

LÆRERSTART DER LØFTER

– fra praksischok til skoleudvikling

Publiceret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Line Husum Pedersen

Abstrakt

Induktionsprogrammer med fokus på professionel udvikling i transitionen fra at være lærerstuderende til at være lærer kan have positiv indvirkning på flere faktorer på elev-, lærer- og skoleniveau. Artiklen undersøger derfor arbejdet med lærerstartsordninger på både et strategisk og praksisnært niveau og bidrager med en forståelse af, hvordan skoleledelse forstår og håndterer arbejdet med lærerstart og udvikling af professionel læring på individ- og skoleniveau.

Undersøgelsen er todelt og baserer sig på en dokumentanalyse af lokalaftaler i de 19 kommuner i Region Midtjylland og et kvalitativt casestudie bestående af interviews med skoleledere og nyuddannede lærere fra en kommune med en tydelig formuleret lokalaftale. Dokumentanalysen afdækker de strategiske intentioner, mens interviewene giver indblik i konkrete erfaringer og forståelser af lærerstart i praksis.

Undersøgelsen peger på store forskelle i kommunernes rammesætning af lærerstartsordninger og en høj grad af decentralisering. I lokalaftalerne bliver der ofte peget på mentorordninger, men formålet er sjældent beskrevet, og der mangler formalisering, struktur og fokus på professionel udvikling. Det primære fokus er på personlig støtte til den nyuddannede lærer, og på tværs af både strategisk og praktisk niveau synes arbejdet med lærerstart i høj grad at være uforløst i forhold til det potentiale, det rummer for også at bidrage til skolens organisatoriske udvikling. Analysen peger på, at skoleledelse i endnu højere grad kan arbejde med lærerstartsordninger, hvor fokus er på at understøtte både den nyuddannede lærers professionelle udvikling og skolens organisatoriske læring.

Indledning

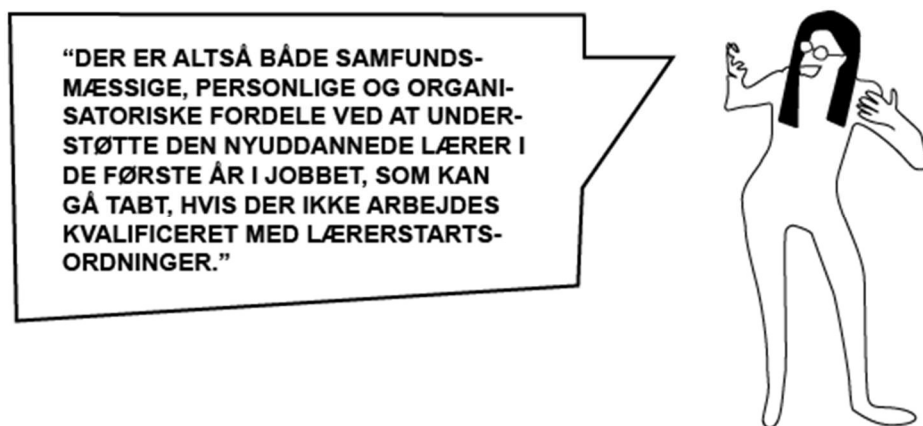
Undersøgelser viser, at det kan være vanskeligt for den nyuddannede lærer at omsætte viden og læring fra læreruddannelsen til praksis på skolen (EVA, 2011, s. 15). Forventningerne til de nyuddannede lærere er store, og de bliver oftest tildelt samme typer af opgaver, som de erfarne lærere, og skal fra den første arbejdsdag varetage opgaver i forbindelse med undervisning, klasselærerkfunktion, skole-hjemsamarbejde, trivselsarbejde m.m. (Lunde Frederiksen & Bonde, 2020; Böwadt & Vaaben, 2021). Da en stor del af lærerjobbet foregår isoleret fra kolleger, oplever den nyuddannede lærer ofte at stå alene med ansvaret, hvilket kan opleves både angstprovokerende og ensomt (Böwadt & Vaaben, 2021). Den nyuddannede er med andre ord overladt til egne erfaringer – og til at fejle eller få succes med jobbet uden nogen glidende overgang fra uddannelse til profession (Ingersoll & Strong, 2011). Kompetencemålene på læreruddannelsen og den udvidede praktik med skolerne som meduddannere (KL et al., u.å.) er et skridt på vejen, men den formelt kvalificerede lærer vil stadig have brug for at tilegne sig erfaringer, kontekstuel og praksissitueret viden og kunnen for at blive en kompetent lærer.

En analyse foretaget af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd og Danmarks Lærerforening viser, at ca. 20% af de nyuddannede lærere har forladt jobbet i folkeskolen tre år efter endt uddannelse. Efter fem år har 25% forladt folkeskolen (AE, 2021). Forskning peger entydigt på, at de første år som lærer er afgørende for, om en nyuddannet lærer finder fodfæste og vælger at blive i professionen (Frederiksen et al., 2017). International forskning viser, at induktionsprogrammer og mentorordninger, der understøtter nyuddannede lærere socialt, fagligt og professionelt i de første år i jobbet, kan have en positiv indvirkning på flere faktorer blandt andet:

- Elevernes præstation og læringsudbytte
- Lærermotivation
- Mestring og resiliens i lærerjobbet
- Udbrændthed
- Tilknytning til professionen
- Kvalificering af undervisningsopgaven
- Udviklende skolekultur

(Lunde Frederiksen, 2020)

Der er altså både samfundsmæssige, personlige og organisatoriske fordele ved at understøtte den nyuddannede lærer i de første år i jobbet, som kan gå tabt, hvis der ikke arbejdes kvalificeret med lærerstartsordninger.



På den baggrund stiller artiklen følgende spørgsmål: *Hvordan forstår og håndterer skoleledelse arbejdet med lærerstart som en strategisk ledelsesopgave, og hvilke uudnyttede potentialer er der for i højere grad at understøtte både nyuddannede læreres professionelle udvikling og skolens organisatoriske læring?*

Dette spørgsmål undersøges gennem tre delspørgsmål, som retter blikket mod de strategiske rammer, skolens praksis og det organisatoriske udviklingsperspektiv:

- Hvordan rammesættes lærerstartsordninger strategisk i kommunale lokalaftaler?
- Hvordan udmøntes arbejdet med lærerstart i konkret skolepraksis?
- Hvordan kan skoleledelse forstå og udvikle arbejdet med lærerstart som en organisatorisk ledelsesopgave med fokus på professionel læring?

Artiklen indledes med en introduktion til feltet og rammen for arbejdet med induktionsprogrammer i Danmark. Derefter redegøres der for undersøgelsens metode, hvorefter en deskriptiv analyse af lokalaftalerne i Region Midt præsenteres. Den følges op af en praksisnær analyse af lærerstartsarbejdet på skoleniveau, struktureret omkring tre centrale fund: *Lærerstart – forventning og virkelighed, mentor – af navn, men ikke af gavn samt dekobling - mellem policy og praksis*. Analysen munder ud i en diskussion af udviklingsperspektiver med fokus på professionel læring og et organisatorisk blik på arbejdet med lærerstart, hvor skoleledelse ikke blot forstår induktionsprogrammer og mentorordninger som en individuel onboardingproces, hvor det handler om at blive en del af skolens kultur, men også om at udvikle den.

