



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärarstudenters attityder till introduktionsåret med  
mentorskap  
– möjligheter och konsekvenser för skolutvecklingen

Ebba Widén

Inriktning: LAU395

Handledare: Jan Bengtsson

Examinator: Florentina Lustig

Rapportnummer: VT12-2611-227



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** Lärarstudenters attityder till introduktionsåret med mentorskap – möjligheter och konsekvenser för skolutvecklingen

**Författare:** Ebba Widén

**Termin och år:** VT 2012

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Jan Bengtsson

**Examinator:** Florentina Lustig

**Rapportnummer:** VT12-2611-227

**Nyckelord:** introduktionsår med mentorskap, skolutveckling, attityder, förtroende, lärarlegitimation

### **Sammanfattning**

I föreliggande examensarbete har lärarstudenters attityder till reformen med ett obligatoriskt introduktionsår med mentorskap för nytexaminerade lärare undersökts. Syftet har varit att undersöka vilka förutsättningar som finns för en god skolutveckling, dels utifrån frågan vad lärarstudenters faktiskt har för attityder, dels utifrån frågan om vilka samband som dessa attityder uppvisar med för skolutvecklingen relevanta faktorer.

Undersökningen genomfördes genom en digital enkät som skickades till samtliga 337 studenter som befann sig i slutet av lärarutbildningen vid Göteborgs universitet under vårterminen 2012. Enkäten bestod av 12 påståenden som syftade till att mäta respondenternas attityder, med såväl kognitiva som affektiva dimensioner, och 11 påståenden som utgjordes av faktorer som enligt skolutvecklingsforskningen och mentorskapsforskningen är relevanta för en reforms genomförande, och lärares attityder därtill.

De 106 lärarstudenter som svarade på enkäten utgjorde 31% av totalurvalet i studien. Den deskriptiva statistiken visade att 57% var delvis eller övervägande positiva till introduktionsåret med mentorskap, medan 43% var delvis eller övervägande negativa. Sambandsanalyser och variansanalyser genomfördes med faktorer som den tidigare forskningen gjort gällande är viktiga för genomförandet av en skolutvecklingsreform. Analyserna visade att samtliga faktorer hade samband med lärarstudenternas attityder till introduktionsåret med mentorskap. Två faktorer som stack ut som extra intressanta, med genomgående måttliga till starka samband med lärarstudenternas attityder, behandlade förtroende för syftena bakom reformen och mentorskapets koppling till lärarlegitimationen.

Det min studie framförallt belyste var vikten av att uppmärksamma lärarstudenters attityder till introduktionsåret med mentorskap, för att en positiv skolutveckling ska kunna komma till stånd. Det krävs att introduktionsårets och mentorskapets syften synliggörs och diskuteras i större omfattning, och problematiseras utifrån just dess koppling till lärarlegitimationen, för att reformen ska ha möjlighet att förankras och vinna förtroende hos de lärare som den är avsedd för.

## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
Syfte .....	2
Frågeställningar .....	2
Disposition .....	2
<b>Forskningsöversikt och teoretisk referensram</b> .....	<b>3</b>
Reformen: bestämmelser och mottagande.....	3
Introduktionsår och mentorskap: en problematisk nödvändighet .....	4
Skolutveckling: inkludering, förankring, engagemang och förtroende.....	5
Attityder: definition och betydelse för beteende .....	7
Sammanfattning av forskningsöversikten och dess centrala begrepp .....	7
Studiens kriterier och avgränsning .....	8
Kriterier för slutsatsdragning .....	8
Avgränsning .....	8
<b>Metod</b> .....	<b>9</b>
Val av metod .....	9
Deltagare .....	9
Instrument: enkät.....	10
Utformning.....	10
Operationalisering.....	11
Beroende variabel: attitydindex – grad av attityd .....	11
Oberoende variabel: förtroendeindex .....	12
Oberoende variabler: övriga faktorer.....	12
Tillvägagångssätt.....	13
Svarsfrekvens.....	13
Statistiska analyser.....	14
<b>Resultat</b> .....	<b>15</b>
Deskriptiv statistik .....	15
Samtliga variabler .....	15
Fördelning av attityder .....	16
Samband: korrelationsanalys .....	16
Samband: regressionsanalys .....	17
Skillnader mellan grupper: variansanalys.....	18
<b>Analys</b> .....	<b>20</b>
Frågeställning 1: vad har lärarstudenter för attityder?.....	20
Frågeställning 2: vilka samband finns? .....	20
Sammanfattning .....	21
<b>Diskussion</b> .....	<b>22</b>
Vad har lärarstudenter för attityder? .....	22
Vilka samband finns? .....	22
Sammanfattning .....	24
<b>Referenser</b> .....	<b>25</b>

## Inledning

If induction programs do not foster continuous growth and development, and greater meaning and capacity for improvement both individually and with others, they will be a step backward.  
(Fullan, 1991:307)

Fullan, som har fått inleda föreliggande examensarbete, betonar här betydelsen av utformningen av ett introduktionsprogram – och att detta är centralt för att skapa en positiv skolutveckling, inte motsatsen. Detta citat sammanfattar även mycket pricksäkert det ämne som står i fokus i föreliggande uppsats.

