende overgange mellem teori og praksis (Lund et al., 2017), "fået trukket de her tråde" og dermed transformeret teorien til professionsviden (Rasmussen et al., 2007). Det har også givet deltagerne indsigt i, at teori fra læreruddannelsen er brugbar i praksis i translateret form (Røvik, 2016). De studerende giver udtryk for, at de har kunnet se en sammenhæng mellem det, de lærer på læreruddannelsen, og den praksis de nye lærere står i og har haft oplevelser af at have kunnet bidrage. Oplevelser, der kan føre til vitalisering. Studerende skriver f.eks. i deres logbøger:

Synes, der var en del, som vi arbejder med teoretisk her på skolen, som udspillede sig i de cases, vi havde på dagsorden i dag. Blandt andet begreber som relation, mestringsforventning, inklusion, genrepædagogik. (studerende)

Det var også fedt at hive lidt teori og begrebsliggjort viden ind i problemstillingerne samt opleve, at man faktisk er i stand til at trække på en hel del af det i samtalen. (studerende)

den her bro...., den er på en måde blevet tydeligere for mig, altså broen mellem læreruddannelsen og så praksis. Der er nogle ting, der giver mening. (studerende)

Samtidig har det gjort de nye lærere opmærksomme på, hvor meget teoretisk viden, de faktisk bruger i deres daglige praksis. En lærer skriver f.eks. i sin logbog: "Jeg kan blive overrasket over, hvor mange kvalificerede beslutninger jeg tager, det har jo givet mening at have været på uddannelsen." En oplevelse, som kan bidrage til øget selvværd, mod på jobbet og til vitalisering.

Brugen af betydende overgange (Lund et al., 2017) har givet en langt friere brug af teori og teoretiske begreber hos deltagerne, og vi vurderer, at det har været med til at facilitere kvalificeret refleksion og dermed givet deltagerne mulighed for professionel udvikling (jf. Rønnestad, 2008). En lærer siger f.eks.:

Læringscirklerne har hjulpet mig med at huske tilbage på noget af den teori, uden at vi nødvendigvis har siddet og namedroppet en hel masse teoretikere, men vi har fået italesat en hel masse ting, som får en til "nåh ja!" Altså får trukket de her tråde. Det har været rigtig rart også.

Den teoretiske viden er blevet koblet til lærernes erfaringsviden, hvormed der er blevet givet mulighed for at få udviklet professionsviden.

Analysen peger på, at samspillet nok er lykkedes bl.a. pga. det bevidste arbejde med dialogen mellem studerende og deres præsente teori og teoretiske begreber og lærernes udfordringer i praksis samt arbejdet med at etablere videnskonstruktions og processer i sociokulturelle praksisser i stedet for blot at tænke i flytning af "absolut" viden fra et sted til et andet. Dette har i øvrigt også betydet, at de studerende ikke har oplevet casene som "flade" (konstruerede) og derfor langt mere interessante at arbejde med, netop fordi der blev arbejdet med ægte cases, som kunne afsløre nuancerede facetter på udfordringerne.

Derudover kan det også skyldes det bevidste arbejde med at almenligne de konkrete cases. Rytmen i samtaleprocessen var oftest: udgangspunkt i det konkrete, derefter hævet op til et generelt niveau vha. teorier og teoretiske begreber, for derefter at vende tilbage til det konkrete. Gennem det teoretiske er det konkrete blevet almengjort. Deltagerne har dermed fået ny



indsigt og forståelse af praksis, der kunne bruges fremadrettet, ikke blot når egen case var i fokus, men generelt. En lærer siger om dette:

jeg synes ofte, at det lykkes at løfte de konkrete cases til nogle mere generelle cases, også selvom det måske ikke gøres helt explicit. Faktisk synes jeg ofte, at man kan tage lige så meget med sig fra de andres cases som sit eget. (ny lærer)

Fremadrettet handling

Samtalerne i LC gav deltagerne anledning til nye overvejelser om og handlinger i praksis eller indsigt i mulige handlinger i fremtidig praksis. En lærer skriver i sin logbog: "Det virker særligt godt at aftale specifikke aftaler i forhold til næste gang, så man helt konkret kan vende tilbage til sin praksis med eventuelle tiltag, ting at observere på eller lignende."