Induktionsprogrammer

Arbejdet med lærerstart bliver forstået som induktionsprogrammer.

Induktionsprogrammer^[1] defineres af Frederiksen et al. som *formelle systematiske programmer for tidlig karriereunderstøttelse bestående af forskellige elementer tilpasset konteksten* (2017, s. 2).

Isenberg et al. (2009) uddyber, hvordan induktionsprogrammer er mere end personlig støtte og socialisering ind i en eksisterende skolekultur, men også omfatter fortsat professionel udvikling og læring i transitionen fra at være lærerstuderende til at blive lærer, og hvor den professionelle læreridentitet udvikles (gengivet efter Lunde Frederiksen & Bonde, 2020).

Induktionsprogrammer indeholder flere forskellige og samtidige elementer, der tilsammen udgør et understøttende system for den nyuddannede lærer, der sikrer fortsat faglig udvikling efter endt uddannelse, samtidig med at der er fokus på den viden, den nyuddannede bidrager med til organisationen. Det handler ikke udelukkende om at støtte og lette overgangen for den nyuddannede lærer, men i høj grad også at betragte denne som en ressource, der bidrager til en styrket lærerprofession og en udviklende skolekultur.

Nordisk og international forskning peger på flere virkningsfulde elementer i induktionsprogrammer:

- Tildeling af en (uddannet) mentor
- Rammer og strukturer, der understøtter samarbejdet mellem den nye lærer og mentor/kollega/team
- Kollegialt samarbejde
- Netværk mellem nye lærere
- Reduktion i antallet af opgaver og undervisningstid
- Observation af undervisning
- Ledelsesunderstøttelse
- Fælles planlægning og samarbejde i og om undervisning

(Lunde Frederiksen, 2020; Plaugborg et al., 2022)

Rammen for induktionsprogrammer i Danmark

Lærerkommissionens undersøgelser viser tilsvarende, at det har en positiv effekt for nyuddannede, når de er omfattet af en særlig ordning i forbindelse med opstart i lærerjobbet (KL, 2019). Som en del af arbejdet med en styrket lærerprofession, anbefaler kommissionen, at alle skoler arbejder systematisk med modtagelsen af nye lærere, men der findes ikke i Danmark egentlig lovgivning eller policy på området, som fx i Norge, hvor der siden 2017 har været nationale rammer for støtte og vejledning af nye lærere (Bjerkholt & Olsen, 2020). Det danske skolesystem er i høj grad præget af decentralisering og en konsekvens deraf er, at induktionsprogrammer og modtagelsen af nye lærere varierer fra kommune til kommune og i høj grad også fra skole til skole, hvor det bliver op til den enkelte skoleleder at beslutte, i hvilken grad der tilbydes systematiske induktionsprogrammer (Lunde Frederiksen & Bonde, 2020, s. 74). Ifølge Lærerkommissionens folkeskoleundersøgelse svarer 45 % af de nyuddannede lærere, at de ikke er omfattet af særlige initiativer eller ordninger i forbindelse med opstart i jobbet (KL, 2019, s. 64).

Det nærmeste vi kommer en national rammesætning for modtagelsen af nye lærere i folkeskolen, er samarbejdsaftalen mellem Kommunernes Landsforening (KL) og Lærernes Centralorganisation (LC).

Aftale om arbejdstid

KL og Lærernes Centralorganisation indgik i 2020 en samarbejdsaftale om lærernes arbejdstid, der er gældende for alle lærere i folkeskolen: *Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne*, (2020) (fremover A20). Det centrale i aftalen er et forpligtende samarbejde mellem kommune og den faglige organisation, der skal understøtte lærernes muligheder for at kunne lykkes med opgaven, udøve professionel dømmekraft og styrke den professionelle kapital. I §10 beskrives derudover, at der skal tages positive hensyn til den nyuddannede lærer (lærere med mindre end to års erfaring), for at understøtte dennes start på lærerlivet:

§ 10. Nyuddannede lærere

Ved opgavefordeling tages særligt hensyn til nyuddannede med henblik på at understøtte nyuddannedes mulighed for at få en god start på lærerlivet (KL & LC, 2020, s. 11).

Dette præciseres i en efterfølgende bemærkning, hvor der sættes fokus på mængden af opgaver, undervisningsfag og -timer. Derudover står der, at der skal skabes rum for refleksion over egen praksis med henblik på at udvikle forskellige kerneelementer i opgaveløsningen:

Bemærkning

Der skal være opmærksomhed på antallet af undervisningstimer, at undervisningsopgaverne falder inden for nyuddannedes forudsætninger og erfaring med faget, at begrænse antallet af fag og klasser, ligesom der skal skabes rum for at nyuddannede kan reflektere over egen og andres praksis med henblik på udvikling i forhold til undervisningsopgaven, forældresamarbejde, inklusion samt samarbejde med PPR og øvrige kommunale personalegrupper. (KL & LC, 2020, s. 11)

Der er altså ikke i A20 indgået konkrete aftaler om arbejdstid og opgaveportefølje for den nyuddannede lærer, ligesom der ikke er nævnt specifikke tiltag i forbindelse med induktionsprogrammer eller mentorordninger. Som supplement til A20 kan der indgås lokalaftaler om arbejdstidsregler, der supplerer arbejdstidsaftalen. 85 ud af 98 kommuner har lavet lokalaftaler mellem kommunen, den lokale skolelederforening og den lokale lærerkreds (Becher Trier, 2022).

Undersøgelsens metode

Med udgangspunkt i §10 i A20 har jeg foretaget en dokumentanalyse af lokalaftalerne i de 19 kommuner i Region Midt med henblik på at undersøge, om der findes en yderligere rammesætning af arbejdet med at sikre den nyuddannede lærer en god start på lærerlivet i de enkelte kommuner, og om dette er kontraktliggjort mellem skolelederforening, kommune og lærerforening. I analysen har jeg forsøgt at identificere, om nedenstående temaer er ekspliciteret i lokalaftalerne:

- Ekstra tid til opgaveløsning
- Kommunale introduktionsforløb
- Mentorordninger
- Netværk for nyuddannede lærere
- Observation af undervisning
- Systematisk modtagelse af nyuddannede
- Ledelsens rolle i forhold til den nyuddannede

Der kan findes andre dokumenter med kommunale aftaler, men jeg har i undersøgelsen kun analyseret de offentliggjorte lokalaftaler og ikke spurgt kommunerne til øvrige dokumenter, da steder det ikke er fremgået, at et sådant findes. Dokumentanalysen siger ikke noget om, hvordan aftalerne virkeliggøres på den enkelte skole.

Dernæst har jeg interviewet to skoleledere og to nyuddannede lærere med under tre års erfaring fra to skoler i samme kommune. I kommunens lokalaftale sættes der stærkt fokus på introduktionen af nyuddannede lærere, og det ekspliciteres, at alle skoler skal tildele den nyuddannede lærer en mentor, og at både mentor og den nyuddannede får tid til arbejdet. Den kvalitative undersøgelse bidrager til analysen ved at undersøge konkrete fænomener i deres naturlige sammenhæng og betragtes som en repræsentativ case med en høj grad af generaliserbarhed (Flyvbjerg, 2015).