Introduktionsprogram för nya lärare är idag, i och med reformen med lärarlegitimationen, ett högaktuellt ämne i Sverige. Under hösten 2011 skrev jag ett examensarbete i samhällskunskap vid Göteborgs universitet om lärares första tid i yrket (Widén, 2011). Jag upptäckte då att ett introduktionsår med mentorskap är något som nya lärare enligt ett avtal mellan Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Svenska Kommunförbundet (1996, s. 17) ska ha haft rätt till sedan 1996. Detta väckte såväl förvåning, då jag aldrig hört talas om det innan, som ett intresse för att undersöka detta ytterligare. Efter ett omfattande sökande kunde dock inga mentorer hittas i Göteborgsområdet, och enligt Center för Skolutveckling i Göteborg (telefonsamtal, 16 november 2011) hade beslutet redan i ett tidigt skede runnit ut i sanden, delvis på grund av brister i organisationen kring mentorskapet.

I och med den nya skollagen (SFS 2010:800), som trädde i kraft 2011, har det således nu kommit nya bestämmelser om ett introduktionsår med mentorskap för nya lärare i samband med införandet av lärarlegitimationen. Detta ställer en reform om mentorskap i ett nytt ljus, då den nu delvis framstår mer som en sidoeffekt till lärarlegitimationen.

Efter omfattande kritik i media och ett till synes administrativt kaos, där legitimeringen lades ut på entreprenad hos ett bemanningsföretag, beslutades det under våren 2012 att datumet för lärarlegitimationen skulle skjutas på. Däremot ska det obligatoriska introduktionsåret för alla lärare som examineras efter 1 juli 2011 kvarstå.

Frågan väcks om reformen med ett introduktionsår med mentorskap kan ha överskuggats av kritiken kring handhavandet av lärarlegitimationen. Vad tycker och känner egentligen de lärare som ska spela huvudrollen i denna reform, de som ska gå igenom ett introduktionsår, inför det? Och vad kan deras attityder ha för betydelse för introduktionsåret med mentorskap som reform, och den skolutveckling som det innebär?

## **Syfte**

Syftet med föreliggande examensarbete är att utifrån lärarstudenters attityder undersöka vilka förutsättningar reformen med ett introduktionsår med mentorskap för nya lärare har att bidra till en god skolutveckling. Detta innebär dels att undersöka hur positiva och negativa lärarstudenterna är till reformen, vilket är av betydande samhällligt intresse. Dels handlar det om huruvida dessa attityder har samband med faktorer från skolutvecklings- och mentorskapsforskningen, vilket länkar problemet till en vetenskaplig relevans.

## **Frågeställningar**

1. Vad har lärarstudenter för attityder till introduktionsåret med mentorskap? Hur ser attitydfördelningen ut, och vad kan det ha för betydelse för reformen?
2. Vilka samband finns mellan lärarstudenters attityder och för skolutveckling och mentorskap relevanta faktorer enligt forskningen? Kan samma faktorer som enligt skolutvecklingsforskningen visar samband med attityder hos lärare under och efter en reform även hittas hos lärarstudenter, före deltagande i reformen? Följande är de faktorer som undersöks:
  - a) Förtroende för syften
  - b) Förankring
  - c) Inkludering
  - d) Information
  - e) Upplevelse av tiden
  - f) Upplevelse av facklig inblandning
  - g) Upplevelse av negativ politikerinblandning
  - h) Åsikt om kopplingen till lärarlegitimationen

## **Disposition**

Det finns i dagsläget, vad jag kan finna, ingen tidigare forskning som fokuserat lärarstudenters eller lärares attityder till en reform *innan* de deltagit i den. Däremot finns betydande forskning som har studerat lärares reaktioner *efter* det att en reform genomförts, vilket kommer att fungera som en viktig utgångspunkt i min studie. Jag kommer därför i den följande forskningsöversikten att i tur och ordning beskriva och problematisera de aspekter ur den tidigare forskningen som på olika sätt berör mina frågeställningar. Inledningsvis kommer jag att ge en kort beskrivning av introduktionsåret med mentorskap som reform, vad skollagen säger och hur den är kopplad till lärarlegitimationen. I anslutning till detta kommer jag ta upp tidigare forskning som behandlat mentorskap och introduktionsår för nytexaminerade lärare i Sverige och internationellt, samt problematisera dess koppling till lärarlegitimationen. Därefter kommer en genomgång av den relevanta skolutvecklingsforskningen, och hur lärares reaktioner och attityder spelar en nyckelroll i denna. Sedan kommer begreppet attityder att behandlas, hur definitionen ser ut och vad dess koppling till beteende är. Slutligen kommer jag att knyta ihop dessa ämnen i en sammanfattning, samt diskutera studiens kriterier för slutsatsdragning och dess avgränsningar.

## Forskningsöversikt och teoretisk referensram

### *Reformen: bestämmelser och mottagande*

Den 1 juli 2011 trädde en ny skollag i kraft. Med denna kom en rad stora förändringar, med bland annat skärpa behörighetskrav och en legitimering av lärare och förskollärare. För att kunna ansöka om lärarlegitimationen krävs att alla nya lärare som examineras efter den 1 juli 2011, med stöd av en mentor, ”med tillfredsställande resultat har genomfört en introduktionsperiod om minst ett läsår eller motsvarande på heltid inom undervisning som i huvudsak svarar mot examen” (SFS 2010:800, 2 kap. 16§).

Den statliga utredningen som låg till grund för beslutet understryker mentorns roll i att läraren under provåret ska ”tilldelas en mentor och få avsätta arbetstid för sin yrkesintroduktion. Mentorn ska framför allt ha en stödjande roll men ska även medverka i bedömningen av provårsläraren.” (SOU 2008:52, s. 15). Enligt de inledande bestämmelserna i Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare ska introduktionsperioden vidare syfta till att:

1. ge stöd på ett yrkesmässigt, personligt och socialt plan,
2. stimulera till professionell utveckling,
3. bidra till att skapa en trygg och utvecklande arbetsmiljö för läraren eller förskolläraren, och
4. utveckla lärarens eller förskollärarens förståelse för skolan eller förskolan som arbetsplats samt för dess roll i samhället (SKOLFS 2011:37, 4§).