Flere af deltagerne afprøvede forskellige aktioner, dog ikke alle, hvilket bl.a. kan skyldes, at projektet røg ind i en coronasituation, hvor afprøvning blev besværliggjort eller umuliggjort af onlineundervisning eller af, at andre problemstillinger kom i fokus netop pga. onlineundervisning. Der gives dog alligevel adskillige eksempler på beskrivelser af afprøvning af handlinger i logbøgerne, både fra lærere, som fremlagde konkrete udfordringer, men også fra lærere, som ikke delte den konkrete case, men blot bidrog til at forstå dem og udvikle muligheder, og som efterfølgende kunne bruge det fremadrettet i egen praksis.

Et eksempel på afprøvning af konkret handling ses i følgende skriv fra en lærers logbog:

Jeg har snakket en del mere med Viggo [elev] samt forsøgt at holde mere fast i principper uden at lade mig "hidse op" af hans opførsel. Samtidig har jeg snakket med forældrene om konkrete situationer og haft ringet hjem med tilbagemeldinger en gang i ugen. Næste uge vil jeg gøre dette skriftlig med den anden klasselærer, hvor vi afprøver ovenstående.

Senere i forløbet skrev selvsamme lærer:

de "små lektier" har været med til at få mig til at have et anderledes og særligt fokus på min egen praksis, som har ændret mit syn på mine egne tanker og bekymringer, endda selvom jeg ikke fysisk har sat mig ned og reflekteret over "lektien".

I forskernotater fremgår det, at en af de store udfordringer har været at kvalificere et handleperspektiv både på det konkrete niveau og på et mere generelt fremadrettet niveau, således at deltagerne var i stand til at eksperimentere og afprøve og udvikle handlinger i praksis ud fra egne præmisser nu og på sigt.

Mange af drøftelserne viste, hvor komplekse flere af casene var. En del af det, deltagerne tog med sig, viste sig ikke at handle så meget om konkrete tiltag, men om en udvidet forståelse af en situation eller en elev eller egen lærerrolle, som på længere sigt kunne have effekt.

Arbejdet med at kvalificere et muligt fremadrettet handleperspektiv vurderer vi som noget, der også kan bidrage til professionel udvikling (Clark & Hollingsworth, 2002). I samspil med reflekterende dialoger har det bidraget til tolerance for flertydighed og indsigt i evne til at forholde sig til sammensatte komplekse problemstillinger hos deltagerne, hvilket ifølge Rønnestad anses som værende af betydning for professionel udvikling (Rønnestad, 2008).

Læreridentitet, vitalisering og mod

Deltagerne har oplevet, at de hver især har kunnet bidrage til forståelse af casene hver på deres måde og dermed høstet anerkendelse, der kan bidrage til yderligere vitalisering (Honneth, 1992; Honneth & Willig, 2003; Frederiksen, 2007), og empirien har vist, at flere af deltagerne udviklede et andet syn på sig selv, f.eks. som lærere, der ikke blot er nybegyndere, men lærere, der kommer med noget – visioner, ny viden om skole, elever, læring og undervisning, som andre kan have glæde og gavn af. Et syn, som i den grad ifølge Honneth (1992, 2003) og Frederiksen (2007) kan bidrage til vitalisering i arbejdet og til udvikling af *self concept* (Rogers, 1959) og forhåbentligt mod på arbejdet. En studerende siger:

Sådan rimelig fuldstændig klokkeklar: Jeg var bare ikke sikker på at ... altså overhovedet ikke sikker på, jeg skulle ud at være lærer. Det er jeg hundrede procent sikker på, at det skal jeg nu [...] Jeg har meget bedre mulighed nu for at snakke om de situationer, jeg så kommer til at stå i, på en professionel måde.