De enkelte interviews har karakter af et fænomenologisk livsverdensinterview og har til formål at skabe adgang til henholdsvis skoleleders og nyuddannede lærers perspektiver og oplevelser i forbindelse med lærerstarten (Tanggaard, 2024). Interviewet tog afsæt i en semistruktureret interviewguide, der gav struktur til samtalen, men samtidig mulighed for at improvisere undervejs og stille opfølgende spørgsmål. Interviewguiden var struktureret med henblik på at få indsigt i, hvordan der på skolerne arbejdedes med nogle af de elementer, forskning peger på som virkningsfulde i forbindelse med lærerstart.

Interviewene er blevet transskriberet og anonymiseret. Derefter har jeg foretaget en empiridrevet induktiv kodning af materialet med henblik på at undersøge, hvilke fælles temaer og forståelser, der træder frem i interviewene på tværs af informanternes perspektiver. På den måde har jeg tilstræbt en fænomenologisk udforskning af empirien (Jacobsen et al., 2015).

Analysen forholder sig således til to organisatoriske niveauer: en dokumentanalyse af arbejdet med lærerstartsordninger på det strategiske niveau i lokalaftalerne og et casestudie, der bidrager til at give en dybere forståelse af skoleleders og nyuddannede læreres perspektiver på lærerstarten og en forståelse af, hvordan den kommunale rammesætning i lokalaftalen tager sig ud i praksis i den konkrete case.

Analyse af lokalaftaler

I det følgende præsenteres en samlet deskriptiv analyse af lokalaftalerne i Region Midt. Analysen har til formål at give et overordnet billede af, hvordan arbejdet med induktionsprogrammer er strategisk rammesat i lokalaftalerne.

Der er generelt ikke mange steder, hvor §10 er konkretiseret eller uddybet i lokalaftalerne. Variationen i beskrivelserne er stor og befinder sig på et kontinuum mellem helt overordnede bemærkninger om, at der skal *tages særlige hensyn til den nyuddannede lærer* og meget konkrete beskrivelser af systematiserede mentorordninger, der ofte er udarbejdet i særskilte dokumenter eller bilag til lokalaftalen.

Lidt mere end en tredjedel af kommunerne specificerer et nedsat undervisningstimetal, mens resten gentager formuleringen fra A20 om, at skolerne skal være særligt opmærksomme på kravene til den nyuddannede lærer i forbindelse med fagfordeling, undervisningstimetal og opgavemængde.

Få kommuner arbejder med kommunale netværk og kommunalt iværksatte introduktionsforløb, mens lidt over halvdelen af kommunerne specifikt nævner, at den nyuddannede lærer skal tildeles en mentor. Forventningerne til mentorordningerne er beskrevet få steder, og kun i én aftale er det beskrevet, at mentoren skal være trænet i mentoring.

I ca. halvdelen af kommunerne bliver der i lokalaftalen opfordret til, at den enkelte skole selv udarbejder en strategi for modtagelsen af nyuddannede lærere. I nogle af dokumenterne gives eksempler på, hvad skolerne kan gøre for at give den nyuddannede mulighed for en god start på lærerlivet. Her bliver nævnt forskellige tiltag, som ledelsesunderstøttelse, netværk og mentorordninger. Et eksempel på dette er lokalaftalen i Holstebro:

Aftalens parter er enige om, at der skal vises en særlig opmærksomhed for rammerne og understøttelse af nyuddannede lærere, hvilket fremgår af den enkeltes opgaveoversigt. Nyuddannede lærere defineres som lærere med mindre end to års beskæftigelse som lærere. Skolerne tager individuelt beslutning ved ansættelse. Det kan eksempelvis være

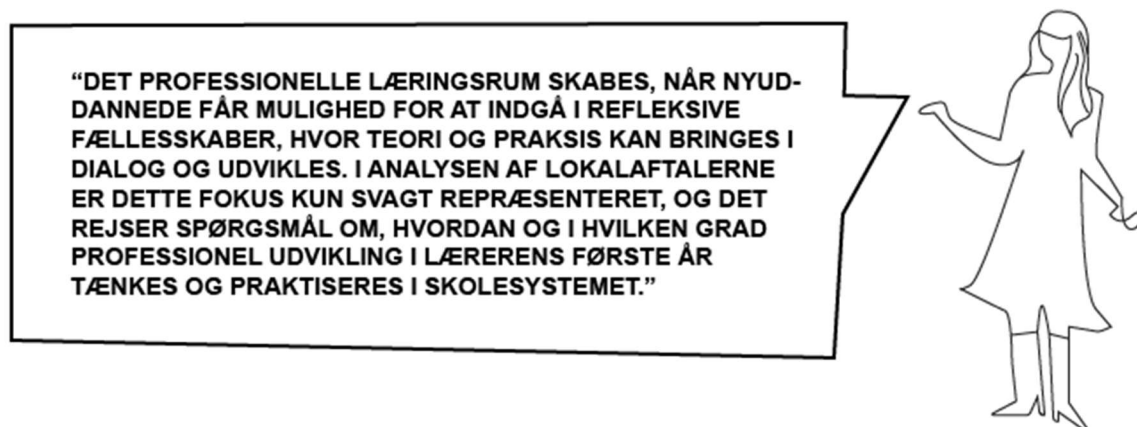
- *Mentorordning*
- *Opgaver, der i høj grad svarer til uddannelsesmæssige kompetencer*
- *Introduktionsforløb med kursuselementer*
- *Tæt teamsamarbejde*

- *Netværk med andre nyuddannede*
- *Tæt ledelsesmæssig opmærksomhed*

Her beskrives med eksempler på tiltag, hvordan skolerne selv kan arbejde med en god start på lærerlivet uden at det er konkretiseret eller uddybet. Der er således lagt op til en høj grad af decentralisering, hvor det bliver op til den enkelte skole selv at tilrettelægge systematiske lærerstartsordninger og sikre, at den nyuddannede lærer understøttes på baggrund af individuelle vurderinger.

I Arbejdstidsaftalens bemærkning til §10 står der, at... *der skal skabes rum for, at nyuddannede kan reflektere over egen og andres praksis med henblik på udvikling...* Dette skrives kun eksplicit frem i enkelte bilag til de lokalaftaler, hvor mentorens funktion og formål er skrevet tydeligt frem. Et eksempel findes i bilaget til lokalaftalen i Hedensted, hvor det fremgår, at: *Her skal foregå en proces, hvor mentor støtter mentee i at reflektere over egne opgaver og udvikle sig i arbejdet som lærer og pædagog.* (Introduktion for nye medarbejdere på Folkeskolerne i Hedensted Kommune, bilag c)

Der er således ikke i mange af lokalaftalerne et særskilt fokus på professionel udvikling og læring i overgangen fra at være lærerstuderende til at være lærer. I stedet ses en overvejende instrumentel tilgang til arbejdet med lærerstartsordninger, hvor særligt tildelingen af en mentor og reduceret timetal synes at udgøre vejen til den gode lærerstart uden at formål og funktion er yderligere beskrevet. Det professionelle læringsrum skabes, når nyuddannede får mulighed for at indgå i refleksive fællesskaber, hvor teori og praksis kan bringes i dialog og udvikles. I analysen af lokalaftalerne er dette fokus kun svagt repræsenteret, og det rejser spørgsmål om, hvordan og i hvilken grad professionel udvikling i lærerens første år tænkes og praktiseres i skolesystemet.