De uttalade syftena med introduktionsåret med mentorskap som citaten ovan belyser är således tudelade – dels ska det ha en bedömande funktion för lämplighet för yrket och därmed lärarlegitimationen, dels ska det fungera som ett stöd under det första året och främja en positiv professionell utveckling. Det är denna tudelning som delvis ligger till grund för min avgränsning, som jag återkommer till i slutet av detta avsnitt.

Införandet av såväl en lärarlegitimation, som ett introduktionsår för nya lärare, är något som fackförbunden länge arbetat för. Både Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet har drivit frågan sedan 1990-talet, och det var enligt Lärarförbundet (2010) efter deras uttryckliga krav som den statliga utredningen, som ligger till grund för reformen, påbörjades 2005.

Reformen ses alltså delvis som en facklig seger, men har också stött på omfattande kritik från såväl fackligt håll som från skolforskare. Fackliga röster menar att det fortfarande finns många praktiska brister i reformen, t.ex. knappa resurser och behov av kompetensutveckling, men även otydliga regler kring bestämmelserna vilket komplicerar genomförandet (Lärarförbundet, 2011). Forskare (bl.a. Lindgren, 2003) som undersökt mentorskap för nya lärare menar att det dessutom finns en avgörande problematik i att mentorskapet, som ska fungera som ett stöd, är så starkt kopplat till bedömningen för legitimationen. Denna forskning och annan inom området kommer jag att ta upp i genomgången nedan.

## ***Introduktionsår och mentorskap: en problematisk nödvändighet***

Ett stöd under det första året i yrket i form av ett introduktionsår med mentorskap är på intet sätt något nytt i Sverige eller något exklusivt. Det finns omfattande internationell, och viss svensk, forskning som betonar de positiva aspekter som finns, och många pekar även på en ökad nödvändighet av ett stöd under den första tiden i yrket. Hargreaves (1998:169) menar att läraryrket i många länder under 1990-talet karaktäriserades av en generell intensifiering med ökande tidsbrist och stress hos lärare. Liksom i många andra teoretiska yrkesutbildningar råder det enligt Fransson (2003:71) dessutom en inkongruens mellan utbildningens teori och yrkets praktik, där utbildningen idag syftar mer till att förmedla och problematisera *kunskaper om yrket*, än till att utveckla studenternas *färdigheter i att utöva det*. Fransson (ibid.) menar att detta leder till att en stor del av yrket måste läras under den första tiden, varför de första åren ofta uppfattas som extra kaotiska. Enligt Skolverkets (2003:23) statistik mellan 1994 och 2002 ökade andelen långtidssjukskrivna och tjänstlediga allra mest i just den yngsta lärargruppen, upp till 34 år.

Många är överens om att ett mentorskap för lärare under den första tiden i yrket är något som kan motverka de negativa effekter där lärare väljer att lämna yrket eller blir utbrända. Harrisson (2001:277) som undersökt ett introduktionsprogram i England, fann att stödet för nya lärare förbättrades genom arbetet med mentorskap. Likaså visade Smith och Ingersoll (2004:681) i studier av introduktionsprogram i USA att nya lärare som arbetat i nära samarbete med sin mentor var mindre benägna att lämna yrket än andra lärare efter det första året.

Achinstein och Athanases (2009:574) menar att den huvudsakliga målsättningen i många introduktionsprogram i USA traditionellt har varit just att få nya lärare att stanna i yrket, då man haft problem med höga andelar lärare som slutar inom 3-5 år. Fokus inom forskningen har därför legat på just vilket stöd olika program ger till nya lärare. Enligt dem måste man istället vidare undersöka vilka fler syften ett mentorskap kan bära, och vilken nyckelroll det kan spela i ett skolutvecklingsperspektiv. Andersson (2005:65) talar även om risken i att i diskussionen behandla mentorskapet endast som ett stöd, då det framställer nya lärare som vilsna eller hjälplösa, och begränsar synen på den roll de kan spela i skolutvecklingen.

Förutsatt att ett mentorskap utformas på rätt sätt, pekar flera på de positiva effekter för professionalisering och skolutveckling som kommer av en mer samarbetande och reflekterande lärarkår. Aili, Persson och Persson (2003:76) menar att ett positivt utbyte mellan de nya lärarna med sin mer teoretiska yrkeskunskap, och de äldre lärarna med mer erfarenhet och praktisk kunskap, rymmer många förutsättningar för skolutvecklingen, och gynnar enligt Andersson (2005:46) även eleverna i stor utsträckning.

I en studie av ett av de få mentorskapsprogram för nya lärare som tillkom efter det svenska beslutet 1996 (Kommunalförbundet, 1996), fann Morberg och Gustafsson (2007:31, 46) att något av det viktigaste i utformningen av ett mentorskap var att mentorn kunde fungera som ett "bollplank" och som en samtalspartner för gemensam reflektion. De menar att just systematiska reflektioner under det första året som lärare är avgörande för yrkesutvecklingen, varför det är viktigt att möjlighet och tid ges till detta i mentorskapet.

Morberg och Gustafssons (2007) betoning på mentorskapets roll för reflektion kan även hittas i internationell forskning. Hellsten, Prytula och Ebanks (2009:708-709), som studerat introduktionsprogram i Kanada, pekar även de på flera fördelar, men menar att det finns en risk att mentorskapet utan noggrann utformning kan bli för enkelriktat, där den nya läraren oreflekterat tar efter mentorns sätt att tänka och handla.

