



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Lærere, der bliver i professionen

Af Helle Plauborg, Clemens Wieser,
Karen Bjerg Petersen & Per Fibæk Laursen



FOTO: THOMAS SØNDERGAARD/RITZAU SCANPIX

Tema: Lærere, der bliver i professionen

Pædagogisk indblik

Nr. 17
Maj 2022

Lærere, der bliver i professionen
© forfatterne, DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag

Design:
Tøke Bjørneboe

Layout:
Ib Jensen

ISBN
978 87 72197 661

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03

Om denne forskningsoversigt

04

Lærere, der bliver i professionen

05

Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

07

Forskningen i fastholdelse af lærere – kort fortalt

09

Hvad fastholder lærere i jobbet?

11

Hvad værdsætter lærere i jobbet?

12

Hvad sker der i begyndelsen af lærerlivet?

15

Hvilken betydning har lærerstartsforløb og mentorordninger i forhold til fastholdelse af lærere?

19

Hvor mange lærere fravælger jobbet?

21

Hvorfor forlader lærere jobbet?

24

Bidrager alternative tilgange i læreruddannelsen til øget fastholdelse?

26

Arbejdsspørgsmål

27

Om forfatterne

28

Tak til

28

Referencer



FAGFÆLLE-
BEDØMT





Om denne forskningsoversigt

03 - 32

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et lettilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde lærere, der bliver i professionen. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har Åse Bonde fra Danmarks Lærereforening, Hanne Bertelsen fra Kommunernes Landsforening og Lisbeth Lunde Frederiksen fra Professionshøjsskolen VIA bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. I denne oversigt henvender vi os til uddannelsespolitiske aktører, skoleledere, undervisere og ledere på læreruddannelsen og lærere. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige undersøgelser.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også en eller flere opgaver og et produkt (fx en podcast eller en interaktiv artikel), som prak-

tikere kan arbejde med. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i referencelisten.

Forskningsoversigten om lærere, der bliver i professionen, er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 122 undersøgelser blev inkluderet. Vi har i denne forskningsoversigt – mod sædvane i Pædagogisk indblik – også inddraget ikke-fagfællebedømt litteratur. Det gælder især det afsnit, der fokuserer på, hvor mange lærere der fravælger jobbet, og afsnittet, der fokuserer på, hvorvidt alternative versioner af læreruddannelsen bidrager til at fastholde lærere i professionen. Her har det nemlig ikke været muligt at finde nyere tal og informationer, der er udgivet i fagfællebedømt litteratur. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan de er læst.

God læselyst.



Lærere, der bliver i professionen

04 - 32

denne forskningsoversigt fokuserer vi på, hvad vi ved fra forskningen om lærere, der bliver i professionen, herunder også på, hvad det vil sige at blive i professionen. Når vi er optaget af det, skyldes det, at en række kommuner i Danmark har vanskeligt ved at rekruttere lærere, hvorfor antallet af ikke-uddannede undervisere i lærerstillinger er stort. En undersøgelse, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har lavet for Danmarks Lærerforening, viser således, at "18,1 % af de ansatte i kommunale lærerstillinger i folkeskolen [ikke] har [...] en læreruddannelse" (AE 2021: 1). Det tal er steget fra 10,3 % i 2012. Derudover peger en undersøgelse fra Analyse og Tal (2017) på, at i nogle kommuner er mere end hver femte underviser ikke læreruddannet – og i visse kommuner i Østdanmark har 31 % af underviserne ikke en læreruddannelse (Analyse og Tal 2017).¹ Som det vil fremgå af oversigten her, er det ikke muligt at svare entydigt på spørgsmålet om, hvorvidt der er lærermangel i Danmark generelt, men det kan i hvert fald konstateres, at lærermangel er et udtalt problem i nogle kommuner.

I forskningsoversigten retter vi især opmærksomheden mod undersøgelser, der beskæftiger sig med spørgsmål som: Hvorfor bliver lærere i professionen? Hvad værdsætter de ved deres arbejde? Hvilke forhold har betydning for, at de bliver i professionen? Og hvad peger forskningen på kan bidrage til at fastholde lærere i jobbet? Når vi primært fokuserer på disse spørgsmål, er det, fordi vi anlægger et udviklingsperspektiv: I et sådant er det mere interessant at se på, hvad der virker fastholdende, end på, hvad der er årsag til, at lærere fravælger jobbet. En undersøgelse udarbejdet på læreruddannelserne ved Pro-

fessionshøjskolen Absalon peger nemlig på, at man ikke kan "[...] formulere strategier for fastholdelse med udgangspunkt i årsager til frafald ved blot at vende fortegnene" (Karnøe 2017: 27). Det anser vi for at være en central pointe ikke mindst set i lyset af, at forskningslitteraturen om, hvordan lærere kan fastholdes i professionen, netop har et dominerende fokus på, hvorfor lærere fravælger lærergeringen og forlader professionen (Chiong et al. 2017; Schaefer et al. 2012). Disse spørgsmål beskæftiger vi os også med i denne forskningsoversigt, men vi har som nævnt særligt fokus på undersøgelser, der kan give os viden om lærere, der bliver i professionen. Vi håber, at vi med netop dette fokus, kan skabe et bedre grundlag for diskussioner af, hvad der kan gøres, for at lærere oplever glæde ved jobbet, og for at flere får lyst til at blive en del af – og ikke mindst forblive i – professionen.

¹ Disse tal dækker over landets kommunale grundskoler og specialskoler og altså ikke fri- og privatskoler (Analyse og tal 2017: 4).



Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

05 - 32

Det forskningsfelt, som denne forskningsoversigt adresserer, er bredt og mangefacetteret, men når man læser på tværs af studierne, bliver det muligt at få øje på en række gennemgående karakteristika: De fleste studier fokuserer som tidligere nævnt på, hvorfor lærere forlader professionen frem for på, hvorfor de bliver. Studierne retter især fokus mod nyuddannede lærere og spørgsmål som: Hvilke udfordringer oplever de at stå i og med? Hvad skal der til for at fastholde de nyuddannede lærere på skolerne? Og hvad kendetegner de skolekulturer, der lykkes med at fastholde nyuddannede lærere? Der er til gengæld et fravær af studier, der fokuserer på, hvorfor mere erfarne lærere bliver i professionen. Faktisk havde kun et enkelt studie dette spørgsmål som omdrejningspunkt (Chiong et al. 2017). Det er problematisk i en dansk sammenhæng, idet det vil fremgå af forskningsoversigten, at yngre lærere fra 2013 er mere tilbøjelige til at blive i folkeskolen sammenlignet med lærere i aldersgruppen 35-46 år. Det vil imidlertid også fremgå, at dette billede ikke er entydigt.

Udgangspunktet for størstedelen af forskningslitteraturen er, at det er en kvalitet at fastholde lærere i skolen. Det er imidlertid et udgangspunkt, som Kelchtermans problematiserer (2017) med den begrundelse, at det ikke er problematisk, når lærere, der ikke holder af jobbet eller viser sig ikke at være gode til det, forlader professionen. I forlængelse heraf argumenterer han for, at begrebet lærerfastholdelse (teacher retention) bør "[...] henvise til behovet for at forhindre gode lærere i at forlade jobbet af de forkerte grunde" (Kelchtermans 2017: 965, vores oversættelse).

Det er også karakteristisk, at en stor del af undersøgelserne sigter mod at finde løsninger på, hvordan lærere kan fastholdes i skolen. Her spiller især dét, der i litteraturen omtales som 'induction' og kan oversættes til lærerstartsordninger, en central rolle. Det er kendetegnende for mange af studierne, at de udforsker bestræbelser på at finde løsninger, der vil være effektive på alle skoler. Det er imidlertid en tilgang, der, som det vil fremgå, diskuteres i den del af litteraturen, der beskæftiger sig med lærerstartsordninger.

Endelig er det et karakteristisk, at de fleste studier er lavet i de angelsaksiske lande med markant overvægt af studier fra USA og Australien. Læseren skal således være opmærksom på, at undersøgelserne (naturligvis) er udarbejdet i specifikke nationale og kulturelle sammenhænge, som ikke umiddelbart kan overføres til danske forhold – bl.a. fordi andre skolesystemer og betingelser for læreres arbejde gør sig gældende. Det forsøger vi at gøre opmærksom på ved at nævne, hvilke lande de forskellige undersøgelser er lavet i. Kun få undersøgelser udforsker, hvordan lærere kan fastholdes i grundskolen på dansk grund i den 10-årige periode fra 2010 til 2020, der undersøges her. Disse studier fokuserer på fastholdelse af lærerstuderende (Karnøe 2017; Albrechtsen et al. 2017) og på fastholdelse af nyuddannede lærere (Quvang et al. 2017).

Mængden af studier, der beskæftiger sig med rekruttering, frafald og fastholdelse af lærere i grundskolen, er stor. Vi har derfor afgrænset vores søgninger til at omhandle dels internationale, dels skandinaviske studier i perioden fra 2010 til 2020. En række af disse studier beskæftiger sig med nationalspecifik-



06 - 32

ke problemstillinger, og i de tilfælde, hvor vi har vurderet, at disse ikke kan overføres til eller er irrelevante for danske forhold, er de blevet frasorteret. Det gælder eksempelvis en gruppe australske studier, der fokuserer på problemer med at rekruttere aboriginere til lærerprofessionen. Vi har også frasorteret studier, som fokuserer på problemer med at rekruttere lærere til undervisning i specifikke fag (fx idrætslærere og naturfagslærere), ligesom vi har frasorteret studier, som fokuserer specifikt på køn i forhold til frafald og fast-

holdelse. Endelig har vi frasorteret studier, der beskæftiger sig med frafald og fastholdelse af lærere i specialundervisningssammenhænge. Vi henviser til protokollen for flere informationer om vores fremgangsmåde.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Forskningen i fastholdelse af lærere – kort fortalt

07 - 32

Forskningsoversigten her dykker ned i syv spørgsmål, som den også er struktureret efter. Vi anbefaler naturligvis, at forskningsoversigten læses i sin helhed, men hvis læseren primært ønsker at opnå indsigt i et enkelt eller nogle få af disse spørgsmål, er det muligt at læse afsnittene særskilt.

Hvad fastholder lærere i jobbet?

Vores forskningsoversigt viser, at der i forskningslitteraturen er bred enighed om, at fastholdelse af lærere hænger sammen med fire forhold: (1) en professionel identitet, som fremmer håndteringen af udfordrende opgaver, (2) egenomsorg, som skaber resiliens imod stress, (3) en skolekultur, der understøtter lærerens arbejde, og (4) professionel autonomi.