Analytiske pointer

Høj grad af decentralisering

- Mange lokalaftaler lægger op til, at den enkelte skole selv tilrettelægger lærerstartsordninger, og ca. halvdelen af kommunerne opfordrer skoler til selv at udarbejde en strategi for modtagelse af nyuddannede lærere.
- Der gives eksempler på tiltag i forbindelse med lærerstart i lokalaftalerne, men uden klare krav eller fælles rammer.

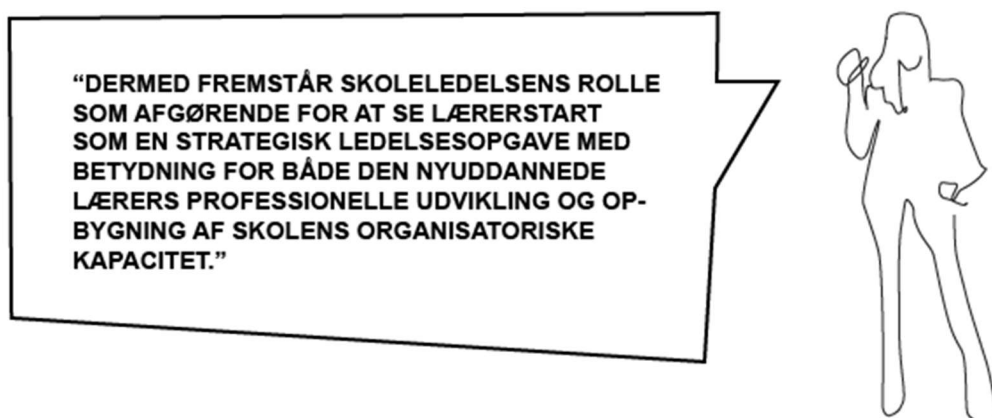
Manglende fokus på professionel udvikling

- Kun få lokalaftaler nævner refleksion og læring som en del af lærerstartsordningerne.
- Der ses en overvejende instrumentel tilgang til lærerstartsordninger med tildeling af mentor og nedsat timetal uden fokus på læring og udvikling.

Mentorordning

- Lidt over halvdelen af kommunerne nævner, at nyuddannede skal have en mentor, men forventninger og krav til mentorrollen er sjældent beskrevet og kun én aftale nævner, at mentor skal være trænet i mentoring
- Eksempler som i Hedensted viser, at mentorens rolle kan omfatte refleksion og faglig udvikling – men det er undtagelsen.

Analysen indikerer, at arbejdet med lærerstartsordninger kun er svagt understøttet i de formelle rammer i lokalaftalerne og at opgaven derfor i høj grad er præget af decentralisering. Mentorordninger nævnes hyppigt, men uden tydelige forventninger til rolle og formål, og kun få aftaler adresserer nyuddannedes professionelle udvikling eksplicit. Dermed fremstår skoleledelsens rolle som afgørende for at se lærerstart som en strategisk ledelsesopgave med betydning for både den nyuddannede lærers professionelle udvikling og opbygning af skolens organisatoriske kapacitet.



Analyse af interview med nyuddannede lærere og skoleledere

Anden del af analysen er baseret på interviews med skoleledere og nyuddannede lærere med under tre års erfaring fra én kommune. I kommunens lokalaftale pointeres det, at der er et *stærkt* fokus på introduktion til nyuddannede lærere, at den nyuddannede lærer skal have en mentor, og at både mentoren og den nyuddannede lærer skal have tid til samarbejdet. Derudover gentages formuleringerne i bemærkningen til §10 i A20 med en opfordring til, at den enkelte skole selv overvejer øvrige tiltag.

Formålet med denne del af analysen er at undersøge, hvordan lærerstartsordninger udmøntes og opleves i praksis fra et skolelederperspektiv og fra den nyuddannede lærers perspektiv, samt at undersøge i hvilken udstrækning professionel udvikling og læring tænkes og praktiseres som en del af lærerstarten.

Analysen er tematiseret ud fra de primære fund i empirien og koncentrerer sig om oplevelsen af lærerstarten og mentorordningen på skolen. Analysen underbygges med udvalgte citater fra interviewene.

Lærerstart – forventning og virkelighed

Når en nyuddannet lærer starter på en folkeskole, ansættes de i en konkret stilling og forventes at kunne varetage specifikke opgaver fra dag ét uanset deres erfaring. En skoleleder italesætter det på denne måde:

Vi ansætter jo faktisk til at løse de opgaver, ikk? ... Medarbejderne skal jo selv kunne, uanset om de er nyuddannede eller har 40 år på bagen – så skal de jo løse de opgaver, de faktisk er ansat til. (Trine, skoleleder).

Udsagnet vidner om et højt forventningsniveau og et fravær af differentiering i forhold til erfaring - og for den nyuddannede lærer er dette et markant skifte i forventninger og ansvar. De nyuddannede lærere oplever lærerstarten kaotisk, og de fremhæver at det konstante møde med nye udfordringer og situationer er særligt krævende. En central udfordring for de nyuddannede lærere er at udvikle deres egen lærerrolle og blive en tydelig voksenfigur, hvilket forstærker en følelse af utilstrækkelighed og usikkerhed om, hvorvidt de lykkes med den opgave, det var forventet, de skulle varetage de første år.

I citatboksen nedenfor fremgår udvalgte citater, der beskriver de nyuddannede læreres oplevelse af lærerstarten.

De nyuddannede læreres oplevelse af lærerstarten

"Jeg går ude i en eller anden gårdvagt og tænker, hvad skal jeg overhovedet? Og når der kommer elever hen og spørger mig: Må vi det? Jamen det ved jeg faktisk ikke, om I må... Eleverne prøver at bilde en alt muligt ind... vi plejer godt at må tage bolden over fra idræt - og det ved jeg så ikke om I må". (Johannes, nyuddannet lærer)

"Jeg kunne slet ikke kontrollere de her børn... og man skulle jo først til at finde sin egen lærerrolle. Og hvordan er man... hvordan er man en tydelig voksen?" (Nynne, nyuddannet lærer)

"Jeg tænker tilbage på mit første år og tænker, at jeg kørte lidt på adrenalin hele tiden. Hele tiden tænkte jeg, wow, nu gjorde jeg det for første gang, nu gjorde jeg det... nu var der lige..." (Johannes, nyuddannet lærer)

"Jeg kan godt tænke lidt på den klasse, jeg havde som min første - at det er heldigt, hvis de har fået lært helt sindssygt meget fordi... Altså, jeg må da godt nok have været fuldstændig rundt på gulvet nogle gange altså". (Johannes, nyuddannet lærer)

....”Og, der var et barn, der var født døv på det ene øre, så jeg skulle have sådan en mikrofon på, og der var en anden, der skulle have medicin, og der var SÅ mange ting altså! Det var jo vildt kaotisk, og jeg var vildt dårlig til det, jeg var virkelig dårlig altså.” (Nynne, nyuddannet lærer)

”Jeg kan godt forstå, at der er mange, der falder fra, når de bliver færdiguddannede lærere, fordi man ikke har været ude at stå med de her børn sådan rigtig selv”. (Nynne, nyuddannet lærer)