Lindgren (2003:18-19) understryker på grund av denna problematik vikten av att i den svenska diskussionen skilja mellan mentorskap och handledning. Ett mentorskap, menar hon, måste bygga just på ömsesidig reflektion, medan ett handledarskap ofta vilar på en mer enkelriktad kunskapsöverföring, där det dessutom kan finnas med en bedömande funktion. Lindgren (2003: 2011) har varit en av kritikerna till den nya reformen i Sverige, och menar att den är ohållbar just på grund av kopplingen mellan mentorskapets stöttande funktion och bedömningen för lärarlegitimationen.

### ***Skolutveckling: inkludering, förankring, engagemang och förtroende***

Skolutveckling är ett begrepp som hörs ständigt idag, inom den politiska diskussionen om skolan såväl som i media och på lärarutbildningen. Holmdahl (2011:49-53) menar att begreppet förekommer i sådan utsträckning att det till och med kan kallas en bransch. Hon har gjort en analys av begreppet och den diskurs som råder kring skolutveckling, och hon menar att det finns en tydlig konsensus i retoriken och framställningen av den i forskningen. Det fokus som finns i forskningen på den decentraliserade skolan beskriver Holmdahl på följande sätt

... skolutveckling numera, och underförstått på ett modernt, upplyst och demokratiskt vis, är något delegerat, fördelat och något ständigt närvarande i verksamheten. Det vill säga skolutveckling kommunicerad i alla led och ombesörjd till och med på "kapillär" nivå. (Holmdahl, 2011:53)

Holmdahl (ibid.) länkar vidare denna ökade decentralisering av ansvar och beslut till den så kallade bottom-up-strategin, som medförde ett ökat behov av även utvärdering och medverkan nedifrån – ifrån de lokala aktörerna. Hon refererar till Svedlin (2003, i Holmdahl, 2011:57) som menar att då erfarenheter av reform- och utvecklingsarbete visade att dessa inte alltid innebar en förbättring i praktiken, kom de lokala aktörernas, alltså lärarnas, deltagande att fokuseras allt mer i forskningen.

En forskare som har studerat just lärares deltagande i och reaktioner på skolutvecklingsreformer i efterhand är Hargreaves (2004). Han genomförde en omfattande intervjuundersökning i Kanada, där lärares känslomässiga reaktioner på förändring stod i fokus. Hargreaves (2004; 288-289) menar att flera av de storskaliga skolreformer som började under 1990-talet i bl.a. England, USA, Australien och Kanada visade sig medföra omfattande negativa effekter för lärare, inte minst känslomässigt. En faktor han undersöker är skillnaden i lärares emotionella reaktioner på statligt styrda reformer, så kallat top-down, jämfört med de initierade på lokal nivå, så kallade bottom-up-reformer.



Hargreaves fann att det inte bara, som man kunde tro, var de av reformerna som initierades uppifrån som frambringade negativa känslor inför förändring. Det var också de reformer, förutsatt att ursprunget var okänt, som inte hade lyckats verka inkluderande som mötte störst motstånd och negativa attityder. Däremot fanns en generell misstro mot statligt styrda reformer, där politiker beskrevs som byråkrater utan förståelse för verkligheten i skolan (Hargreaves, 2004:288-289).

Den slutsats Hargreaves (2004:278) drar är således att en avgörande kunskap för förvaltningen av reformer i skolan är huruvida de är inkluderande eller exkluderande i utformning och genomförande, och inte så mycket huruvida förändringen är intern eller extern i sitt ursprung.

Day, Elliot och Kington (2005:563), som har undersökt lärares upplevelser och olika identiteter i förhållande till hållbar utveckling i skolan, framhåller lärares engagemang som en central faktor. De menar att lärares engagemang har visat sig vara avgörande för såväl lärares arbetsförmåga och benägenhet att stanna i yrket, som för genomförandet av skolreformer.

Fullan (1991:4), vars citat om vikten av introduktionsårets utformning för en positiv skolutveckling inledde denna uppsats, har studerat skolutveckling under många decennier. Han identifierade redan under 1980-talet en avgörande faktor för genomförandet av en reform, som verkar lika aktuell än idag. Han talar om ”meningsskapandets problematik”, vilket innebär att det saknas en förmedling av och en förståelse för meningen med en viss förändring. Det största hindret menar han uppstår när det inte finns en överenskommen och uttalad mening med vad reformens mål och syfte är, vad det egentligen innebär och hur det ska nås.

I en senare studie pekar Fullan (2000:25) på samma problematik som Hargreaves ovan, som uppstår då lärare saknar förtroende för att en reform är till för dem själva, utan upplevs som något som genomförs för politikernas skull. Detta kan relateras till begreppet förankring, som behandlas bland annat av Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö och Rönnerman (2004:133). De menar att brist på förankring, ur lärarnas perspektiv, uppstår när de upplever att de inte gjorts delaktiga i utformning och innehåll, vilket kan bero på att man inte varit överens om, eller haft dålig insyn i, reformens syfte och genomförande.

Enligt Folkesson m.fl. (2004:133-134) är ett av de stora dilemman som uppstår i samband med skolutvecklingsprocesser just förankringsdilemmat, som har varit centralt i den svenska skolutvecklingsforskningen. Enligt dem går det i forskningen att urskilja fyra olika faser i en skolreform – initiering, implementering, institutionalisering och spridning. En slutsats som Folkesson m.fl. (ibid.) drar är att vikten av förankring torde vara något det råder konsensus om på alla nivåer, men att det är en komplicerad och därmed svåranalyserad process där tidsaspekten spelar en stor roll för förankringen, inte minst i initieringsfasen som kräver lång tid (Folkesson m.fl., 2004:135). De menar även att en utvärdering som Skolverket genomfört har pekat på behovet och vikten av bättre förankring i just initieringsfasen. Detta påpekande har stor relevans för introduktionsåret med mentorskap, som kan sägas befinna sig just mellan initieringsfasen och implementeringsfasen.