Hvad værdsætter lærere i jobbet?

En af de centrale grunde til, at lærere vælger professionen til og bliver i den, er eleverne og i særdeleshed et ønske om at gøre en forskel for dem. Derudover værdsætter lærere også det at undervise og det at engagere sig i et fag. Endelig ser også såvel skoleledelsen som kollegerne ud til at spille en rolle, om end det varierer afhængigt af, hvor længe lærere har været i professionen.

Hvad sker der i begyndelsen af lærerlivet?

Forskningslitteraturen om fastholdelse af lærere fokuserer som nævnt mest på nyuddannede lærere ud fra et argument om, at det først og fremmest er dem, der er behov for at fastholde. En del undersøgelser viser, at

nyuddannede lærere finder undervisningsopgaven meget udfordrende, og mange af dem forlader professionen og leder efter andre jobmuligheder. Der kan være individuelle, organisatoriske og samfundsmæssige grunde til at forlade professionen: Individuelle grunde er bl.a. udbrændthed og utilfredshed med jobbet, familiemæssige forhold eller et højt karaktergennemsnit fra fx læreruddannelsen, som bruges til at søge andre job eller uddannelser. Organisatoriske grunde er ofte utilfredsstillende arbejdsforhold og manglende støtte fra ledelsen samt manglende autonomi på grund af top- og målstyring. Samfundsmæssige grunde, som især fremhæves i amerikanske og australske undersøgelser, kan være, at der er tale om skoler i udsatte områder, med børn af mange forskelligartede etniske oprindelser og/eller børn fra lavindkomstfamilier.

Hvilken betydning har lærerstartsforløb og mentorordninger i forhold til fastholdelse?

En stor del af de undersøgelser, vi har læst, fokuserer på lærerstartsforløb og mentorordninger som bud på, hvordan nyuddannede lærere kan fastholdes i jobbet. Der tegner sig ikke noget entydigt billede her, men en række studier gør gældende, at lærerstartsforløb og især mentorordninger har positive effekter i forhold til fastholdelse. Muligheder for professionel udvikling og for at samarbejde, gennemføre strukturerede observationer af undervisningen og deltage i faglige diskussioner samt tildeling af en mentor og skoleledelsens aktive retningsætning fremhæves som vigtige tiltag i relation til fastholdelse.



Hvor mange lærere fravælger jobbet?

Situationen i Danmark ligner ikke fuldstændig situationen i andre lande, hvor flere fravælger jobbet. Selvom der kun er ganske få danske studier om fastholdelse af lærere, tyder flere forhold imidlertid på, at der er grund til at tage situationen herhjemme alvorligt: Én ud af seks lærere forlader jobbet inden for det første år, antallet af folkeskolelærere, som har afsluttet en læreruddannelse, er faldende, og unge synes ikke, at lærerprofessionen er særlig attraktiv.

Hvorfor forlader lærere jobbet?

Forskningslitteraturen fokuserer især på tre grunde til, at lærere forlader jobbet. For det første individuelle og personlige grunde, hvor utilfredshed med jobbet og udbrændthed udgør dominerende forklaringer. For det andet samfundsmæssige og kulturelle grunde, hvor studier

udarbejdet i de angelsaksiske lande peger på, at lærere især forlader skoler, som rekrutterer mange elever fra lavindkomstfamilier, elever med minoritetsbaggrund og/eller elever med særlige behov. Og for det tredje kontekstuelle og organisatoriske grunde, hvor oplevelser af manglende ledelsesmæssig og administrativ støtte samt oplevelser af modsætninger mellem egne professionelle værdier og skolens kultur udgør de primære forklaringer på, at lærere forlader jobbet.

Bidrager 'alternative' tilgange til læreruddannelse til øget fastholdelse?

Nyere indsatser for at rekruttere lærere, fx gennem meritlæreruddannelse og Teach First Danmark, har blandet succes: Som det vil fremgå af afsnittet, har Teach First-lærere mindre tilbøjelighed til at fortsætte i erhvervet end lærere med en almindelig læreruddannelse, og evalueringer viser et lignende billede i andre lande.





Hvad fastholder lærere i jobbet?

09 - 32

Forskning i frafald og fastholdelse interesserer sig, som nævnt, mest for de første tre år i lærerjobbet ud fra et argument om, at det typisk er i de år, mange forlader det. I de første tre år er arbejdsstrivsel en stor udfordring for unge lærere, fordi de møder problemer eller dilemmaer, som er vanskelige at håndtere. Omvendt bliver flere lærere med årene i deres job, fordi de har udviklet tilstrækkelig resiliens og har fået erfaring med at klare dagligdagens opgaver (KL 2019). Spørgsmålet er så, hvad der fører til resiliens, og hvilke individuelle og skolekulturelle faktorer der fører til fastholdelse.

Vores gennemgang af forskningslitteraturen fremhæver fire forhold, som støtter lærere til at forblive i deres job: (1) En professionel identitet bidrager til at håndtere vanskelige opgaver, (2) egenomsorg medvirker til at udvikle resiliens mod stress, (3) en skolekultur, som skaber en balance mellem individuelle og institutionelle værdier, og (4) professionel autonomi. Når disse fire forhold er på plads, antages det, at lærere med høj sandsynlighed bliver i professionen – selv på skoler med udfordrende demografi, hvor størstedelen af eleverne har et andet sprog som modersmål eller kommer fra familier med lav indkomst (Johnson et al. 2014).

Der ses også en sammenhæng mellem fastholdelse, læreruddannelse og lønniveau: I lande, hvor lønniveauet for lærereuddannede lærere er højt, er der også flere lærere, som er læreruddannede, og de er mere motiverede for at blive i jobbet (Brok et al. 2017; McInerney et al. 2015; Mastekaasa 2011). Lærere bliver altså i deres profession i lande, hvor de får en løn, som ligger på niveau med dimitterende fra lignende uddannelser.

En professionel identitet bidrager til at kunne håndtere vanskelige opgaver

Lærere udfører en række forskellige opgaver i deres daglige arbejde, og især nyuddannede lærere oplever udfordringer, når de skal balancere opgaver. Det gælder eksempelvis opgaver med at planlægge undervisning til forskellige klassetrin, at udarbejde didaktiske forløb til flere fagområder eller at holde eleverne engagerede i fagrelaterede aktiviteter (Cochran-Smith et al. 2011).

Undersøgelser viser, at lærere, der bliver i deres job, udvikler en identitet, hvor oplevelser i undervisningen bearbejdes ved hjælp af tidligere erfaringer. Lærere, som bliver i jobbet, finder derudover en tilgang, hvor de opnår en balance mellem deres egne ambitiøse professionelle værdier og institutionelle rammer, som ikke tillader, at en lærer kan 'hjælpe alle eleverne' (Haberman 2012; Schaefer et al. 2012; Bergmark et al. 2018). Forskningsfund understreger dog, at altruismen i forhold til at gøre en forskel for elevers liv må balanceres med en realistisk tilgang til elevernes faglige og personlige udvikling for på lang sigt at fastholde lærere (Chiong et al. 2017). Læreres professionelle identitet bygger på deres personlige identitet og er forbundet med lærerprofessionens professionelle værdier (Flores 2019).

Egenomsorg medvirker til at udvikle resiliens imod stress

Lærere, der bliver i jobbet, engagerer sig desuden aktivt i egenomsorg, hvorigennem de udvikler resiliens, dvs. en evne til at tilpasse sig situationer på trods af udfordrende omstændigheder. Forskning i læreres resiliens fremhæver, at resiliens ikke skal forstås som



en individuel kompetence. Ifølge Johnson et al. (2014) indebærer resiliens at kunne agere i undervisningens "her og nu"-situationer og samtidig at kunne relatere til skolekulturen og skolens værdier, som kan bruges til at løse udfordringer. Det er væsentligt, at lærere løbende bearbejder de udfordringer, de oplever at stå i og med. Det gælder også på tidspunkter, hvor de udsættes for stress, dvs. når lærere oplever, at kravene overstiger deres ressourcer. Stress kan således forstås som en ubalance mellem krav og ressourcer (McCarthy et al. 2016). Stress kan styres gennem egenomsorg og en reflekterende praksis, som bidrager til, at lærere oplever en mulighed for at spørge kolleger og ledelse i skolen om råd og støtte (Beltman et al. 2011), og dermed bidrager til trivsel (Olsen 2017).² Egenomsorg består af tre elementer, som hjælper til at bearbejde stress og håndtere vanskelige situationer: 1) indstillingen til selvet, som konstituerer lærerens reflektive standpunkt, 2) opmærksomhed på sig selv, som rammesætter for en professionel udviklingsproces, og 3) praktikker udøvet på selvet, som består af en eksamination af erfaringer i undervisning og egen samvittighed (Wieser 2018: 643-645). Dermed bidrager egenomsorg til, at lærere kan tage aktivt ansvar for deres egen professionelle trivsel, som er en forudsætning for at støtte eleverne i deres trivsel (Uusimaki & Garvis 2019).

En støttende skolekultur: mentorer, kolleger og skoleledelse

Som nævnt er støtte fra kolleger og skoleledelse og generelt støttende skolekulturelle forhold medvirkende til, at lærere bliver i jobbet (Gilpin 2011; Watson & Olson-Buchanan 2016). En støttende skolekultur kan defineres ved to forhold:

(1) sammenfald mellem individuelle professionelle værdier og formål og skolens værdier og formål; (2) tætte relationer mellem kolleger både inden for og uden for skolen, som faciliterer, at lærere deler erfaringer og relaterer dem til professionelle værdier. De fleste af de nævnte undersøgelser om emnet viser, at lærere med større sandsynlighed forbliver i deres job, hvis de er velintegrerede i den lokale skolekultur.

Professionel autonomi

Professionel autonomi er også relateret til skolekultur. En række internationale studier fremhæver, at erfarne lærere er motiverede til at blive i professionen, når de har autonomi – mens lærere i deres tidlige karriere ofte ønsker mere støtte (Mausethagen & Mølsted 2015; With 2017; Grant et al. 2020). Autonomi indebærer, at lærerne selv har frihed til at planlægge og styre undervisningen og til at vurdere elevernes situation i klasserne (Halvorsen et al. 2019). Nogle undersøgelser fremhæver også, at lærernes autonomi baserer sig på medbestemmelse i skolens beslutningsprocesser og fælles personaleudviklingsindsatser (Cochran-Smith et al. 2011).