Samtidig har bearbejdelse af egne og andres erfaringer i samspil med bevidstgørelse af egne værdier og grænser bidraget til udvikling af deltagerens professionelle identitet (Rønnestad, 2008).



I arbejdet med at få teori og praksis til at spille sammen bidrog specielt de studerende med værdier og holdninger om god undervisning, uddraget af teorier der er arbejdet med i uddannelsen. Dette gjorde, at flere af lærerne blev bevidste om, at de til tider var kommet langt fra deres idealer og visioner om undervisning. En ny lærer udtaler f.eks. nedenstående i relation til denne problemstilling:

[de studerende er] visionære, sådan lidt... ja, idealet ... så selvom jeg i øjeblikket godt kan tænke: 'Hmm, det var ikke sådan lige det, jeg ville høre', så tager man det jo med sig, .. eller omvendt: at det var virkeligt dét, jeg havde brug for at høre, så tager man også det med sig. (ny lærer)

Dialoger og refleksioner, foranlediget af kritiske spørgsmål, har givet anledning til en bevidsthed om og overvejelser over egen lærerrolle; hvad der hører til rollen, og hvad der går ud over rollen.

For de studerende har deltagelsen helt klart betydet mod på lærerjobbet. De har fået indsigt i virkelighedens kompleksitet og har samtidig fået redskaber og metoder, de kan bruge til at tackle fremtidige udfordringer og kompetencer, der direkte kan bruges i lærende fællesskaber og dermed til udvikling af skole og skolekultur. De har fået kompetencer i at arbejde systematisk med refleksioner, og de har erfaret, at udfordringer! dém er de i stand til at arbejde med, alene og sammen med andre. Som en studerende siger: "man hviler meget mere i sig selv. Det gør man jo, dels fordi man har fået redskaber til at håndtere de her forskellige problematikker."

Diskussion

Nærværende projekt vedrørende læringscirkler er opstået som fortsættelse af forskningsprojektet "Lærerstart og fodfæste" omhandlende mentoring af nyuddannede lærere i danske skoler (Frederiksen et al., 2019) og kan ses i lyset af Capras økologiske princip omhandlende "Cycles". I forhold til mentorpraksisser betyder det, at nye praksisser udvikles af nuværende eller forhenværende praksisser. Der skabes nye modeller, f.eks. er læringscirkler udviklet af gruppementoring og peermentoring og af én til én-mentoringpraksisser, som vi observerede i projekt Lærerstart og fodfæste. Her erfarede vi, at der ikke i særlig høj grad blev givet plads til fokus på professionel udvikling, men socialisering ind i eksisterende praksisser eller tips og tricks. I forhold

til lærerpraksis udvikles nye praksisser af nuværende praksisser gennem refleksion og handling.

Ifølge Capra er muligheden for at overleve i et økosystem, at: "The species (the particular social practice) must find an ecological niche, that provides optimal living conditions for that particular species" (Heikkinen, 2022, s. 33). Læringscirkelmodellen er et forsøg på at etablere en sådan niche. "The optimal living conditions" vurderes gennem vores analyse som værende muligheden for at skabe kontinuum mellem uddannelse og lærerjob, at udvikle deltageres kompetencer til at facilitere løbende refleksion til brug for professionel udvikling for både dem selv og deres kolleger.

Nærværende studie viser, at deltagelse i LC har været med til at styrke alle deltageres kompetencer til at facilitere egne og andres såvel bagudrettede som fremadrettede refleksioner over praksis, samt har åbnet op for ny indsigt og udvikling af praksis, hvilket er nødvendigt for udvikling af en bæredygtig skole. Lærerne oplever at komme i dybden med de problemstillinger gennem spørgsmål, der stilles af deltagerne. Spørgsmål, der har givet anledning til perspektivskifte, til at tænke i andre baner og dermed se nye måder at håndtere udfordringer på eller udvikle praksis. Denne evne må, ifølge Rønnestad (2008), kunne føre til løbende professionel udvikling.