### ***Attityder: definition och betydelse för beteende***

Attityder, vad de egentligen är och vad som påverkar dem, har enligt Olson och Zanna (1993:118) varit en av socialpsykologins mest undersökta och omdiskuterade fenomen. Men trots en lång historia av forskning inom ämnet menar de att det ändå har varit svårt att hitta en universell definition av attitydbegreppet. Eagly och Chaiken (2007:585), som har forskat på attityder och deras definition under flera årtionden, menar att attityder kan förklaras som en psykologisk reaktion som utgörs av en värdering av ett objekt med en viss nivå av gillande eller ogillande. Olson och Zanna (1993:119-121) tycker vidare att det man är överens om och som enar samtliga definitioner, är att attityder är just utvärderande till sin natur och består av kognitiva (tankemässiga), affektiva (känslomässiga) och beteendemässiga delar.

Dessutom understryker Smith och Kosslyn (2009:329) att en primär funktion med känslor och attityder är att motivera handling. Eagly och Chaiken (2007:584) menar även att den första reaktionen på ett fenomen, alltså den ursprungliga attityden man har, gör att liknande reaktioner är mer troliga i framtiden. Detta ger följden att en attityd inte bara påverkar hur man handlar och beter sig, utan kan även färga framtida attityder till liknande situationer eller fenomen.

Judge och Kammeyer-Mueller (2012:344-345), som har forskat på jobbattityder, menar att de kognitiva och affektiva delarna är tätt sammanflätade i vår psykologiska funktion, varför de kan vara svåra att separera i praktiken. Enligt Smith och Kosslyn (2009:326) har den traditionella forskningen om attityder fokuserat den kognitiva aspekten, och lämnat litet utrymme för känslornas roll, men att man i nutida forskning inte kan bortse från dess starka interaktion.

### ***Sammanfattning av forskningsöversikten och dess centrala begrepp***

Jag har i min genomgång inledningsvis beskrivit och problematiserat reformen med introduktionsåret med mentorskap för nya lärare. Vidare har jag pekat på behovet av, och fördelarna med, introduktionsår och mentorskap för nya lärare som betonas i forskningen, men också de problem som kan finnas och vad som är viktigt för att undvika dessa. Centralt i denna genomgång var åtskillnaden mellan introduktionsår och mentorskap som ett stöd för nya lärare å ena sidan, och mentorskapet med den bedömande funktionen för lärarlegitimationen å den andra. Jag visade sedan hur betydande delar av skolutvecklingsforskningen ser ut, och vilka faktorer som indikerar en positiv reform, dels generellt, dels när det kommer till lärares reaktioner. Centrala begrepp var här inkludering, engagemang, förankring och förtroende för syften. Jag har slutligen framhållit betydelsen av attityder i vårt dagliga liv, och dess tendens att påverka såväl beteende som framtida attityder. Centrala begrepp för förståelsen av attityder var affekt (känslor), kognition (tankar och åsikter) och beteende.

## *Studiens kriterier och avgränsning*

### *Kriterier för slutsatsdragning*

Jag kommer, med stöd i den genomgångna litteraturen, att i min analys utgå ifrån att dagens lärarstudenter - de framtida lärare som ska genomgå introduktionsåret och få mentorstöd - behöver ha en positiv grundinställning till reformen för att själva kunna bidra till en positiv skolutveckling. Om en betydande andel lärarstudenter är skeptiska eller direkt negativa till introduktionsåret med mentorskap finns starka skäl att undersöka detta vidare, och försöka utröna vilka samband som kan finnas och vari problemet kan ligga.

Formuleringen ”en betydande andel negativa” är här högst diskutabel, optimalt är självklart att endast några få procent är negativa. Som kriterier för mina slutsatser har jag dock valt att sätta en relativt hög gräns vid en tredjedel, alltså 33% med en negativ inställning. Motiveringen är dels att om var tredje lärarstudent är negativ i dagsläget är det definitivt något som har gått fel i utformningen och framställningen av reformen med introduktionsåret med mentorskap, som enligt tidigare forskning har alla förutsättningar för att verka till lärares fördel. Dels finns en risk att de som befinner sig i slutet av utbildningen tar med sig en negativ attityd in i introduktionsåret, vilket kan påverka förutsättningarna för reformens genomslag.

### *Avgränsning*

Introduktionsåret med mentorskap är en mycket omfattande reform som inte kan analyseras i sin helhet enbart utifrån de mottagande lärarnas attityder. Självklart behöver den även undersökas utifrån många andra faktorer, vilka dock inte går att undersöka i dagsläget – t.ex. vilka som blir mentorer, hur resurser fördelas, hur mycket tid, pengar och utbildning som erbjuds, och så vidare. Jag har därför medvetet valt att inte ta upp dessa i min genomgång eller diskussion, då min avgränsning ligger mot just lärarstudenters attityder och deras möjliga betydelse för reformen.

Jag har även valt att undersöka introduktionsåret med mentorskap som ett eget fenomen, skilt från lärarlegitimationen. Anledningen till avgränsningen är att introduktionsåret med mentorskap är något som ursprungligen och i grund och botten inte har med en legitimering att göra, och som därför bör diskuteras separat. Det jag däremot kommer att göra, är att diskutera själva kopplingen mellan fenomenet introduktionsåret med mentorskap och fenomenet lärarlegitimationen, så som den framställts i reformen och i skollagen. Jag har därmed även valt att inte använda begreppet lärarlegitimation i mitt undersökningsmaterial, förutom i en specifik fråga som rör just kopplingen de båda emellan.