Lærere opnår autonomi på baggrund af deres pædagogiske viden og de moralske og etiske principper, som de læner sig op ad i deres professionelle arbejde. Autonomi anses som grundlæggende for professionel praksis, og undersøgelser påpeger, at lærere forbliver i jobbet, når de oplever, at deres ledere har tillid til deres arbejde. Når lærere føler, at deres professionelle autonomi respekteres, og når de oplever, at dokumentationskrav er i balance med tid afsat til at arbejde med eleverne, er der en større sandsynlighed, at de bliver i lærerprofessionen (Brok et al. 2017; Smith & Ulvik 2017).

² Egenomsorg er et begreb, der bruges i pædagogik såvel som i humanistisk læringsteori for at understrege, at læring er grundet i en selv, som stræber efter at skabe balance mellem bl.a. egne værdier og institutionelle udfordringer. Der er tale om egenomsorg, når lærere præciserer deres intentioner og opgaver i det pædagogiske arbejde, hvilket fører til en forståelse af, hvem man er som lærer – en forståelse, som oparbejdes gennem praksis og refleksion over praksis og også indeholder en kritik af egen praksis og institutionelle værdier (Ball & Olmedo 2013). Egenomsorg tager udgangspunkt i en holdning til sig selv, iagttagelse af sig selv og praksisser udøvet på sig selv (Wieser 2018).



Hvad værdsætter lærere i jobbet?

11 - 32

På tværs af forskningslitteraturen er det muligt at pege på nogle aspekter ved lærerlivet, som lærere ser ud til at værdsætte, uanset hvor længe de har været i professionen. Et af disse aspekter vedrører lærer/elevrelationen (Chiong et al. 2017). Fx har Böwadt, Vaaben og Pedersen i en række danske undersøgelser rettet fokus mod såvel lærere som lærerstuderende og peget på, at et vigtigt incitament for at blive lærer er ønsket om at gøre en forskel for børn (Böwadt et al. 2020; Böwadt 2019). Således svarer 80 % af lærerne i undersøgelsen, at samværet med eleverne udgør den primære glæde ved jobbet. 57 % svarer samværet med kollegerne, mens samværet med ledelse og forældre lå på henholdsvis 10 og 9 %. Også andre undersøgelser peger på, at lærere oplever, at relationen til eleverne er positiv og berigende (Gallant & Riley 2017; Newberry & Allsop 2017; Smith & Ulvik 2017). Fx viser en undersøgelse af Kelchtermans (2017), at eleverne udgør en central del af læreres målestok for, hvorvidt de lykkes i jobbet, ligesom andre undersøgelser peger på, at lærere, der forlader professionen, ser tilbage på netop dette aspekt ved lærerlivet med en følelse af tab (Gallant & Riley 2017; Newberry & Allsop 2017; Smith & Ulvik 2017).

Endnu to aspekter, der værdsættes, er glæden ved at undervise og muligheden for at dyrke en interesse for specifikke fag – begge er centrale grunde til, at lærere søger ind i professionen, men også til, at de bliver i den. Især ser interessen for bestemte fag ud til at være medvirkende til, at lærere med mange års erfaring (30+) bliver i professionen. Også læreres vurderinger af egne evner til at undervise ser ud til at spille en central rolle i

forhold til, om de bliver i professionen – ikke mindst for lærere med mere end 10 års erfaring³ (Chiong et al. 2017). Endelig ser det også ud til, at muligheden for at gøre en samfundsmæssig forskel gennem undervisning (uden at det dog præciseres, hvori sådanne forskelle kan bestå) kan være med til at fastholde mere erfarne lærere (Chiong et al. 2017).

Også kolleger og skoleledelsen er centrale for læreres arbejdstilfredshed og motivation. Fx peger Kelchtermans (2017) på, at det at blive anerkendt for at være en dygtig lærer er af afgørende betydning – ikke alene i de første år, men gennem hele karrieren. Lærere har brug for at opleve, at de er værdsat på arbejdspladsen af både kolleger og skoleledelsen, og manglende værdsættelse ser ud til at være en central forklaring på, hvorfor lærere forlader jobbet (Gallant & Riley 2017; Towers & Maguire 2017). Forskningslitteraturen er imidlertid ikke helt entydig her. Fx peger Chiong et al. (2017) på, at lærere med megen erfaring (over 10 år) tildeler kvaliteten af skoleledelsens arbejde mindre betydning sammenlignet med lærere med mindre end 10 års erfaring. De peger imidlertid også på, at skoleledelsen indirekte kan påvirke erfarne lærere til at blive i professionen ved at styrke deres tiltro til egne evner til at undervise. Endelig peger de på, at skolekulturen har større betydning for erfarne lærere end for mindre erfarne lærere, muligvis fordi de erfarne lærere er tættere knyttet til skolen kollegialt (Chiong et al. 2017).

3 Chiong et al.s undersøgelse er særlig interessant i denne sammenhæng, dels fordi det som nævnt er den eneste undersøgelse, der fokuserer på erfarne lærere, dels fordi den er baseret på en spørgeskemaundersøgelse, hvor over 900 lærere med 0-30 års erfaring har svaret, og på interview med 14 lærere med mere end 10 års erfaring. Disse data er efterfølgende inddelt i grupper (10-19 år, 20-29, 30+) med henblik på at kunne følge forskelle i læreres grunde til at blive i professionen i relation til antallet af år, de har været i professionen.



Hvad sker der i begyndelsen af lærerlivet?

12 - 32

Nogle studier fremhæver, at nyuddannede lærere i de første tre år af deres arbejdsliv fokuserer på at udvikle en følelse af effektivitet i klasselokalet (Hong et al. 2018). Disse år opfattes oftest som en fase med stort engagement, hvor de nyuddannede lærere er udfordret af både at skulle undervise i klasseværelset og samtidig skulle håndtere nogle elevers adfærd, som gør undervisning vanskelig. I disse år har nyuddannede lærere ofte brug for støtte til selv at vurdere, hvordan de har håndteret forskellige situationer.⁴ Denne støtte kan de bedst få af mentorer og skoleledelse.

Udfordringer i begyndelsen af lærerlivet klarer nyuddannede lærere gennem en række forskellige håndteringsstrategier, hvoraf

samarbejde med andre nyuddannede og mentorer samt etablering af grænser, så professionelle problemer ikke opleves som personlige problemer (Lindqvist et al. 2019), ser ud til at være af stor betydning.

Håndtering af undervisnings krav

Undervisnings krav kan være overvældende for nyuddannede lærere. Studier viser, at de nyuddannede lærere, som oplever undervisningen som meget krævende, både har høj risiko for at opleve udbrændthed og for at forlade professionen (McCarthy et al. 2016). Nyuddannede lærere er nødt til at udvikle strategier til at håndtere undervisnings



⁴ I forskningslitteraturen sammenfattes dette med begrebet self-efficacy.



komplekse situationer og krav, og en række forskere argumenterer for, at lærere, som faktisk udvikler sådanne strategier, har større sandsynlighed for at blive i professionen.

Håndteringsstrategierne ser ud til oftest at relatere sig til følgende udfordringer: isoleret arbejde i klasselokalet og mangel på professionel udveksling mellem kolleger; uventede krav og dilemmaer i undervisningspraksis, som fører til et "realitetschok"; utilstrækkelig støtte; utilstrækkelig tid til planlægning af undervisning; vanskelige arbejdsopgaver; uklare forventninger til lærerne og manglende viden om skolens værdier og struktur (Kut-suruba & Tregunna 2014).

Professionel håndtering af undervisning er ikke bare en individuel kompetence, men afhænger af, hvorvidt skolekulturen støtter nyuddannede lærere bl.a. i form af kompetenceudvikling (Johnson et al. 2014) eksempelvis i forhold til specifikke udfordrende klasse-situationer (Grift et al. 2014). Det støtter også nyuddannede lærere, hvis de i begyndelsen af deres karriere kan undervise mindre vanskelige klasser.

Støtte fra mentorer og kolleger

Mange studier viser, at nyuddannede lærere klarer udfordringer meget bedre, når de får feedback og støtte af mentorer. Mentorer hjælper med at forstå kulturen i den lokale skole og forklare processer og procedurer for nyuddannede lærere og andre kolleger og kan tilbyde personlig vejledning. Mentorer er ifølge Harmsen et al. (2018) en vigtig ressource for nyuddannede lærere, særligt i forhold til udfordringer med at håndtere en stor arbejdsbyrde og vanskelige undervisningssituationer.

Nye studier argumenterer dog for, at nyuddannede lærere hurtigere udvikler pædagogiske og didaktiske kompetencer, når de arbejder sammen i par, og foreslår, at co-teaching og peer mentoring blandt kolleger øges (Cross & Thomas 2017; Geeraerts et al. 2015). Ud over disse muligheder fremhæver en række studier, at støtte også kan ydes gennem regionale støtteprogrammer og fagforeninger.

I alle tilfælde understreges det, at mentorer og støtteprogrammer bør anerkende nyuddannedes kompetencer, samtidig med at de forsøger at udvikle dem. Tilgange, som fokuserer på problemer i praksis eller på at "korrigere" nyuddannede læreres praksis, har vist sig at være ineffektive. Alt i alt understreger mange studier, at relationer er en central faktor for, at nyuddannede bliver i jobbet. Samtidig fremhæves det, at "quick fixes" og dekontekstualiserede tilgange, som fokuserer på enkelte faktorer, ikke bidrager til at støtte nyuddannede lærere i de første år i skolen (Schaefer et al. 2012).

Elever og inkluderende undervisning

Undersøgelser påpeger, at tre ud af fire nyuddannede lærere har behov for mere støtte inden for specialundervisning og ønsker at kunne give elever med særlige behov bedre støtte i deres læringsvanskeligheder (Karlberg & Bezzina 2020). Det er især nyuddannede lærere, der har høje moralske idealer om skole og dannelse, og disse idealer kommer ofte i konflikt med dagligdagens undervisningssituationer. Konflikterne opstår på grund af etiske dilemmaer i undervisningen (Lindqvist et al. 2020) og er oftest relateret til elever, der kæmper med dårlige vilkår.



Udvikling af læreridentiteten

Nyuddannede lærere rammesætter deres professionelle identiteter på en ny måde, når de indtræder i arbejdslivet og bliver en del af den lokale skolekultur. Det sker gennem en udveksling mellem skolekultur og egen professionel identitet (Schaefer et al. 2012; Flores 2019). Udvikling af læreridentiteten relaterer sig altså i høj grad til skolekulturen, og forskning i udvikling af professionel identitet er netop i stigende grad optaget af at analysere nyuddannede læreres relation til skolekultur frem for at analysere individuelle faktorer.