Deltagerne har i LC fået erfaringer med og indsigt i, hvordan og i hvor høj grad praksis og teori kan spille sammen, når udfordringer skal analyseres, og undervisning skal udvikles. De har kunnet se en sammenhæng mellem teorien i læreruddannelsen og så den nærværende praksis. De har kunnet se nytten af den teori, de lærer i læreruddannelsen, i behandlingen af cases, i langt højere grad end ved behandling af konstruerede cases, "flade" cases, som de bliver præsenteret for i uddannelsen. Dette må anses som særdeles vigtigt både for at udvikle en bæredygtig uddannelse og en bæredygtig skole.

Deltagelsen har givet anledning til nye overvejelser og nye handlinger i praksis eller indsigt i mulige handlinger i fremtidig praksis. Endvidere har det givet kompetencer, som fremadrettet kan bruges i lærende fællesskaber, og en indsigt i, hvad en professionel samtale er, og ikke mindst af, hvad en stram rammesætning af samtalen kan betyde for at kvalificere udviklende samtaler om praksis. Derudover har deltagerne haft mulighed for at udvikle deres professionelle identitet (Buur Hansen & Gleerup, 2013) og mulighed for vitalisering (Lunde Frederiksen, 2007).

LC's form for mentoring står i kontrast til meget af den mentoring, der foregår i Danmark i dag, hvor tyngden ligger på personlig støtte (ambu-



lancehjælp) og socialisering ind i skolekulturen (Frederiksen et al., 2019), og ligger langt tættere på OECD's anbefalinger om kvalificeret støtte til nyuddannede lærere, også med henblik på professionel udvikling. LC giver deltagerne kompetencer, som på sigt kan bruges ind i professionelle læringsfællesskaber i skolerne, hvormed deltagerne kan bidrage til at udvikle en samarbejdende skolekultur, der løbende kan udvikle undervisning, der matcher konteksten, både samfundsmæssigt og elevmæssigt – en bæredygtig skolekultur og undervisning.

Dette studie er baseret på frivillighed, både hvad angår nye lærere, studerende og skoler. Dette kan have betydning for de resultater, vi har set, idet man kan formode, at de, der har meldt sig til projektet, også er personer, der er motiveret på at udvikle praksis. Personer, der har overskud i hverdagen til at deltage i et sådant arbejde. Man kan ikke udelukke, at hvis læringscirkler var obligatoriske for alle nye lærere, så ville resultaterne se anderledes ud, idet der så kunne være personer, der ikke havde interesse eller overskud til at udvikle sig professionelt. Men samtidig så kan det jo netop være disse lærere, der har brug for fællesskab, anerkendelse og redskaber til at udvikle undervisning, for deres og elevernes bedste. Derfor kan der være perspektiv i, at alle nye lærere og 4. årgangsstuderende deltager i LC som led i uddannelsen og som én del af en lærerstartsordning – i overgangen fra uddannelse til job, således at alle får mulighed for at blive understøttet i at tackle og få kompetencer til at facilitere refleksion og udvikle undervisning. I den sammenhæng kan der være perspektiv i, at kommuner og læreruddannelser sammen kvalificerer personer, der kan facilitere LC, dvs. ramme-sætte processerne og understøtte de udfordringer, der er peget på ovenfor.

Konklusion

Studiet viser, at LC, i en form for peer-mentoring med både studerende og nye lærere, kan bidrage til udvikling af bæredygtig undervisning og skole. Dette fordi LC har fokus på at understøtte fortsat professionel udvikling. Derudover er der tegn i empirien på, at arbejdet i læringscirklerne kan give mulighed for vitalisering og dermed engagement og motivation i arbejdet, hvormed der ifølge tidligere forskning (Lunde Frederiksen, 2007) kan være større sandsynlighed for fastholdelse af lærerne i skole.