”Det er lidt ligesom, når man skulle have kørekort. Altså, når du får kørekortet, skal du først ud at lære at køre bil. Det var jo lidt det samme her. Altså, nu havde jeg fået det her [læreruddannelse], og nu kunne jeg gå ud og undervise, men... Hvordan skulle man gøre det? Altså, det handler også om at finde din egen lærerrolle og finde ud af, hvordan er man en leder? Altså, det kommer bare hen ad vejen. Det ved vi jo med erfaring, altså at det tager tid, så det var svært”. (Nynne, nyuddannet lærer)

...”Det her med at stå i så mange nye situationer, som var helt specielle, og hvor man måske nogle gange tænker, her står jeg lidt på bar bund. Jeg har al den her gode viden, men lige præcis den her situation - Der er jeg nødt til selv at finde ud af, hvilken vej jeg gerne vil gå.” (Johannes, nyuddannet lærer)

De nyuddannede lærere peger flere gange på vanskeligheder med at omsætte teoretisk viden fra læreruddannelsen til de konkrete situationer på skolen. De er bevidste om, at de har viden med sig fra læreruddannelsen, men de oplever, at det er svært at koble den til skolens praksis:

Du har behov for at koble det på noget. Du kan godt få en masse viden - og det får man jo på studiet altså, det gjorde man jo virkelig - virkelig meget viden. Og jeg tænker, hvis jeg går tilbage i mine noter, så er der en hel masse jeg kan bruge. Men det handler jo om at koble det på en praksissituation.

(Nynne, nyuddannet lærer)

Som det fremgår af ovenstående, har de nyuddannede lærere behov for at skabe sammenhæng mellem den viden og læring, de har med sig fra læreruddannelsen, og den praksis, der er på skolen. De har behov for at tilegne sig erfaringer, kontekstuel og praksissitueret viden og kunnen, for at blive en kompetent lærer, men de er samtidig bevidste om, at de også kan bidrage med viden og teoretisk indsigt fra læreruddannelsen. Overgangen fra lærerstuderende til lærer indebærer ikke blot en ændring i rolle og ansvar, men også en transformation af den professionelle identitet og den pædagogiske praksis. Professionel udvikling i denne overgangsfase handler ikke alene om tilegnelse af ny viden, men i høj grad om at integrere viden fra læreruddannelsen med de praksisnære og kontekstuelle krav i skolens hverdag (Isenberg, 2009, i Lunde Frederiksen & Bonde, 2020).

Mentor – mere af navn end af gavn?

Det fremgår af lokalaftalen i den pågældende kommune, at alle nyuddannede lærere tildeles en mentor, og at både mentoren og den nyuddannede lærer skal have tid til opgaven. Adspurgte fortæller skolelederne også, at de nyuddannede lærere tildeles en mentor. Dette stemmer dog ikke overens med de nyuddannede læreres oplevelse. De er i tvivl om, om de har haft en mentor, og hvad dennes opgave har været:

Det tror ikke... ikke noget jeg har lagt mærke til. Eller det tror jeg måske, jeg har... men ikke noget jeg har brugt. Jeg vil ikke kunne sige, hvem det var. (Nynne, nyuddannet lærer)

Det var vist meningen, at jeg skulle have en mentor... (Johannes, nyuddannet lærer)

Der er altså diskrepans mellem den nyuddannede lærers opfattelse og skolelederens opfattelse af mentorordningen og dens eksistens.

I citatboksen fremgår udvalgte citater fra skolelederne, der beskriver, deres perspektiver på mentorordningen.

Skoleledernes perspektiver på mentorordningen

"Vi har en mentorordning, så når man starter som ny, så bliver man koblet på en kollega fra teamet." (Trine, skoleleder)

"Han havde jo [x], der var lidt en mentor, men det var også en del af teamsamarbejdet sådan en opgave." (Pernille, skoleleder)

"Det [mentorens opgave] er at hjælpe med at komme på plads på arbejdet. At sikre den nyuddannede får mødtes med de kolleger, man har. Og sikre man lige bliver taget med hen og... Vi har jo kaffe her, og kaffemaskinen står der, og der er i øvrigt også gavekassen, og vi plejer at gøre sådan her, og dokumenterne til alt det ligger her... og altså alle de ting for at man kan fungere i praksis". (Trine, skoleleder)

"Jeg tror bare, at jeg siger [til mentoren]: Jeg har brug for, du er mentor for den her, der lige er kommet i forhold til at sparre og hjælpe, hvis der er nogle praktiske ting, og hvis der er nogle ting... Altså mere ligger der ikke i det." (Pernille, skoleleder)

"... at få tydeliggjort, at man [den nyuddannede lærer] faktisk ikke er til besvær, men at det er helt forventeligt man har en masse spørgsmål, og dem skal man bare gå til..." (Trine, skoleleder)

"Det er jo sådan lidt for at legalisere, at ham der har fået tid til, eller hende der har fået tid til, at du kan spørge ALT det du vil. ... Altså du skal ikke have dårlig samvittighed, hvis du spørger 10 gange eller beder om noget, fordi det er det, der er vedkommendes opgave. Jeg tror, det er mere sådan, for at den nye, der kommer, ikke skal gå og have dårlig samvittighed over, at nu spurgte jeg også igen,

eller nu skrev jeg også en mail igen eller... altså, at det er legalt at spørge om alle de ting, som du ikke ved noget om.” (Pernille, skoleleder)

Skoleledernes udsagn peger på et overvejende uformelt setup omkring mentorordningen. Der eksisterer ikke en klart defineret funktionsbeskrivelse, og ledernes forventninger til mentoren er primært praktiske og sociale. Fokus er på at sikre, at den nyuddannede lærer bliver introduceret til skolen, teamet og de daglige rutiner. Derudover handler det om at legalisere behovet for at stille spørgsmål og sikre, at de nyuddannede har kolleger, som de altid kan gå til. Alligevel oplever de nyuddannede lærere, at det kan være svært at gå til de mere erfarne kolleger eller mentorerne, der også har travlt:

Man kan jo godt kan mærke, at alle har travlt, og alle vil gerne bruge mere tid på at gøre det, de selv er i gang med bedre.” (Johannes, nyuddannet lærer)

Mentorordningen fremstår i praksis som en form for *buddyordning* – en kollegial støttefunktion, hvor det primære fokus er på praktisk og social støtte den første tid på arbejdspladsen snarere end en mentorfunktion med fokus på faglig og professionel udvikling. Mens skoleledere betragter kollegial opmærksomhed som tilstrækkeligt, savner de nyuddannede lærere tydelige aftaler, struktur og tid frem for den mere uformelle støtte fra kollegerne, eller når mentoren i forbifarten spørger: *Nå, går det fint?* Johannes forklarer, hvordan han ville have haft gavn af et mere struktureret samarbejde:

Jeg tror også, at de der intentioner om, at der er nogle faste møder... Nu har vi lige et kvarter eller en halv time til at snakke om, hvordan det går. Så kan alle de spørgsmål som dukker op, dem er der så plads til her. Det ville have været rart, hvis der havde været et tidspunkt, som jeg ikke skulle komme og bede om. Man kan jo godt kan mærke, at alle har travlt, og alle vil gerne bruge mere tid på at gøre det, de selv er i gang med bedre. Så selvom jeg aldrig har følt, at jeg har været i vejen eller forstyrret nogen, hvis jeg kom med nogle spørgsmål, så hvis det sådan bliver rammesat oppefra, at det simpelthen bare er sådan vi gør, når der er nye, fordi vi ved, at der er så mange spørgsmål, og hvad skal man lige gøre i den her situation, så er det rart for sådan en som mig... at det ligesom er... jamen det gør vi bare altid fredag mellem kl. 14 og 14.30. Sådan har det ikke været. Jeg tror måske, det har været meningen, det skulle være sådan, men det er gledet lidt mere over i - du kommer bare, hvis der er noget. Det er jeg bare ikke rigtigt typen, der gør. (Johannes, nyuddannet lærer)

I international forskning ses formaliserede mentorordninger som et afgørende element i induktionsprogrammer, og for at hjælpe den nye lærer med at finde fodfæste i professionen. Mentorordningen opleves mest virkningsfuld, hvis den varetages af en mentor med vejledningskompetencer og indeholder faglige, pædagogiske og didaktiske drøftelser og refleksion, der understøtter professionel udvikling og den nyuddannede lærers mulighed for at koble teori med praksis (Frederiksen et al., 2017).

Skolelederne skelner i deres beskrivelser ikke mellem kollegial støtte og en egentlig mentorfunktion. De nyuddannede efterlyser netop støtte til at koble teori og praksis særligt i overgangen fra uddannelse til professionelt virke, men mentorordningerne mangler tydelige rammer og formelle strukturer, der kan understøtte dette arbejde.

I casen får de nyuddannede ganske vist tildelt en mentor – men måske mere af navn end af gavn. Fokus ligger på praktisk og social introduktion til skolens hverdag, mens der generelt mangler fokus på faglig sparring og professionel udvikling.

Dekobling – mellem policy og praksis

Analysen viser et billede af, at der er forskel på den intention og ambition, der italesættes helt overordnet i lokalaftalen, og den måde, hvorpå den nyuddannede lærer oplever initiativerne.

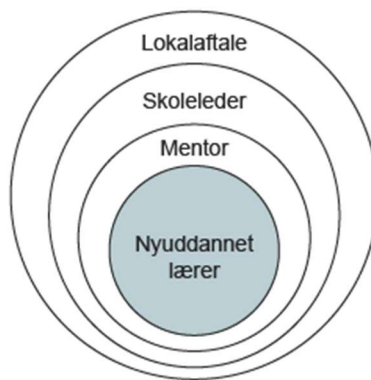
I lokalaftalen i den pågældende kommune fremgår det, at der skal etableres en mentorordning på alle skoler og at der gives tid til opgaven. I interviewene bliver det tydeligt, at skolelederne ikke forholder sig specifikt til lokalaftalen som retningsgivende for tilgangen til arbejdet med lærerstart på skolen. En skoleleder udtrykker det på denne måde, da hun bliver spurgt til den kommunale rammesætning:

”Når du siger det, så vidste jeg det godt, fordi jeg tror vi har haft noget til at stå i en skoleplan på et tidspunkt i forhold til nyuddannede. Men det er ikke noget, jeg tænker over.” (Pernille, skoleleder)

Det ser altså ud til, at der er et missing link mellem den strategiske kommunikation og hensigten i lokalaftalen og den praksis, der reelt udøves på skolen. Westphal & Zajac (2001) anvender begrebet dekobling, der ...*henviser til, at ideer kan spredes, uden at det fører til ændringer eller handling i de organisationer, hvor ideerne indoptages* (gengivet fra Sandø & Højlund, 2021). Dekobling refererer altså her til forskellen mellem den lokalaftale, der formelt er vedtaget i samarbejde mellem skolelederforening, kommune og lærerforening, og hvordan den udmøntes i konkrete praksisser på skolen og opleves af den enkelte lærer.



På samme måde kan man argumentere for, at der er en dekobling mellem skolelederens udpegning af en mentor og det, den nyuddannede lærer reelt oplever. Mentorordningen er ikke formaliseret, og hverken den nyuddannede lærer eller mentoren er gjort bevidste om rollen og forventningerne til samarbejdet. Det kalder på en større bevidsthed om ledelsesarbejdet med de formelle rammers betydning for praksis både fra kommunal- til skoleledelsesniveau og fra ledelsesniveau til reel skolepraksis.



Figuren viser sammenhængen mellem de forskellige lag fra policy til praksis og vigtigheden af, at der arbejdes systematisk og koordineret på alle niveauer for at den beskrevne, og forventede indsats, bliver virkeliggjort.

Analytiske pointer

Forventninger og virkelighed ved lærerstart

- Der er høje forventninger til de nyuddannede lærere om at kunne løse alle opgaver fra dag ét – uanset erfaring.
- De nyuddannede lærere oplever overgangen fra studie til praksis som kaotisk og overvældende, og usikkerhed om lærerrollen og følelsen af utilstrækkelighed er gennemgående i interviewene.

Svært ved teori-praksis-kobling

- De nyuddannede lærere efterlyser erfaringer og praksisnær viden, men er samtidig bevidste om, at de også kan bidrage med teoretisk viden.
- Professionel udvikling handler ikke kun om tilegnelse af ny viden, men om integration af eksisterende viden i konkrete kontekster. Men de nyuddannede lærere oplever vanskeligheder med at omsætte viden fra læreruddannelsen til praksis.

Mentorordning - mere af navn end af gavn

- Ifølge lokalaftalen skal alle nyuddannede tildeles en mentor med afsat tid, men det stemmer ikke med de nyuddannede lærernes oplevelse: De i tvivl om, hvem deres mentor er, og hvad mentorens rolle er.
- De nyuddannede lærere savner en formel, struktureret mentorordning med tid til faglig sparring og refleksion, mens skolelederne beskriver mentorrollen som en uformel buddyordning med et mere praktisk fokus.

Dekobling – mellem policy og praksis

- Der er et missing link mellem den strategiske intention, der er formuleret i lokalaftalen og skolens praksis. Skolelederne forholder sig i begrænset omfang til den rammesætning, der er i den lokale kommunalaftale.

- Der ses samtidig en manglende kobling mellem skoleledelsens udpegning af mentorer og den oplevede praksis hos nyuddannede lærere.

Analysen viser, at skoleledelse i praksis håndterer arbejdet med induktionsprogrammer overvejende uformelt og med fokus på praktisk introduktion snarere end professionel udvikling. Internationale studier fremhæver struktureret, fagligt funderet mentorstøtte som afgørende for en god lærerstart, men i casen fremstår mentorordningen som en social støttefunktion, og de nyuddannede lærere savner struktur og hjælp til at koble teori og praksis. Analysen peger desuden på, at der er en dekobling mellem de formelle rammer og den lokale skolepraksis. Skolelederne forholder sig i begrænset omfang til lokalaftalens strategiske retningslinjer, hvilket betyder, at initiativer omkring lærerstart på strategisk niveau ikke forankres som ledelsesmæssige prioriteringer i praksis. På samme vis ses en manglende kobling mellem skoleledelsens udpegning af mentorer og den oplevede praksis hos de nyuddannede lærere, hvor fraværet af tydelige rammer, rolleafklaring og forventningsafstemning svækker mentorordningens potentiale for professionel udvikling. Det peger på et behov for, at skoleledelse i højere grad forstår og arbejder med lærerstart som en organisatorisk ledelsesopgave, der kan understøtte professionel udvikling og organisatorisk læring samt en øget ledelsesopmærksomhed på sammenhængen mellem formelle beslutninger og den pædagogiske hverdag.