En af de største udfordringer for nyuddannede lærere er at bearbejde egne idealistiske forestillinger, uden at de mister deres

entusiasme for jobbet (Johnson et al. 2014). Fx peger et studie af Hong et al. (2018) på, at ønsket om at støtte alle elevernes læring ganske ofte kommer i konflikt med en oplevelse af, at nogle elever ikke nødvendigvis deler denne interesse for at lære. I udviklingen af læreridentitet er nyuddannede lærere nødt til at relatere deres identitet som lærer til deres personlige identitet og samtidig udvikle en tilgang til praksis, som på én gang er forenelig med egne værdier og de betingelser, der er for arbejdet. I denne udviklingsproces spiller egenomsorgsteknikker en vigtig rolle, og lærere bør i den tidlige karriere undervises i, hvordan de praktiserer egenomsorg, så de kan finde frem til en bæredygtig læreridentitet (Beltman et al. 2011).



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Hvilken betydning har lærerstartsforløb og mentorordninger i forhold til fastholdelse af lærere?

15 - 32

Lærerstartsforløb, eller på engelsk: 'induction', dominerer i forskningens bud på, hvad der kan bidrage til at fastholde lærere i jobbet. De fleste undersøgelser på dette felt er udarbejdet i de angelsaksiske lande og primært i USA. Som oversættelsen lærerstartsforløb indikerer, er der tale om forløb for nyuddannede lærere, der skal bygge bro fra det at være lærerstuderende til det at være lærer. Nogle forskere i lærerstartsforløb vægter således alene nyuddannede læreres første år som skolelærer (fx Ingersoll & Strong 2011; 2012), mens andre anskuer disse forløb som et (væsentligt) første led i et kontinuum af fortsat udvikling gennem karrieren, der leder til fuld integration i lærerjobbet (Kearney 2014).

Lærerstartsforløb kan have mange forskellige former, fx periodisk samarbejde med kolleger, møder med skoleinterne eller eksterne supervisorer, assistance i klasserummet fx i form af observation, reduktion i antal og omfang af arbejdsopgaver, workshops og mentorordninger. Og sidstnævnte varierer fra et enkelt møde med en mentor til egentlige mentorprogrammer med hyppige møder gennem flere år (Ingersoll & Strong 2012).

Når vi læser på tværs af litteraturen om 'induction', ser der ud til at være en række forskellige udlægninger af, hvad formålene med forløbene er. Ingersoll og Strong fremhæver i deres forskningsoversigt baseret på 15 statistiske studier, at formålene med lærerstartsforløb som regel både er at forbedre kvaliteten i nyuddannede læreres praksis og at fastholde nyuddannede lærere i jobbet (Ingersoll & Strong 2011; 2012). Andre (fx Feiman-Nemser 2001) fremhæver i tillæg hertil også formål, der drejer sig om at socialisere nyuddannede

lærere til jobbet og hjælpe dem til at omstille sig til lærerlivet.

Effekter af lærerstartsforløb

Et omdrejningspunkt i forskningslitteraturen om lærerstartsforløb er undersøgelser af deres effekt. Her tegner sig imidlertid ikke noget entydigt billede. I deres forskningsoversigt gør Ingersoll & Strong (2011; 2012) gældende, at de fleste undersøgelser af lærerstartsprogrammer peger på, at programmerne – og navnlig mentorordninger – har positive effekter i forhold til jobtilfredshed, engagement i lærerfaget og fastholdelse. De påpeger dog også, at det er uklart, hvor lange og hvor omfattende disse lærerstartsprogrammer skal være for at få positive effekter (Ingersoll & Strong 2012). Long et al. (2012) finder i en forskningsoversigt baseret på såvel kvalitative som kvantitative studier frem til en anden konklusion, nemlig at lærerstartsforløb kan have positiv betydning for kvaliteten i læreres arbejde, men at de eksisterende undersøgelser enten ikke forholder sig til sammenhænge mellem lærerstartsforløb og fastholdelse eller kun gør det på et spinkelt grundlag. Og Shockley et al. (2011) finder i en forskningsoversigt baseret på 10 studier, at der kun er ganske få studier, der måler effekterne af lærerstartsprogrammer, og at resultaterne i den forskning, der faktisk findes, er inkonsistente. De påpeger endvidere, at omfattende lærerstartsprogrammer ikke er så effektive i relation til fastholdelse, som den generelle tiltro til programmerne ellers kunne indikere. Til trods for udbredte lærerstartsprogrammer i USA er frafaldet blandt nyuddannede lærere nemlig ifølge Shockley et al. uændret. Endelig retter de den kritik



mod forskningen i 'induction', at der primært er tale om programevalueringer frem for egentlige og uafhængige undersøgelser af programmernes effekter.

En forskningsoversigt baseret på 10 studier af lærerstartsprogrammer, der har været succesfulde i forhold til at reducere frafald, identificerer i alt otte karakteristika ved disse effektive forløb (Kearney 2014): tildeling af en mentor, etablering af muligheder for at samarbejde og for at gennemføre strukturerede observationer af undervisning, reduktion i antallet af arbejdsopgaver og/eller arbejdstid, evalueringer af læreres praksis, muligheder for at deltage i faglige diskussioner, professionel støtte og fokus på fortsat professionsudvikling. I den førnævnte forskningsoversigt (Long et al. 2012) påpeges det, at skoleledelsen kan befordre positive effekter af lærerstartsforløb ved at skabe muligheder for professionel udvikling. Det kan bl.a. ske ved at skabe skolekulturer præget af samarbejde i teams og ved at sætte en retning for skolens tilgang til undervisning og læring i form af tydelige mål og forventninger. Det er et fund, som også Lisbeth Lunde Frederiksen gør i sin forskningsoversigt baseret på syv forskningsoversigter fra perioden 2006-2016. Hun konkluderer, at skolekulturer præget af tæt kollegialt samarbejde og udveksling af erfaringer mellem kolleger influerer positivt på lærerfastholdelse (Frederiksen 2020). Long et al. kritiserer imidlertid forskningen på feltet for ikke at tematisere de kompleksiteter, der er forbundet med at skabe og bevare understøttende skolekulturer, ligesom litteraturen ifølge Long et al. heller ikke retter opmærksomhed mod skolekulturens betydning for at fastholde nyuddannede lærere (Long et al. 2012).

I Danmark er der ikke noget nationalt system og ej heller nogen national politik i forhold til lærerstartsforløb. Det har den konsekvens, at støtten til nyuddannede lærere varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole, idet det ofte overlades til skolelederne at tage stilling til, hvorvidt og i hvilket omfang nyuddannede lærere tilbydes lærerstartsforløb (Frederiksen & Bonde 2020).

Mentorordninger

I forskningslitteraturen om lærerstartsforløb tildeles mentorordninger særlig stor opmærksomhed. Disse studier beskæftiger sig især med organiseringen af ordningerne. Fx kaster Spooner-Lane (2017) i en forskningsoversigt baseret på 10 studier lys over, hvilke typer mentorordninger der bedst understøtter nyuddannede lærere i 'primary education' (5-11 år). Konklusionen er, at det er de ordninger, hvor mentorer er ansat på skolen, der har de mest positive effekter målt på lærer- eller elevudbytte (uden at det dog er præciseret, hvad der ligger i det). Spooner-Lane påpeger imidlertid også en række andre vigtige komponenter i effektive mentorprogrammer: mentorers erfaringer med at være mentor, hyppigheden af interaktion mellem mentor og mentee (ugentlig én til én-kontakt anbefales) og oplevelsen af som nyuddannet lærer at have adgang til mentoren. Derudover skal mentoren ifølge forskningsoversigten være fuldtidsansat som mentor, ligesom mentoruddannelse og efterfølgende træning udgør en vigtig komponent. Det er således ikke nok, at mentorerne er dygtige undervisere. De skal også have kompetence i at være mentor. Det gælder eksempelvis i forhold til at kunne udøve observationer af



undervisning og give konstruktiv feedback. Endelig peger Spooner-Lane også på skoleledelsens rolle i forhold til mentorordninger og fremhæver, at ledelsen må sammensætte mentor og mentee sådan, at de underviser på samme klassetrin, er motiverede for at samarbejde og har nem adgang til hinanden og derved mulighed for at etablere en understøttende, personlig relation. Også forskningsoversigten udarbejdet af Long et al. (2012) peger på, at det i relation til fastholdelse er afgørende, hvordan mentor og mentee sammensættes, og anbefaler bl.a., at mentorerne underviser elever i de samme fag. Og en lignende konklusion går igen hos Ingersoll & Strong (2012), der i tillæg hertil peger på, at fælles forberedelsestid med andre lærere, der underviser i samme fag, og planlagt samarbejde med andre lærere har positiv betydning i forhold til fastholdelse.

Hvad angår effekterne af mentorordninger, tegner der sig dog et broget billede: I en forskningsoversigt udarbejdet af Ingersoll & Kralik (2004) fandt de positive effekter af mentorordninger i forhold til lærerfastholdelse, men ifølge en forskningsoversigt baseret på 14 studier udarbejdet af Waterman & He (2011) er forbindelserne mellem mentorordninger og fastholdelse af nyuddannede lærere ikke entydige: Ud af de 14 studier bekræftede de fem, at mentorordninger kan bidrage til at reducere frafald blandt nyuddannede lærere. To studier fandt ikke statistiske sammenhænge mellem mentorordninger og reduceret frafald, fire studier fandt svage forbindelser mellem mentorordninger og fastholdelse af nyuddannede lærere, og tre studier konkluderede, at mentorordninger har betydning for fastholdelse af nyuddannede lærere med henvisning til, at



FOTO: DANIEL HIORTH/POLITIKEN/RITZAU SCANPIX



fjernelse af ordningen på længere sigt bevirkede reduceret interaktion mellem mentor og mentee. Forbindelserne til frafald i konklusionen i de tre sidstnævnte studier forblev dog uklare for forfatterne bag oversigten her. I forlængelse af gennemgangen af de 14 studier retter Waterman og He en kritik mod den eksisterende forskning på feltet, som de mener trænger til at anerkende andre indikatorer end hårde data (uden at eksplicite, hvad de forstår herved) og til at anerkende vigtigheden af den kontekst, hvori mentorordninger udfolder sig, og den kompleksitet, som de indgår i.