## Metod

### *Val av metod*

När den ursprungliga, överordnade, frågeställningen – vilka förutsättningar har introduktionsåret med mentorskap att få ett positivt genomslag? – formulerades var den första frågan självklart – hur kan detta undersökas? Jag hade tidigare läst forskning om lärares emotionella reaktioner på skolutvecklingsreformer, där djupintervjuer använts för att undersöka lärares inställning till en reform i efterhand. Mitt intresse väcktes då för om det inte, för det första, skulle gå att utveckla en metod för att undersöka detta även på *förhand*, och för det andra på en större grupp. Forskning om skolutveckling har traditionellt varit av kvalitativ art, och ofta aktionsforskningsinriktad och praxisnära (Morberg & Gustafsson, 2007:21), varför en kvantitativ undersökning eventuellt kunde tillföra en ny dimension till området. Stukat (2011:39) framhåller även att det är viktigt att inte låsa forskningen till en sorts ansats, utan att man med fördel kan låta det kvalitativa och kvantitativa komplettera och följa på varandra.

Alternativet som undersöktes, men valdes bort, var att söka efter skolor som kommit långt i initieringen och implementeringen av introduktionsåret, och genomföra djupintervjuer med de inblandade. Fördelen med detta hade varit att jag kunde sträva efter en analytisk generaliserbarhet genom att söka olika nyanser och specifika beskrivningar av fenomenet hos såväl nyexaminerade lärare som gick introduktionsåret som hos mentorer (Kvale & Brinkmann, 2009:32-36). Där uppstod dock två problem, dels rent praktiskt med att hitta skolor som påbörjat arbete med introduktionsåret, då erfarenheten av detta från ett halvår tillbaka, under hösten 2011, var att det fanns om ens någon, så mycket få skolor i Göteborgsområdet som kommit igång med detta.

Det andra problemet med detta alternativ var att även om jag hade hittat ett fåtal skolor med nyexaminerade lärare som gick introduktionsår, så fanns risken att dessa inte skulle vara analytiskt representativa för min frågeställning. Risken fanns att de, med tanke på deras exklusivitet, antingen kunde känna sig extra utvalda och därmed vara positivt partiska för reformen, eller tvärtom känna sig mer negativa på grund av att de var de första testkaninerna i en ännu ej färdigutvecklad reform.

Den hypotes som började ta sin form var att om lärares retrospektiva inställning till en reform visar stor betydelse för dess genomslag, borde även lärares förhandsinställning kunna påverka hur väl en reform faller ut. Ur detta väcktes idén att undersöka de lärarstudenter som inom en snar framtid ska vara de lärare som ingår i reformen.

### *Deltagare*

Målgruppen för min respondentundersökning, där det är de svarandes egna tankar och åsikter som står i fokus (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007:258) blev således lärarstudenter vid Göteborgs universitet, med fokus på de som för närvarande läser sitt sista allmänna utbildningsområde och ska ta sin examen denna eller nästa termin. Anledningen till detta fokus var dels att det är denna grupp som fått motta

mest information om reformen, dels att jag i min utgångspunkt argumenterar för att det är viktigt att undersöka attityderna hos de som ska delta i introduktionsåret med mentorskap inom en snar framtid. Även om jag har visat att attityder har ett bevisat samband med beteende, kan jag inte argumentera för att de som har lång tid kvar till examen inte hinner ändra sina attityder fram till dess. Det är med andra ord de som ska gå ut och söka arbete inom ett år vars attityder mest påverkar initieringen och implementeringen av reformen, varför dessa studenter stod i fokus.

### ***Instrument: enkät***

Som insamlingsmetod valdes en digital enkät, dels för att ha möjlighet att nå ut till samtliga studenter via email, dels av resursskäl. En postenkät medför fler administrativa utgifter, dels ekonomiska i form av kopieringsavgifter och portoavgifter, dels tidsmässiga i form av bland annat kodning av svaren. Nackdelen med digitala enkäter är att de har visat sig få en lägre svarsfrekvens än postade enkäter (Cohen, Manion & Morrison, 2007:226). En ytterligare nackdel är att alla studenter inte använder sin studentmail, varför jag inte kunde kontrollera för hur många som faktiskt mottog enkäten.

### ***Utformning***

Den färdiga enkäten (se bilaga 1) inleddes med ett missivbrev, där respondenterna enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) informerades om studiens syfte, att den var helt frivillig och fullständigt anonym, där alla uppgifter om personer (t.ex. e-postadresser) endast användes vid insamlingen och garanterat inte skulle spridas eller användas i studien. Med i missivbrevet fanns även bifogad information om hur de svarande kunde kontakta mig vid problem eller om de hade några frågor.

Enkäten bestod av två sidor, med sju inledande frågor på den första sidan som tog upp kön, ålder och var man befann sig i lärarutbildningen. På sidan två följde 23 påståenden som handlade om introduktionsåret med mentorskap. Jag var här noga med att understryka att påståendena behandlade just introduktionsåret med mentorskap, då jag tidigare argumenterat för att denna kan ses separat från lärarlegitimationen. Begreppet "lärarlegitimation" användes endast på ett ställe i enkäten, och de båda särskildes även tydligt här ("Jag tycker att det är positivt att introduktionsåret med mentorskap är kopplat till behörigheten för lärarlegitimationen.").