Udviklingsperspektiver

Dette afsnit retter sig særligt mod det tredje delspørgsmål og undersøger, hvordan skoleledelse kan forstå og udvikle lærerstart som en organisatorisk ledelsesopgave med fokus på professionel læring og kapacitetsopbygning i skolen.



Overgangen fra læreruddannelse til lærerjob er kompleks og kræver mere end blot en "blød landing". Det er en læringsproces i sig selv, der bør understøttes aktivt gennem en praksis, hvor refleksion og praksisteoretisk forståelse står centralt. I international forskning ses formaliserede mentorordninger som et afgørende element i induktionsprogrammer og hjælper den nye lærer med at finde fodfæste i professionen. Mentorordningen opleves mest virkningsfuld, hvis den varetages af en mentor med vejledningskompetencer og indeholder faglige, pædagogiske og didaktiske drøftelser og refleksion, der understøtter professionel udvikling og den nyuddannede lærers mulighed for at koble teori med praksis (Frederiksen et al., 2017). Mentorordninger anvendes på mange skoler og er skrevet ind i lokalaftalerne uden egentlig formåls- eller funktionsbeskrivelse, og når mentorrollen primært fungerer som social og

organisatorisk støtte, går potentialet for reel professionel udvikling tabt. Det kalder på en ny tilgang, hvor mentorordningen ikke blot handler om at blive en del af skolens kultur – men om at *udvikle* den.

Traditionelt beskrives mentoring som et forhold mellem to personer: en protégé og en mentor. Den forståelse af mentoring er problematisk, da den antyder en konservativ opfattelse af læring, hvor viden overføres asymmetrisk fra mentor til den nyuddannede lærer (Pennanen et al., 2016). Dette risikerer at virke konserverende og hæmme professionel læring og en udviklende skolekultur.

I arbejdet med lærerstartsordninger og i diskursen om den gode lærerstart er skoleledelsens fokus ofte på understøttelsen af den nyuddannede lærer og dennes mestringsstrategier i mødet med praksis, men et ofte overset perspektiv er den nyuddannede lærers bidrag til udviklingen af organisatorisk kapacitet. Det ser ud til, at der er et uforløst potentiale i, at skoleledelse i højere grad arbejder med professionel udvikling og læring til gavn for den nyuddannede lærer og for oparbejdelsen af en udviklende skolekultur.



“I ARBEJDET MED LÆRERSTARTSORDNINGER OG I DISKURSEN OM DEN GODE LÆRERSTART ER SKOLELEDELSENS FOKUS OFTE PÅ UNDERSTØTTELSEN AF DEN NYUDDANNEDE LÆRER OG DENNES MESTRINGSSTRATEGIER I MØDET MED PRAKSIS, MEN ET OFTE OVERSET PERSPEKTIV ER DEN NYUDDANNEDE LÆRERS BIDRAG TIL UDVIKLINGEN AF ORGANISATORISK KAPACITET.”

En udviklende skolekultur er karakteriseret ved, at læring ansues som en fælles, kontinuerlig proces, hvor både individuelle og kollektive refleksioner værdsættes. Når skoleledelsen aktivt understøtter læreres refleksive arbejde og giver rum for at forbinde erfaring med teori, fremmes både individuel og kollektiv kapacitetsopbygning. Det styrker ikke blot den nyuddannede lærers professionelle udvikling, men bidrager til at udvikle en lærende skole, der kan imødekomme komplekse krav i praksis.

Det kalder blandt andet på en mentorordning, der rækker ud over mentoren som rådgiver og lokal guide til i stedet at kunne vejlede og understøtte refleksive processer. *Educative mentoring* er et begreb, der bruges, når mentoring foregår som en samskabende refleksionsproces med fokus på undervisningspraksis, elevudvikling og lærerens professionelle læring (Lunde Frederiksen et al., 2019). Begrebet indeholder en forståelse af et bifokalt blik med fokus på både elevernes læring og udvikling og den nyuddannede lærers professionelle udvikling. Men man kan i højere grad tænke med et *trifokalt* blik, hvor fokus ikke kun er på eleverne og den nyuddannede lærer, men også på den erfarne mentors (og skolens) mulighed for læring og udvikling.

Skoleledelse bør derfor ikke arbejde med lærerstart alene som individuel støtte, men som en strategisk del af skolens udvikling. I arbejdet med lærerstartsordninger kan der derfor være behov for at skifte perspektivet fra udelukkende at handle om den nyuddannede lærer til også at have fokus på skolen som organisation. I stedet for at tale om praksischok og individuelle mestringsstrategier bør skoleledelse i højere grad anerkende den nyuddannede lærer som en organisatorisk ressource, der kan bidrage til skolens udvikling. Induktionsprogrammer skal

derfor ikke udelukkende forstås som en individuel onboardingproces, men som et strategisk greb til at styrke skolens kvalitet og kultur, og hvor udfordringen ikke ligger primært hos den nyuddannede lærer, men i skolens evne til at opbygge en kultur, der understøtter professionel udvikling og kollektiv læring.

Forskning viser, at en samarbejdende skolekultur har betydning for den nyuddannede lærers professionelle udvikling, og at lærerstartsordninger med fokus på didaktisk og pædagogisk refleksion fremmer en udviklende skolekultur. Det er ikke et spørgsmål om, hvad der kommer først – hønen eller ægget – men om, hvorvidt skoleledelsen vælger at tage det første strategiske skridt. For at bryde med vanetænkning og sikre reel organisatorisk læring må ledelsen træde kvalificeret ind i arbejdet med lærerstart som en udviklingsopgave. Når det lykkes, er der dobbelt gevinst: Den nyuddannede lærer får et professionelt afsæt og skolen styrker sin kapacitet som lærende organisation.



"FOR AT BRYDE MED VANETÆNKNING OG SIKRE REEL ORGANISATORISK LÆRING MÅ LEDELSEN TRÆDE KVALIFICERET IND I ARBEJDET MED LÆRERSTART SOM EN UDVIKLINGSOPGAVE. NÅR DET LYKKES, ER DER DOBBELT GEVINST: DEN NYUDDANNEDE LÆRER FÅR ET PROFESSIONELT AFSÆT OG SKOLEN STYRKER SIN KAPACITET SOM LÆRENDE ORGANISATION."

Dermed peger undersøgelsen på, at skoleledelsens forståelse og håndtering af lærerstart som en organisatorisk opgave har stor betydning for, om der skabes rum for professionel læring og kapacitetsopbygning i skolen, hvor nye læreres erfaringer og udvikling ikke blot ses som et individuelt anliggende, men som en løftestang for hele skolens læringskultur og faglige udvikling.