Diskussioner inden for forskningen i 'induction'

En af de kritikker, der fremføres i og af forskningslitteraturen om lærerstartsforløb, retter sig mod en udbredt tendens i skolerne til ikke at værdsætte nyuddannede læreres viden (Long et al. 2012). I tråd med denne kritik påpeger Long et al., at de mest effektive lærerstartsprogrammer formentlig er dem, der involverer de nyuddannede lærere på samarbejdsorienterede måder, hvor de allerede fra starten af deres mere erfarne kolleger bliver set som værende i stand til at bidrage til deres egen professionelle udvikling. De nye lærere bør møde opmærksom interesse fra kolleger og ledelse for, hvem de gerne vil være som lærere, og ikke blot betragtes som objekter i lærerstartsprogrammer. Tendensen til at objektivere nye lærere går ifølge Spooner-Lane igen i litteraturen om mentorordninger. Ud af de 10 studier, som udgjorde grundlaget for forskningsoversigten, var der kun et enkelt, der anskuede mentorordnin-

ger som en tovejsrelation, hvor både mentor og mentee er engagerede i selvudvikling som refleksive praktikere (Spooner-Lane 2017). I forlængelse heraf rettes også kritik af måderne, hvorpå fastholdelsesproblematikken sprogliggøres (Long et al. 2012; Schafer et al. 2012). Fx skriver Schafer et al.: "Diskursen om lærerfratagelse og fastholdelse har holdt fokus på at se problemet som et, der handler om at fastholde lærere snarere end at engagere (sustain) nyuddannede lærere i en profession, hvor de kan føle sig tilfredsstillet og se sig selv som et stærkt bidrag" (Schafer et al. 2012: 117).

En anden udbredt kritik af forskningslitteraturen om 'induction' er, at den ikke tager højde for de kontekster, som lærerstartsprogrammerne implementeres i. Fx finder Hammerness & Matsko (2012), at konteksten ikke blot skal ansues som den situation og sammenhæng, programmerne indgår i, men må adresseres som en del af indholdet i lærerstartsprogrammer, idet skoler er forskellige og opererer under forskellige betingelser eksempelvis i relation til elevsammensætning. I forlængelse heraf påpeger de, at et fokus på konteksten i lærerstartsprogrammer også spiller en rolle i relation til fastholdelse af lærere. Også Ingersoll & Strong (2012) konkluderer, at dette er væsentligt for effekterne af lærerstartsforløb.

En tredje kritik af forskningen i 'induction', som går igen i litteraturen, har at gøre med, at begreberne 'induction' og 'mentoring' ofte blandes sammen, og at lærerstartsforløb ofte reduceres til mentorordninger alene (Shockley et al. 2011). Ifølge Spooner-Lane medfører det bl.a. problemer i forhold til at undersøge, hvad der er effekter af hvad.



Hvor mange lærere fravælger jobbet?

19 - 32

5 I september 2020 var der ifølge Danmarks Lærerforening (DLF 2020a) 71 % (n=36.767) kvindelige og 29 % (n=14.806) mandlige lærere.

6 I undersøgelsen fra 2017 fremhæves det, at "det særligt er personer med gymnasiet som højest fuldførte uddannelse, der er blevet flere af over de senere år. Fra 2012 til 2017 er andelen af personer uden kompetencegivende uddannelse steget med 4,3 procentpoint" (Analyse og Tal 2017: 5).

7 DR Detektor har imidlertid rejst kritik af dette tal, idet det ikke er opgjort i fuldtidsstillinger. Gør man det, er det i gennemsnit hver ottende lærer i lærerstillinger, der ikke har en læreruddannelse.

8 Kompetencedækning defineres på følgende måde: "Tallet angiver, hvor stor en andel af undervisningstimerne der varetages af en lærer med undervisningskompetence i det fag, læreren underviser i. Med undervisningskompetence forstås, at læreren enten har linjefagskompetencer eller tilsvarende kompetencer. Eksempelvis når en uddannet biologilærer underviser i biologi!" (Børne- og Undervisningsministeriet 2020: 1)

Det er i de senere år blevet diskuteret indgående, om man i Danmark kan tale om lærermangel (Analyse og Tal 2017; DLF 2016; KL 2017; UVM 2017). Ser man på undersøgelser af antallet af lærere i Danmark siden 1996, viser det sig, at der er sket et nominelt fald i antallet af ansatte lærere i perioden fra 1996 til 2020 på 2.000 personer (DLF 2020a; 2020b; UVM 2017). I perioden fra 2005 til 2019 er der desuden sket et moderat nominelt samlet fald i tilgangen af lærerstuderende på 456 personer og et samlet fald i antallet af færdiguddannede lærerstuderende på 854 personer (DLF 2020c; 2020d; 2020e).

Der har imidlertid været mangel på uddannede lærere flere steder i Danmark i de senere år, og denne mangel ser ud til at være

'skævt' fordelt, bl.a. på geografi, køn og fag. Der er i 2020 betydeligt flere kvindelige lærere end mandlige.⁵ I nogle geografiske dele af Danmark – primært på Sjælland, Lolland og Falster – gøres der udpræget brug af ikke-uddannede lærere inden for alle fag (Analyse og Tal 2017).⁶ En undersøgelse, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har lavet for Danmarks Lærerforening, viser som tidligere omtalt, at antallet af ikke-uddannede lærere i lærerstillinger er steget fra 10,3 % i 2012 til 18,1 % i 2019⁷ (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2021). Brugen af ikke-læreruddannede har fået politisk opmærksomhed, og i januar 2019 blev der indgået en aftale om såkaldt 'fuld kompetencedækning'⁸ fra skoleåret 2025/26 (Børne- og Undervisningsministeriet 2020: 1). Det er desuden særligt inden for nogle be-



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



stemte fag, som natur/teknik, billedkunst og kristendomskundskab, at der er mangel på uddannede lærere (Børne- og Undervisningsministeriet 2020).

Især efter 2013 og 2014, i forlængelse af lærer-lockout, folkeskolereform og lov 409 (loven om lærernes arbejdstid) er der en del undersøgelser af antal lærere, der forlader folkeskolen/grundskolen, og af årsager til, at de gør det (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2019; DST/Danmarks Statistik Analyse 2016; Pedersen et al. 2016; UVM 2017). Undersøgelserne peger alle på, at der i og efter 2014 er sket en større bevægelse, både internt i grundskolen, hvor lærere skifter fra folkeskolen til forskellige former for frie grundskoler, og væk fra grundskolen, hvor lærere skifter til andre sektorer (Pedersen et al. 2016; UVM 2017).⁹ Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) nåede i 2019 frem til, at en relativt lille procentdel af de lærere, der forlader folkeskolen, gør det til fordel for job i private grundskoler (AE 2019).¹⁰

Det er desuden bemærkelsesværdigt, at det efter 2013 – i modsætning til tidligere – især er de yngre lærere, som bliver i folkeskolen, mens lærere i aldersgruppen 35-46 år, der har været i folkeskolen i en længere årrække, i højere grad forlader folkeskolen (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2019; UVM 2017). Undersøgelserne viser også, at det kun er en relativt lille procentdel læreruddannede, der i perioden 2014-2017 helt har forladt grundskoleområdet (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2019). Svarene på spørgsmål om lærermangel i Danmark og om, hvor mange der skifter eller helt fravælger jobbet som lærer, er således ikke entydige.

9 Rapporten konkluderer således, at "ud af alle de læreruddannede, der var ansat i en folkeskole i slutningen af 2013, skiftede 1,2 pct. til et job i en privat grundskole og 3,8 pct. til et job uden for grundskolen i løbet af 2014. 92,3 pct. af folkeskolelærerne valgte at blive i folkeskolen" (UVM 2017: 4).

10 Det fremgår af rapporten, at 62,8 % af læreruddannede i 2017 arbejder i folkeskolen, hvilket er et fald på 1,9 % i forhold til 2014. Til sammenligning arbejder 13,4 % af de læreruddannede i 2017 i private grundskoler, hvilket omvendt er en stigning på 1,4 %. 23,7 % arbejder uden for grundskolen i kommuner eller privat regi, hvilket er en lille stigning på 0,4 % i forhold til 2014 (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2019: 2).



Hvorfor forlader lærere jobbet?

21 - 32

I dette afsnit vil vi se på, hvorfor lærere vælger at forlade eller skifte job. I anglo-amerikansk kontekst skelner man mellem tre forskellige begreber til at beskrive læreres bevægelser på arbejdsmarkedet: (1) 'Stayers': lærere, der forbliver i deres job. (2) 'Movers': lærere, der forlader deres job for at få et nyt lærerjob et andet geografisk sted. (3) 'Leavers': lærere, der helt forlader jobbet som lærer i grundskolen (Goldring et al. 2014; Vagi & Pivovarova 2017). Kelchtermans (2017) og Mastekaasa (2011) nævner desuden, at der findes en gruppe af færdiguddannede lærere, som aldrig begynder i et lærerjob, men som i stedet videreuddanner sig eller får andre jobs. I studierne anføres tre typer af årsager til, at lærere forlader lærerjobbet eller aldrig starter i et lærerjob: 1) individuelle og personlige, 2) samfundsmæssige og kulturelle og 3) kontekstuelle og organisatoriske (Ingersoll & Strong 2012; Rice 2014; Schaefer et al. 2012).

Individuelle og personlige grunde

Utilfredshed eller udbrændthed kan være årsag til, at lærere forlader jobbet. Aloe et al. har vist, at der for leavers er sammenhænge mellem udbrændthed og (manglende) evne til at lede et klasserum. Forfatterne definerer udbrændthed som en "kronisk, flerdimensionel, negativ holdning over for undervisning og arbejdet i en skole" (2014: 105, vores oversættelse). De finder en tendens til, at "følelsesmæssig udmattelse, depersonalisering og (lav) personlig præstation" ser ud til at hænge sammen med de undersøgte læreres (manglende) evne til at kunne lede et klasserum (Aloe et al. 2014: 118, vores oversættelse).

Andre personlige grunde til at skifte job eller forlade jobbet som lærer kan være betinget af personlig demografi, familiemæssige forhold eller uddannelse (Schaefer et al. 2012). Her er der ofte tale om movers.¹¹ Uddannelse kan også være en personlig årsag for leavers. I en norsk undersøgelse (Mastekaasa 2011) nævnes som eksempel lærere, som fortsætter på en uddannelse efter afslutningen af læreruddannelseseksamen. I andre studier, fx fra Norge og USA, nævnes et højt karaktergennemsnit som en individuel årsag for nogle leavers (Cochran-Smith et al. 2011; Smith & Ingersoll 2004; With 2017). Schaefer et al. (2012: 106) skriver, at "det er de dygtigste og kvikkeste, som ser ud til at være dem, der med stor sandsynlighed forlader jobbet".