Respondenterna uppmanades att skatta på en skala "vad just du känner, tror eller tycker, [...] inget påstående har något rätt eller fel." om de: 1. Tar avstånd helt, 2. Tar delvis avstånd, 3. Instämmer delvis, 4. Instämmer helt med påståendena. 12 av dessa påståenden avsåg mäta attityd, sju stycken avsåg mäta de faktorer som enligt litteraturen kan ha samband med attityder (t.ex. inkludering), och fyra stycken mätte de ordagranna syften som står i beslutet om introduktionsåret. För vidare förklaring av dessa, se operationaliseringen nedan.

En Likertskala som denna, där de svarande själva får skatta sitt svar på en skala, är enligt Stukat (2011:50) den vanligaste vid attitydundersökningar. En viktig faktor här

är om man väljer att använda ett jämnt eller ojämnt antal skalsteg. Ett ojämnt antal skalsteg innebär att man har ett mittenalternativ, som kan vara t.ex. ”varken eller”, men dessa tenderar enligt Stukat (ibid.) att dra svaren mot mitten. Även Esaiasson m.fl. (2007:278) diskuterar denna distinktion, och menar att det inte finns några rätt eller fel i huruvida man ska ha med ett vet-inte-svar eller ett mittenalternativ. De menar att forskning visat att validiteten eller reliabiliteten inte påverkas om dessa utesluts och vissa personer ”tvingas” att svara på det ena eller andra viset. Då jag ansåg att det måste vara ett extremt fåtal, för att inte säga inga, lärarstudenter som aldrig hört talas om introduktionsåret med mentorskap, valde jag mot bakgrund av metodlitteraturen att inte ha med ett mittenalternativ. Enkäten avslutades med en ruta för övriga kommentarer, där respondenterna kunde lägga till synpunkter om enkäten i sig eller om introduktionsåret med mentorskap.

## ***Operationalisering***

### *Beroende variabel: attitydindex – grad av attityd*

I utformandet av enkäten gjordes en noggrann operationalisering av begreppet attityd, dels utifrån psykologiska definitioner, dels med inspiration från andra attitydundersökningar (se t.ex. Dunham m.fl., 1989; Judge m.fl., 2012) som delar upp definitionen av attityd i en affektiv och en kognitiv del. Dessutom hämtades flera av begreppen som användes i enkäten från den tidigare forskningen om lärares reaktioner på skolreformer (Day m.fl., 2005; Fullan, 1991; Hargreaves, 2004).

För den affektiva dimensionen av attityd skapades sex påståenden varav tre var positiva till sin art (t.ex. ”Jag känner engagemang inför introduktionsåret med mentorskap.”), och tre var negativa (t.ex. ”Jag oroar mig för hur mitt introduktionsår med en mentor kommer att bli.”). För den kognitiva dimensionen av attityd skapades på samma vis sex påståenden, varav fyra var positiva (t.ex. ”Jag tror att introduktionsåret med mentorskap är en reform som genomförs främst för lärarnas bästa.”) och två var negativa (t.ex. ”Introduktionsåret med mentorskap kommer bara att skapa problem för nya lärare.”).

Efter att de negativa påståendena hade vänts, så att de stämde med resten av påståendena där 1 motsvarade mest negativ och 4 mest positiv, kunde dessa 12 påståenden sedan användas för att skapa ett attitydindex genom att ta fram medelvärdet för varje respondents skattning på de 12 påståendena. På så vis fick varje respondent ett attityd-index avrundat till två decimaler mellan 1,00 som motsvarade helt negativ, och 4,00 som motsvarade helt positiv. Det var detta index som skapade variabeln ”grad av attityd”.

I och med att ett antal av påståendena var negativa, kunde jag kontrollera för om respondenter hade klickat i på måfå, låt säga svarat ”1 – Tar helt avstånd” på samtliga frågor. För att få ett lågt attitydindex, alltså ha en övervägande negativ attityd till introduktionsåret med mentorskap, krävdes att man hade svarat lågt på de positiva frågorna och högt på de negativa frågorna. Innan index skapades kunde frågornas reliabilitet, närmare bestämt dess interna konsistens, kontrolleras genom Cronbachs Alfa. De 12 påståendena som skapade attitydindex enligt ovan hade ett Cronbachs Alfa på 0.9, vilket ses som mycket hög reliabilitet enligt Cohen m.fl. (2007:506). Det

innebar med andra ord att samtliga påståenden korrelerade med varandra – de behandlade och mätte samma fenomen.

I och med att jag förankrat min operationalisering, alltså min konstruktion av begreppet attityd, noga i den tidigare forskningen om attityder, hade jag enligt Cohen m.fl. (2007:138) även en mycket god validitet, i betydelsen konstruktionsvaliditet, i mätningen – jag mätte med andra ord det jag avsett att mäta.

#### *Oberoende variabel: förtroendeindex*

De fyra uttalade syftena i ”Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare” (SKOLFS 2011:37) låg till grund för fyra av påståendena i enkäten (t.ex. ”Introduktionsåret med mentorskap kommer att stimulera till professionell utveckling hos lärare”), och syftade till att mäta lärarstudenters förtroende för reformens syften. Detta index skapades dels för att kunna diskutera det upplevda förtroendet i sig, dels för att undersöka dess samband med attityder till introduktionsåret med mentorskap. Cronbachs Alfa för detta index låg på 0.91, vilket anses som en mycket hög intern konsistens och reliabilitet (Cohen m.fl., 2007:506). I och med att dessa fyra påståenden är formulerade så exakt som möjligt utifrån de uttalade syftena i SKOLFS 2011:37, får de anses ha en hög validitet och mäta det de avser mäta, nämligen inställning till och därmed förtroende för de uttalade syftena.