Litteratur

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2021). *4 ud af 10 læreruddannede arbejder ikke i folkeskolen*. AE <https://www.ae.dk/analyse/2021-11-4-ud-af-10-laer Ruddannede-arbejder-ikke-i-folkeskolen>

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2023). *Næsten hver femte lærer i folkeskolen har ikke en læreruddannelse*. AE. <https://www.ae.dk/analyse/2023-05-naesten-hver-femte-laerer-i-folkeskolen-har-ikke-en-laer Ruddannelse>

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2024). *Hver fjerde nyuddannede lærer har forladt folkeskolen efter fem år: »Det er en negativ spiral«*. AE. [PDF Node Export - ANALYSIS](#)

Becher Trier, M. (2022). *A20 på vej: 85 kommuner har indgået en lokal arbejdstidsaftale med lærerkredsen*. Folkeskolen. <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-arbejdstid-arbejdstid-lokalt/a20-pa-vej-85-kommuner-har-indgaet-en-lokal-arbejdstidsaftale-med-laererkredsen/4124544>

- Bjerkholt, E. M., & Olsen, K.-R. (2020). Induction and mentoring of newly qualified teachers in kindergartens and schools in Norway. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (s. 105–126). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. K. (2021). *Ny i professionen – De første år som lærer*. Københavns Professionshøjskole.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Ny lærer: En evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen*. EVA.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative Metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. Danske Professionshøjskoler.
- Frederiksen, L. L., Mølgaard, D. B., Andersen, B. K., & Paaske, K. A. (2017). *Nye lærere, mentorordninger og skolekultur – et review af reviews*. Paper præsenteret ved NERA-konferencen, København, Danmark.
- Ingersoll, R. & 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), 201–230
- Isenberg, E., Glazerman, S., Bleeker, M., Johsson, A., Lugo-gil, J., Grider, M., Dolfin, S., Britton, E., & Ali, M. (2009). Impacts of comprehensive teacher induction: Results from the second year of a randomized controlled study. *Development*, iii–116. <https://doi.org/10.1037/e599012011-001>
- Jacobsen, B., Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative Metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- KL & Lærernes Centralorganisation. (2020). *Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne*. [arbejdstidsaftalen-2020.pdf](https://www.kl.dk/boern-og-unge/folkeskole/ny-start-og-laererkommissionen)
- Kommunernes Landsforening. (2019). *Lærerkommissionens rapport*. <https://www.kl.dk/boern-og-unge/folkeskole/ny-start-og-laererkommissionen>
- KL, DLF, Skolelederforeningen, Danske Professionshøjskoler, & Lærerstuderendes Landskreds. (n.d.). *Inspiration til partnerskabsaftaler mellem kommuner og professionshøjskoler i forbindelse med læreruddannelsen*. <https://www.kl.dk/media/ts5ol1zj/inspiration-til-partnerskabsaftaler-mellem-kommuner-og-professionshoejskoler.pdf>
- Lunde Frederiksen, L. A., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2017). *Nye lærere med og uden mentor: Hvordan møder praksis de nye lærere*. <https://www.ucviden.dk/da/publications/nye-l%C3%A6rere-med-og-uden-mentor-hvordan-m%C3%B8der-praksis-de-nye-l%C3%A6rere>
- Lunde Frederiksen, L. (2020). Support for newly qualified teachers through teacher induction programs – a review of reviews. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (s. 71–86). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.

Lunde Frederiksen, L., & Bonde, Å. (2020). The lack of induction programs in Denmark. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (s. 87–104). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.

Lunde Frederiksen, L., Halse, E., Rosholm, K., Paaske, K. A., & Krøjgaard, F. (2019). *Transition fra studerende til lærer*. VIA University College.

Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. [https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskcldclearinghousefo ruddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgive lser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskcldclearinghousefo Ruddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgive lser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf)

Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27–53. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045>

Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Laursen, P. F. (2022). *Lærere, der bliver i professionen*. Aarhus Universitetsforlag.

Sandø, N., & Højlund, H. (2021). Fire begreber i arbejdstøjet: Institutionel analyse af policy-processer med røgfri arbejdstid som case. *Lederliv*, 21. <https://lederliv.dk/artikler/fire-begreber-i-arbejdstoejet-institutione...>

Tanggaard, L. (2024). Læreri interviews. Trin for trin. Samfundslitteratur.

Lokalaftaler

Favrskov: Lokalaftale for lærere og børnehaveklasseledere i Favrskov Kommune Gældende fra 24. september 2019. [lokalaf t ale _ endelig _ version _ inkl _ underskrifter-sep-2019.pdf](#)

Hedensted: Hedensted-aftalen Arbejdstidsaftale for lærere og børnehaveklasseledere ansat på folkeskolerne i Hedensted Kommune. [Hedensted-aftalen](#)

Herning: Overordnede rammer og værdier for tilrettelæggelsen af samarbejdet på folkeskolerne i Herning Kommune mhp. at sikre god kvalitet i undervisningen.

Holstebro: Samarbejdsaftale om arbejdstid for lærere og børnehaveklasseledere på folkeskolerne i Holstebro Kommune. [Samarbejdsaftale - LÄrere.pdf](#)

Horsens: Lokalaftale 2023. [SKM_C550i190218160900](#)

Ikast-Brande: Nyuddannede og nyansatte lærere i Ikast Brande Kommune. Aftale om supplement til §10 i A20.

Lemvig: Samarbejdsaftale Lemvig Kommune og Vestjysk Lærereforening. [aftale-lemvig-2021.pdf](#)

Norddjurs: LOKALAF TALE A20 med bemærkninger Marts 2021. [10.1. Lokal arbejdstidsaftale på undervisningsområdet i Norddjurs Kommune.pdf](#)

Odder: Fælles forståelse af lærernes arbejdstid. [odder-faelles-forstaaelse.pdf](#)

Randers: Aftale om lærernes og børnehaveklasseledernes arbejdstid. [randers.dlf.org/media/qrx4cwl/a20-aftale-folkeskolen.pdf](#)

Ringkøbing-Skjern: Arbejdstidsaftale mellem Fjordkredsen DLF og Ringkøbing-Skjern Kommune. [arbejdstidsaftale-for-laerere-og-boernehaveklasseledere.pdf](#)

Samsø: Supplerende lokalaftale om arbejdstid for lærere og børnehaveklasseledere ansat i Samsø Kommune. [A20 - supplerende aftale 2024.pdf](#)

Silkeborg: Silkeborgaftalen 2021. [SilkeborgaftalenDLF_2021](#)

Skanderborg: Skanderborgpapiret. [Synoptisk med bemærkninger - Kopi](#)

Skive: Lokalaftale om arbejdstid for lærere/børnehaveklasseledere i folkeskolen i Skive Kommune. 2021. [SKM_C36821041612210](#)

Struer: Lokalaftale om lærernes og børnehaveklasseledernes arbejdstid. [lokalaftale-struer-kommune-23-24.pdf](#)

Syddjurs: Lokalaftale A 20 Syddjurs. [Synoptisk opstilling](#)

Viborg: Viborgaftalen. Opsagt feb. 2025

Aarhus: Aarhusaftalen. [aarhusaftalen-august-2024 \(1\).pdf](#)

[1] I artiklen anvendes både begrebet induktionsprogrammer, som anvendes i international forskningslitteratur, og lærerstartsordninger om det samme fænomen.