Samfundsmæssige og kulturelle årsager

Især angloamerikanske forskere har undersøgt samfundsmæssige og kulturelle årsager til, at lærere skifter eller forlader jobbet som lærer. Den australske forsker Rice (2014) viser i et studie, at forhold omkring skolerne eller de områder, skolerne ligger i, kan få lærere til at forlade dem. Det viser sig nemlig, at lærere oftere forlader skoler, hvor der går mange elever fra lavindkomstfamilier, elever med minoritetsbaggrund og/eller elever med særlige behov. Også skoler, hvor der er elever, som 'præsterer' dårligt, har en større afgang af lærere.

Tilsvarende årsager til lærerskift ses i amerikanske undersøgelser. Guarino et al. (2010: 963) viser, at lærere oftere skifter fra såkaldte "low-growth schools" og "at-risk schools", og Vagi & Pivovarova (2017: 783) fremhæver, at de skoler i USA, der oplever størst lærerflugt,

¹¹ Svenske forskere, som har fulgt 87 lærere i en periode på 23 år, har påpeget, at lærere til tider optræder som leavers i statistikker, selv når de – pga. graviditet og børnepasning – blot er midlertidigt ude af arbejdsmarkedet og vender tilbage til lærerjobbet (Carlsson et al. 2019).



er ”skoler med stor koncentration af lavindkomstfamilier, minoritetselever og/eller svagt præsterende elever”. Det ser ikke ud til, at der i de skandinaviske lande endnu har været et stort fokus i forskningen på de kulturelle og samfundsmæssige forholds indflydelse på læreres beslutninger om at skifte eller forlade jobbet, herunder om lærere fx i højere grad forlader skoler med mange minoritetsbørn og/eller skoler, hvor der er mange elever fra lavindkomstfamilier.

Kontekstuelle og organisatoriske årsager

Kontekstuelle og organisatoriske årsager til, at lærere forlader grundskolen, er ofte knyttet til, hvordan skolerne er organiseret, og hvordan ledelsen praktiseres.¹² Schaefer et al. (2012) nævner, at ledelsesmæssig og kollegial støtte, samarbejde, mulighed for efteruddannelse m.v. kan regnes til kontekstuelle og organisatoriske forhold. Gilpin (2011) fremhæver fx, at utilstrækkelig ledelsesmæssig og administrativ støtte er langt mere betydningsfuld for læreres beslutning om at forlade en skole end fx løn. Dette understøttes af Ingersoll & Strong (2012) og Vagi & Pivovarova (2017), som nævner mangel på passende støtte fra skoleledelse og skoleadministration som en faktor, der influerer afgørende på lærermobilitet.

Også skolekultur og værdier er betydningsfulde for læreres beslutninger om at forlade hhv. blive på en skole. Vekeman et al. (2017) påpeger, at læreres intention og beslutning om at forlade en skole er direkte påvirket af deres oplevelse af manglende sammenhæng mellem deres egne professionelle værdier og

skolens kultur. Helt praktiske forhold som at have mulighed for uafbrudt tid til planlægning synes at påvirke beslutninger om at blive eller forlade en skole (Corbell et al. 2010). Selvstændighed og autonomi i jobbet er afgørende for mange lærere, og oplevelsen af, at dette mangler, kan også skabe movers og leavers. Vagi & Pivovarova (2017) finder, at lærere i højere grad forbliver i deres stillinger på skoler, hvor de får mulighed for at have større selvbestemmelse over deres klasserum. De norske forskere Mausethagen & Mølsted fremhæver betydningen af autonomi, som de definerer som pædagogisk frihed og fravær af kontrol (2015: 34). I det følgende vil vi se på grunde til, at danske lærere har forladt lærerjobbet.

Hvorfor forlader danske lærere folkeskolen til fordel for andre brancher?

I Undervisningsministeriets rapport (UVM 2017) om lærermobilitet i Danmark påpeges det, at der siden 2013 er sket et skift i læreruddannedes grunde til at vælge et job uden for folkeskolen. Før 2013 var læreruddannede ”primært motiveret af tiltrækkende faktorer ved det nye job, såsom nye udfordringer, faglig relevans, højere løn og bedre karrieremuligheder”. Efter 2013 er det derimod i højere grad ”interne forhold i folkeskolen, som får læreruddannede til at søge væk fra folkeskolen, såsom for mange elever med faglige og sociale udfordringer i folkeskolen, oplevelse af dårlig ledelse og følelsen af ikke at kunne levere undervisning af høj kvalitet” (UVM 2017: 6). Denne tendens bekræftes i Pedersen et al.s undersøgelse fra 2016 om, hvorfor lærere er stoppet i folkeskolen i perioden efter 2014. Lærerne angiver som grun-

12 Da denne forskningsoversigt har fokus på lærere, der forbliver i professionen, er forskning og studier over konsekvenserne af neoliberal uddannelsespolitik og heraf følgende ændrede organisatoriske forhold i hele uddannelsessystemet, herunder i grundskolen, ikke inddraget (Ball 2006; Dunn 2018).



de, at "de ikke havde tid nok til eleverne", og at "tidsstyring, topstyring og målstyring forhindrer lærerne i at agere professionelt" (Pedersen et al. 2016: 6).¹³

Meget tyder således på, at det er vigtigt for lærere at have indflydelse og med- og selvbestemmelse på deres arbejde. Samlet set har kontekstuelle og organisatoriske forhold således en stor betydning for, om lærere skifter job.

Som vi har set i dette afsnit, har forskningen fokuseret på enten individuelle og personlige grunde eller på samfundsmæssige, kulturelle, kontekstuelle og organisatoriske

årsager til, at lærere skifter eller forlader lærerjobbet. Imidlertid peger bl.a. Schaefer et al. (2012) på, at det ikke er tilstrækkeligt udelukkende at se på enkelte faktorer. De mener, at dét, at lærere vælger at forblive i eller forlade lærerjobbet, er en "identitetsskabende proces", som involverer overvejelser, der omhandler både individuelle, samfundsmæssige og kontekstuelle faktorer. Som de fremhæver, så findes der ikke en "one-size-fits-all"-forklaring, altså én enkelt årsag til, at lærere forbliver i eller forlader deres job som lærer.

13 I en rapport fra 2019 fremhæves "stress eller stresslignende symptomer, som kædes sammen med en generel oplevelse af at mangle tid" som forhold, der påvirker danske lærere i folkeskolen negativt og bidrager til deres overvejelser om at forlade folkeskolen (Böwadt et al. 2019: 35).





Bidraget alternative tilgange i læreruddannelsen til øget fastholdelse?

24 - 32

Gennem de senere år har vi både i Danmark og i udlandet set en række nye versioner af læreruddannelse, der er udviklet som alternativer til den almindelige. I Danmark er de mest kendte meritlæreruddannelsen, der blev etableret i 2002, og Teach First-uddannelsen, der begyndte i 2015. Teach First er en form for meritlæreruddannelse, men forløber efter et særligt program. Den rekrutterer bachelorer og kandidater fra universiteter, og de ansættes som fuldtidslærere på en folkeskole og gennemfører samtidig et treårigt program på Københavns Professionshøjskole eller Professionshøjskolen Absalon. Ud over meritlærer og Teach First udbyder professionshøjskolerne en række versioner af den almindelige uddannelse: trainee, skolebaseret og netbaseret. I foråret 2021 har Folketinget vedtaget at oprette en såkaldt fri læreruddannelse uden for professionshøjskolerne (Bjerril 2021). Alternativerne er primært udviklet for samlet set at rekruttere flere lærerstuderende. Dette spørgsmål berører vi kun kort for i stedet at koncentrere os om, hvorvidt de øger fastholdelsen.

Rekruttering

Der er næppe tvivl om, at de alternative versioner tiltrækker flere til lærerjobbet. Der optages årligt omkring 500 studerende på meritlæreruddannelsen, hvoraf omkring 50 følger Teach First-programmet (Danske Professionshøjskoler 2019). Man kan ikke med sikkerhed vide, om de, der bliver lærere med et af de alternative programmer, ville være blevet det alligevel, selvom disse programmer ikke havde eksisteret. Men Teach

First Danmark angiver selv, at kun 9 % af deres ansøgere havde anset folkeskolen som et attraktivt arbejdsområde uden Teach First (Teach First Danmark 2020), hvilket tyder på, at programmet tiltrækker folk, der ellers ikke ville være blevet lærere.

Fastholdelse

Danske undersøgelser af såvel de 'almindelige' meritlærere som af Teach First-lærere tyder på, at de i rimelig høj grad går ind i lærerjobbet efter endt uddannelse. En evaluering af meritlæreruddannelsen viste i 2005, at 87 % af dimittenderne havde fået arbejde som lærer (EVA 2005). En konsulentundersøgelse fra 2020 af Teach First viste, at 90 % af dem, der gennemfører programmet, efterfølgende underviser i folkeskolen (VIA UC & Moos-Bjerre 2020). For begge undersøgelser vedkommende gælder det dog, at de kun siger noget om korttidseffekter. Den almindelige meritlæreruddannelse blev oprettet i 2002, den varer to år, og evalueringen er fra 2005. Teach First-programmet blev oprettet i 2015, det varer tre år, og evalueringen er fra 2020. Ser vi på fastholdelsen på længere sigt, peger forskningen overvejende på, at de 'alternativt' uddannede, særligt Teach First-lærerne, har mindre tilbøjelighed til at blive i erhvervet end lærere med almindelig læreruddannelse. Ganske vist viser en undersøgelse fra New York af lærere med en alternativ læreruddannelse, der svarer nogenlunde til den danske meritlæreruddannelse, at de med hensyn til fastholdelse ikke adskiller sig fra andre lærere (Boyd et al. 2011). Men bortset fra dette studie peger de øvrige på mindre fastholdelse.



En rapport fra Undervisningsministeriet viser, at meritlærere oftere skifter branche sammenlignet med folk med almindelig læreruddannelse, og ”personer, der ud over læreruddannelsen har en lang videregående uddannelse, skifter relativt ofte til brancher uden for grundskolen” (UVM/Undervisningsministeriet 2017: 5).