Der kan være perspektiv i yderligere studier af LC, hvor deltagelse f.eks. er obligatorisk i uddannelsen og er en del af en lærerstartsordning, for at

undersøge om LC gavner flere end de særligt interesserede. Interessant kunne det være i højere grad at forpligte de studerende til at bidrage med teoretiske input i relation til lærernes problemstillinger for dermed at styrke forståelsen af samspillet mellem teori og praksis. Derudover peger studiet på, at et toårigt forløb kunne give en tidsramme, der gav anledning til flere iterative processer i praksis og rum til at komme et spadestik dybere i refleksionerne fx mht. grundlæggende antagelser forud for pædagogisk udvikling og praksis. Endvidere er der behov for at arbejde mere med en bevidstgørelse af bevægelsen fra det konkrete til det generelle og tilbage til det konkrete niveau i dialogerne og behov for endnu større fokus på udvikling af spørgeteknikker med henblik på selvstændig facilitering af refleksion.

Referencer

- Buur Hansen, N., & Glerup, J. (2013). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/615432>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- European Commission, 2010. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. 538
- Frederiksen, L. L., Paaske, K., Halse, E., Rosholm, K., & Krøjgaard, F. (2019). *Lærerstart og fodfæste. Endelige rapport*. Via UC.
- Frederiksen, L. L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde*. Ph.d.-afhandling. Samfundslitteratur.
- Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2019). *Rapport – spørgeskemaundersøgelse Lærerstart og fodfæste i et livlangt karriereforløb*.
- Frederiksen, L. L., Paaske, K., Halse, E., & Rosholm, K. (2019). *Transition fra studerende til lærer*.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted? *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52–68.
- 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. <http://www.jstor.org/stable/3700588>
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Peer-group mentoring for teacher development. I *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>
- Heikkinen H.L.,T, (2020).Understanding Mentoring Within an Ecosystem of Practices. In Olsen, K, Bjerkholt,E. Heikkinen H.L.T.(Eds.) *New teachers in the Nordic Countries- ecologies of mentoring and induction*.
- Helleve, I. (2017). Formally educated mentors in Norway. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 2(1), 30–44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1164>



- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A., (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Illeris, K. (2006a). *Læring 2*. reviderede udgave. Roskilde Universitetsforlag.
- 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>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1). <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Lund, J. H., Nielsen, B. L., & Frederiksen, L. L. (2017). "Kompetenceløft i undervisningsfagene" – sætter det sig spor i skolens praksis? I *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2). <https://tidskrift.dk/SLP/article/download/27690/pdf>
- Lunde Frederiksen, L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde*. Ph.d afhandling. Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitetscenter.
- Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Laursen, P. F. (2022). *Lærere, der bliver i professionen*. I serien Pædagogisk indblik. Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Laerere_der_blicher_i_professionen/17_-_Laerere_der_blicher_i_professionen_-16-05-2022.pdf
- Rasmussen, J. (2004a). *Undervisning i det refleksiøvt moderne: politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.
- Rasmussen, J. (2004b). *Undervisning i det refleksiøvt moderne: politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse : uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Hans Reitzel.
- Rice, L. C. (1989). John Dewey: The Later Works, 1925-1953. Volume 12: 1938, Logic: The Theory of Inquiry. Jo Ann Boydston (red). *The Modern Schoolman*, 66(2), 159–160.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. I S. Koch (red.), *Psychology: A study of a science*. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. McGraw Hill.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–292). Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290–310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- 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.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzel.
- Tirri, K. (2014). Peer-group mentoring for teacher development. *Journal of Education for Teaching*, 40(3), 322–323. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.886918>
- Tomm, K. (1992). *Interviewet som intervention*. Forum.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.12.010>