En amerikansk undersøgelse af Teach For America (TFA er parallel til Teach First) tyder på, at programmet ligesom det danske opleves som attraktivt, således at deltagelse i programmet øger lærernes generelle værdi på arbejdsmarkedet og dermed indirekte også deres tilbøjelighed til at finde job uden for skolen. TFA-lærere har en betydeligt højere tendens til at forlade lærerhvervet end lærere med den almindelige uddannelse (Cochran-Smith et al. 2011: 23), og det samme gælder generelt for lærere, der kommer ind i professionen ad utraditionelle uddannelsesveje (Vagi & Pivovarova 2017). Vagi & Pivovarova skriver, at disse lærere ”er mere tilbøjelige til at forlade både deres første job og professionen end lærere fra traditionelle læreruddannelser” (2017: 783, vores oversættelse). Også With (2017) fremhæver som en pointe, at uddannede folkeskolelærere oftere forbliver i deres job end folk med kandidatuddannelser, fx gymnasielærere.

Mastekaasa (2011) har i sine undersøgelser fra Norge fundet tilsvarende tendenser og påpeger, at der er en ”stærk” negativ korrelation mellem lærere, der kommer ind i folkeskolen med en universitetsuddannelse og fastholdelse af disse lærere. Mastekaasa (2011: 72) skriver: ”I Norge er rekrutterings- og fastholdelsesproblemer imidlertid begrænset til kandidater med forholdsvis generel univer-

sitetstræning; kandidater fra højt specialiserede, sideløbende lærerprogrammer er mere tilbøjelige til at søge og forblive i skoleansættelser uanset faglig kvalitet”.

Forklaringen på, at meritlærere, særligt fra Teach First, har lavere tilbøjelighed til at blive i lærerhvervet, er formodentlig, at de ud over læreruddannelsen har en anden uddannelse og derfor har bedre muligheder på arbejdsmarkedet uden for skolen end andre lærere.

Selvom alternative versioner af læreruddannelsen som meritlærer og Teach First medvirker til at øge rekrutteringen til lærerhvervet, medvirker de altså næppe til på længere sigt at øge fastholdelsen.



Arbejdsspørgsmål

26 - 32

Spørgsmålene er en opfordring til refleksion over de forhold, som ifølge forskningen er de vigtigste for fastholdelse af lærere. Spørgsmålene kan diskuteres i relation til både hele kommunens skolevæsen og i relation til enkelte skoler.

Professionel identitet

- ✓ Hvordan balancerer kommunens/skolens værdier mellem altruistiske idealer og pragmatiske hensyn til mulighederne under de gældende vilkår?

Arbejds miljø

- ✓ Oplever I, at kommunen/skolen understøtter lærerne i at udvikle nødvendig egenomsorg – og i givet hvordan? Hvis ikke, hvordan vurderer I så, at egenomsorgen i højere grad kunne understøttes?
- ✓ Hvad forstår I ved et støttende arbejdsmiljø? Vurderer I, at kommunens skoler/skolen har et støttende arbejdsmiljø, som alle medarbejdere oplever sig integreret i?
- ✓ Har lærerne i kommunen/på skolen tilstrækkelig frihed til at planlægge og gennemføre undervisningen? Hvis ikke, hvordan kunne I så forestille jer, at en sådan frihed, i højere grad end tilfældet er i dag, kunne tilvejebringes?

Særligt vedrørende nye lærere

- ✓ Har kommunen/skolen lærerstartsordninger for nye lærere, herunder tilbud om støtte fra en kvalificeret og engageret mentor, der bakkes op af skoleledelsen? Hvis ja, hvilke erfaringer har I så gjort jer i relation til at etablere og opretholde disse ordninger? Hvis nej, hvilke grunde er der til det? Har I sat andre tiltag i værk i et forsøg på at fastholde nyuddannede lærere?

Særligt vedrørende erfarne lærere

- ✓ Er læreres forskellige erfaringsgrundlag og grunde til at blive i professionen tænkt ind i kommunens/skolens fastholdelsesstrategi (jf. Chiong et al.s undersøgelse)? I givet fald hvordan?



Om forfatterne

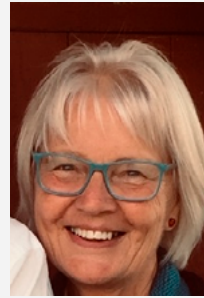
27 – 32



Helle Plauborg

er lektor i skoleforskning på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker primært i klasseledelse og undervisningsforstyrrende uro i skolen, men interesserer sig også for andre aspekter knyttet til såvel elevers skoleliv som læreres arbejdsliv. I relation til sidstnævnte eksempelvis rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker.

Læs mere: au.dk/hepl@edu.au.dk



Karen Bjerg Petersen

er lektor i dansk som andetsprog på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker i alternative uddannelsesmiljøer, diversitet og internationalisering/globalisering. Hun er redaktør for det internationale tidsskrift for læreruddannelse JISTE – Journal of the International Society for Teacher Education.

Læs mere: au.dk/kp@edu.au.dk



Clemens Wieser

er lektor i generel pædagogik på DPU, Aarhus Universitet. Hans forskning fokuserer på professionel viden, kompetenceudvikling og pædagogisk praksis i folkeskoler og på universiteter. Empirisk arbejder han med en etnografisk tilgang, som kombinerer videografi, narrative interviews og video-dagbøger.

Læs mere: au.dk/wie@edu.au.dk



Per Fibæk Laursen

er professor emeritus i pædagogik ved DPU, Aarhus Universitet. Hans forskning fokuserer på pædagogisk udvikling i folkeskolen, lærerkompetencer og læreruddannelse. Han har bidraget til, skrevet og redigeret en række bøger, senest *Didaktiske revolutioner. Undervisningens historie*. Hans Reitzels Forlag, 2020. Han modtog Søren Gyldendal Prisen i 2020.

Læs mere: au.dk/pefi@edu.au.dk



Tak til

Rune Müller Kristensen, som har lavet litteratursøgningerne, studentermedhjælper Markus Bräuner for at finde de relevante studier og Carsten Henriksen for sproglig redigering af teksten.

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S., Carlsen, D., Hansen, R., von Oettingen, A., Outzen, O., Søndergaard, L.B. & Thorgård, K. (2017): Universitetsskoler som et initiativ til fastholdelse af talentfulde lærerstudierende. *Unge Pædagoger* 2, 39-48
- Aloe, A.M., Amo, L.C. & Shanahan, M.E. (2014): Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review* 26, 101-126.
- Analyse & Tal (2017): *Flere ikke-læreruddannede i lærerstillinger. Analyse af andelen af ikke-læreruddannede i lærerstillinger fra 2012 til 2017*. <https://www.dlf.org/media/12885856/flere-ikke-laererruddannede-i-laererstillinger-2-d2019-291564-10.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2019): *26.500 lærere uden for folkeskolen*. Rapport i samarbejde med DLF, <https://www.dlf.org/media/12359916/beskaeftigelsespotentiale-blandt-uddannede-laerere.pdf>, lokaliseret 18.5.2021.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2021): *18 procent af lærerne har ikke en læreruddannelse*. Rapport i samarbejde med DLF, https://www.dlf.org/media/14381313/ae-rapport_om_laererne_uden_laererruddannelse_2019.pdf
- Ball, S. (2006): *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen Ball*. London & New York: Routledge.
- Ball, S. & Olmedo, A. (2013): Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education* 54(1), 85-96.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011): Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience. *Educational Research Review* 6(3), 185-207.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018): Why Become a Teacher? Student Teachers' Perceptions of the Teaching Profession and Motives for Career Choice. *European Journal of Teacher Education* 41(3), 266-281.
- Bjerril, S. (2021): *Forslag om fri læreruddannelse vedtaget: Udvalg skal bestemme, hvem der skal stå bag*. <https://www.folkeskolen.dk/1866967/forslag-om-fri-laererruddannelse-vedtaget-udvalg-skal-bestemme-hvem-der-skal-staa-bag>, lokaliseret 26.4.2021.
- Böwadt, P. (2019): Udfordringer i lærerjobbet: Mellem kærlighed og frustration, *Unge Pædagoger* 2, 39-46.
- Böwadt, P.R., Pedersen, R. & Vaaben, N. (2019): *Når verdens bedste job bliver for hårdt. En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. København: Københavns Professionshøjskole.
- Böwadt, P., Pedersen, R. & Vaaben, N. (2020): *Lærere mellem engagement og afmagt*. København: Unge Pædagoger.
- Boyd, D., Grossmann, P., Ing, M. & Lankford, H. (2011): The effectiveness and retention of teachers with prior career experience. *Economics of Education Review*, 30(6), 1229-1241.
- Brok, P. den, Wubbels, T. & Tartwijk, J.v. (2017): Exploring Beginning Teachers' Attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching. Theory and Practice* 23(8), 881-895.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020): *Kompetencedækningen i folkeskolen 2019/20 er steget med 0,8 procentpoint*. <https://www.kl.dk/media/25578/notat-om-kompetencedaekning-i-folkeskolen-2019-2020.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.



- Carlsson, R., Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2019): Is teacher attrition a poor estimate of the value of teacher education? A Swedish case. *European Journal of Teacher Education* 42(2), 243-257.
- Chiong, C., Menzies, L. & Parameshwaran, M. (2017): Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal* 43(6), 1083-1110.
- Cochran-Smith, M., Cannady, M., Mceachern, K.P., Piazza, P., Christine, P. & Ryan, A. (2011): Teachers' Education, Teaching Practice, and Retention: A Cross-Genre Review of Recent Research. *Journal of Education* 191(2), 19-31.
- Corbell, K.A., Osborne, J. & Reiman, A.J. (2010): Supporting and retaining beginning teachers: a validity study of the perceptions of Success Inventory for Beginning Teacher. *Educational Research and Evaluation* 16(1), 75-96.
- Cross, S.B. & Thomas, C. (2017): Mitigating First Year Burnout: How Reimagined Partnerships Could Support Urban Middle Level Teachers. *Middle Grades Review* 3(1) 1-9.
- Danske Professionshøjskoler (2019): *Fakta om meritlærere*. danskeprofessionshøjskoler.dk, lokaliseret 10.3.2021.
- DLF/Danmarks Lærerforening (2016): *Analysenotat. Undersøgelse af lærermangel*. <https://www.dlf.org/media/8049237/analysenotat-laerermangel.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- DLF/Danmarks Lærerforening (2020a): *Antal DLF-medlemmer i alle fraktioner*. <https://www.dlf.org/media/13407098/antal-dlf.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- DLF/Danmarks Lærerforening (2020b): *Udvikling i antal aktive DLF-medlemmer*. <https://www.dlf.org/media/13407099/udvikling-i-antal-aktive-dlf.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- DLF/Danmarks Lærerforening (2020c): *Bestand af folkeskolelærer-studerende på den 4-årige læreruddannelse [2005-2019]*. <https://www.dlf.org/media/13407103/bestand-af-folkeskolelaererstuderende-paa-den-4.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- DLF/Danmarks Lærerforening (2020d): *Antal optagne på den 4-årige læreruddannelse*. <https://www.dlf.org/media/13407104/antal-optagne-paa-den-4.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- DLF/Danmarks Lærerforening (2020e): *Dimittender fra den 4-årige folkeskolelæreruddannelse*. <https://www.dlf.org/media/13407105/dimittender-fra-den-4.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- DR Detektor (2021): <https://www.dr.dk/nyheder/detektor/detektor-laerereforening-faar-kritik-dramatisk-tal-om-folkeskolen>, lokaliseret 18.5.2021.
- DST/Danmarks Statistik Analyse (2016): *Folkeskolelærere skifter oftere job efter nye arbejdstidsregler og folkeskolereform*. <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetAnalyse.aspx?cid=28019>, lokaliseret 2.3.2021.
- Dunn, A.H. (2018): Leaving a Profession after It's Left You: Teachers' Public Resignation Letters as Resistance Amidst Neoliberalism. *Teachers College Record*, 120(090301), 1-34.
- EVA (2005): *Meritlæreruddannelsen. En undersøgelse blandt lærerseminarier, dimittender og skoleledere*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Feiman-Nemser, S. (2001): From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Flores, M. (2019): Unpacking Teacher Quality: Key Issues for Early Career Teachers. I: A. Sullivan, B. Johnson & S. Simons (red.): *Attracting and Keeping the Best Teachers*, 15-38. Springer Singapore.
- Frederiksen, L.L. (2020): Support for Newly Qualified Teachers Through Teacher Induction Programs – a Review of Reviews. I: K. Olsen, E. Bjerkholt & H.L.T. Heikkinen (red.): *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. Norge: Cappelen Damm Akademisk.
- Frederiksen, L.L. & Bonde, Å. (2020): The Lack of Induction Programs in Denmark. I: K. Olsen, E. Bjerkholt & H.L.T. Heikkinen (red.): *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. Norge: Cappelen Damm Akademisk.
- Gallant, A. & Riley, P. (2017): Early career teacher attrition in Australia: inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 896-913.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., 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.
- Gilpin, G.A. (2011): Reevaluating the Effect of Non-Teaching Wages on Teacher Attrition. *Economics of Education Review* 30(4), 598-616.
- Goldring, R., Taie, S. & Riddles, M. (2014): *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2012-13 Teacher Follow-Up Survey. First Look*. NCES 2014-077. National Center for Educational Statistics.
- Grant, A., Hann, T., Godwin, R., Shackelford, D. & Tyler, A. (2020): A Framework for Graduated Teacher Autonomy: Linking Teacher Proficiency with Autonomy. *The Educational Forum* 84(2), 100-113.
- Grift, W. van de, Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2014): Teaching Skills of Student Teachers: Calibration of an Evaluation Instrument and its Value in Predicting Student Academic Engagement. *Studies in Educational Evaluation* 43, 150-159.
- Guarino, C.M., Brown, A. & Wyse, A. (2010): Can districts keep good teachers in the schools that need them most? *Economics of Education Review*, 30(5), 962-979.
- Haberman, M. (2012): The Myth of the 'Fully Qualified' Bright Young Teacher. *American Behavioral Scientist* 56(7), 926-940.
- Halvorsen, Ø.W., Eide, L. & Ulvik, M. (2019): Extension and Remodelling of Teachers' Perceived Professional Space. *Teachers and Teaching* 25(8), 1030-1042.
- Hammerness, K. & Matsko, K.K. (2012): When Context has Content: A Case Study of New Teacher Induction in the University of Chicago's Urban Teacher Education Program. *Urban Education* 48(4), 557-584.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Veen, K. van (2018): The Relationship between Beginning Teachers' Stress Causes, Stress Responses, Teaching Behaviour and Attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 24(6), 626-643.



- Hong, J., Day, C. & Greene, B. (2018): The Construction of Early Career Teachers' Identities: Coping or Managing? *Teacher Development* 22(2), 249-266.
- Ingersoll, R.M. & Kralik, J.M. (2004): *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Denver, CO: The Education Commission of the States.
- 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.
- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2012): What the Research Tells Us about the Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *National Society for the Study of Education* 111(2), 466-490.
- Johnson, B., Down, B., Cornu, R.L., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2014): Promoting Early Career Teacher Resilience: A Framework for Understanding and Acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 20(5), 530-546.
- Karlberg, M. & Bezzina, C. (2020): The Professional Development Needs of Beginning and Experienced Teachers in Four Municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 1-18.
- Karnøe, J.K. (2017): Hvorfor bli'r du? En undersøgelse af fastholdelse på læreruddannelsen. *Unge Pædagoger* 2, 20-30.
- Kearney, S. (2014): Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education* 1, 1-15.
- Kelchtermans, G. (2017): 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23(8), 961-977.
- KL/Kommunernes Landsforening (2017): *Arbejdsudbud og rekruttering i kommunerne 2017. En rapport*. <https://www.dlf.org/media/10705275/kl-arbejdsudbud-og-rekruttering-2017.pdf>, lokaliseret 2.3.2021.
- KL/Kommunernes Landsforening (2019): *Færre lærere forlader folkeskolen*. <https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2019/nr-17/faere-laerere-forlader-folkeskolen/>, lokaliseret 26.4.2021.
- Kutsyruba, B. & Tregunna, L. (2014): Early-Career Teacher Attrition and Retention: A Pan-Canadian Document Analysis Study of Teacher Induction and Mentorship Programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 161(6).
- Lindqvist, H., Thornberg, R. & Colnerud, G. (2020): Ethical Dilemmas at Work Placements in Teacher Education. *Teaching Education*, juni, 1-17.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2019): Boundaries as a Coping Strategy: Emotional Labour and Relationship Maintenance in Distressing Teacher Education Situations. *European Journal of Teacher Education* 42(5), 634-649.
- Long, J.S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. & Clandinin, D.J. (2012): Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning* 20(1), 7-26.
- Mastekaasa, A. (2011): Brain Drain? Recruitment and Retention of High Quality Teachers in Norway. *Oxford Review of Education* 37(1), 53-74.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C.E. (2015): Shifts in Curriculum Control: Contesting Ideas of Teacher Autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (2), 285-320.
- McCarthy, C.J., Lambert, R.G., Lineback, S., Fitchett, P. & Baddouh, P.G. (2016): Assessing Teacher Appraisals and Stress in the Classroom: Review of the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Educational Psychology Review* 28(3), 577-603.
- McInerney, D.M., Ganotice, F.A., King, R.B., Marsh, H.W. & Morin, A.J.S. (2015): Exploring Commitment and Turnover Intentions among Teachers: What We Can Learn from Hong Kong Teachers. *Teaching and Teacher Education* 52 (november), 11-23.
- Newberry, M. & Allsop, Y. (2017): Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23(8), 863-880.
- Olsen, S.T. (2017): How can a Focus on Teacher Well-Being in Pre-Service Training Promote the Resilience of Primary School Student Teachers? *Journal of the European Teacher Education Network* 12(3), 118-125.
- Pedersen, R., Böwadt, P.R. & Vaaben, N. (2016): *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen? En rapport*. Forskningsprogrammet Ledelse og Organisatorisk Læring: Professionshøjskolen UCC.
- Qvang, C., Christensen, E.D. & Hansen, P.H. (2017): RETAIN. Fastholdelse i et udviklings-, lærer- og ledelsesperspektiv. *Unge Pædagoger* 2, 77-91.
- Rice, S.M. (2014): Working to Maximise the Effectiveness of a Staffing Mix: What Holds More and Less Effective Teachers in a School, and What Drives Them Away? *Educational Review* 66(3), 311-329.
- Schaefer, L., Long, J. & Clandinin, J. (2012): Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention. *Alberta Journal of Educational Research* 58(1), 106-121.
- Shockley, R., Watlington, E. & Felsher, R. (2011): Lost at Sea: Summary Results of a Meta-Analysis of the Efficacy of Teacher Induction and Implications for Administrative Practice. *Journal of Scholarship & Practice* 8(3), 12-25.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2017): Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23(8), 928-945.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004): What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal* 41(3), 681-714.
- Spooner-Lane, R. (2017): Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education* 43(2), 253-273.
- Teach First Danmark (2020): *Resultater*. teachfirst.dk. Lokaliseret 10.3.2021.
- Towers, E. & Maguire, M. (2017): Leaving or staying in teaching: a 'vignette' of an experienced urban teacher 'leaver' of a London primary school. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23(8), 946-960.
- Uusimäki, L. & Garvis, S. (2019): Understanding Ethics of Care. I: G. Barton & S. Garvis (red.): *Compassion and Empathy in Educational Contexts*, 231-246. Springer International Publishing.



UVM/Undervisningsministeriet (2017): *Læreruddannedes mobilitet på arbejdsmarkedet. Analyse af læreruddannedes rejse gennem arbejdslivet*. <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-laererruddannedes-mobilitet-paa-arbejdsmarkedet>, lokaliseret 2.3.2021.

Vagi, R. & Pivovarova, M. (2017): "Theorizing teacher mobility": a critical review of literature. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23(7), 781-793.

Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M. & Rosseel, Y. (2017): Do teachers leave the profession or move to another school when they don't fit? *Educational Review* 69(4), 411-434.

VIA UC & Moos-Bjerre (2020): *Evaluering af Teach First Danmark, rapport 3*. Konsulentfirmaet Moos-Bjerre.

Waterman, S. & He, Y. (2011): Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 19(2), 139-156.

Watson, J.M. & Olson-Buchanan, J. (2016): Using Job Embeddedness to Explain New Teacher Retention. *Education Leadership Review* 17(1), 1-16.

Wieser, C. (2018): Evidence and its integration into teacher knowledge: foucaultian perspectives to link research knowledge and teaching. *Journal of Education for Teaching* 44(5), 637-650.

With, M.L. (2017): Are Teachers Increasingly Leaving the Profession? *Professions and Professionalism* 7(2), 1723-1747.



Kommende udgivelser

Teori og praksis i erhvervsuddannelserne

Praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner

Skolevægning

PPR – Pædagogisk psykologisk rådgivning



dpu.au.dk/paedagogiskindblik