#### *Oberoende variabler: övriga faktorer*

De resterande sju påståendena konstruerades utifrån olika faktorer som kan ha ett samband med lärarstudenters attityder till introduktionsåret med mentorskap. Samtliga påståenden använde begrepp hämtade från litteraturen om skolutveckling och mentorskap, och skapade variabler för analys av frågeställning 2, enligt:

”Jag tror att beslutet om och införandet av introduktionsåret med mentorskap är väl förankrat i lärarkåren” skapade variabeln *förankring*.

”Jag upplever att det är politiker utan insyn i skolan som satt upp reglerna för introduktionsåret och mentorskapet” skapade variabeln *politikerinblandning (negativ)*.

”Jag upplever att introduktionsåret med mentorskap är en reform skapad i samråd med fackförbund och lärare” skapade variabeln *facklig inblandning*.

”Jag tror att jag och andra lärare blir inkluderade och får möjlighet att påverka genomförandet av introduktionsåret med mentorskap” skapade variabeln *inkludering*.

”Den information som jag har fått om introduktionsåret med mentorskap har varit tillräcklig” skapade variabeln *information*.

”Jag tycker att det är positivt att introduktionsåret med mentorskap är kopplat till behörigheten för lärarlegitimationen” skapade variabeln *lärarlegitimation*.

”Det har funnits tillräckligt med tid för att införa introduktionsåret med mentorskap” skapade variabeln *tid*.

Sammanfattningsvis har jag visat hur den beroende variabeln grad av attityd konstruerades och operationaliserades, och vilka de oberoende variablerna var. Totalt kommer sålunda åtta oberoende variabler att användas för att undersöka frågeställning 2, samband med den beroende variabeln grad av attityd.

### ***Tillvägagångssätt***

Enkäten skapades i Googles kostnadsfria formulärredskap som ligger helt och håller online. Initialt hade kontakt tagits med Göteborgs universitet, för att undersöka huruvida jag kunde få tillgång till det något mer avancerade enkätverktyg som universitetet hade licens på. Allt efterhand som jag blev vidarebefordrad till olika personer och detta drog ut på tiden, hade jag parallellt gjort tester och pilotstudier i Googles verktyg och identifierat för- och nackdelar med detta, och beslutade mig till slut för att använda det istället.

En nackdel var att Googles enkätverktyg inte automatiskt detekterade respondenter från en lista, jag hade alltså ingen möjlighet att vare sig automatiskt kontrollera för dubblettsvar, eller se vilka som inte svarat och skicka påminnelse till dessa. Detta löste jag genom att dubblettkontrollera email-adresserna och radera de som redan svarat från den ursprungliga utskickslistan i Excel.

Genom kontakt med studentadministrationen vid Göteborgs universitet hade jag fått tillgång till email-adresser till samtliga lärarstudenter. I själva e-mailutskicket (se bilaga 2) beskrev jag mycket kortfattat vad studien handlade om, och lät missivbrevet med den mer utförliga informationen ligga på enkätens förstasida, då det enligt Stukat (2011:53) finns en risk att potentiella respondenter avvisar e-mail med mycket text. Om missivet istället ligger i anslutning till enkäten, och speciellt om denna utformats på ett tilltalande vis, finns det större chans att respondenter väljer att delta. Enkäten bifogades därför som en länk i e-målet, som skickades som hemlig kopia till samtliga adresser för att undvika spridning av dessa. Nio dagar senare skickades en påminnelse (se bilaga 2) ut till alla de som ännu inte svarat, där man enligt Cohen m.fl. (2007:345) återigen ska understryka vikten av studien och värdet av just den personens deltagande, men utan att ge intryck av att få har svarat, då detta kan signalera att det är fullt normalt att inte svara. Efter tre veckor avslutades insamlingen, och formuläret importerades till SPSS Statistics 19 för statistiska analyser, se vidare nedan.

### ***Svarsfrekvens***

Av de 337 studenter som läste sitt tredje allmänna utbildningsområde, svarade 106 stycken, vilket gav en svarsfrekvens på 31 % från totalurvalet och en godtagbar extern validitet och möjlighet till generalisering (Esaiasson m.fl., 2007:100). Jag kan även argumentera för att jag, inom ramen för tillgängliga resurser och den relativt korta tid som stått till förfogande, gjort så mycket jag kunnat för att minimera bortfallet. Enligt



Cohen m.fl. (2007:345) är den bevisat bästa metoden för att öka svarsfrekvensen just att skicka ut en påminnelse.

Enligt Esaiasson m.fl. (2007:212-213) kan vidare en bortfallsanalys genomföras för att säkerställa att bortfallet inte snedvrider urvalet i förhållande till populationen. I min studie, som utgick ifrån ett totalurval, skulle den med andra ord syfta till att säkerställa att de som svarat motsvarar fördelningen i den stora populationen, på faktorer som det finns tillgänglig statistik på. Sådana variabler kan vara andel kvinnor respektive män eller ålder på de svarande. Däremot kan en bortfallsanalys enligt Esaiasson m.fl. (ibid.) inte kontrollera för sådana variabler som handlar om hur folk tycker eller tänker.

I min svarsgrupp var andelen män 16,5%, jämfört med 15% i totalurvalet (lärarstudenter vid Göteborgs universitet som läser sitt tredje allmänna utbildningsområde), vilket stärkte bilden av ett slumpmässigt bortfall.

### ***Statistiska analyser***

Samtliga statistiska analyser genomfördes i SPSS Statistics 19.

För att svara på frågeställning 1, om hur fördelningen såg ut mellan positiv respektive negativ attityd till introduktionsåret med mentorskap, delades lärarstudenterna in i fyra grupper, och deskriptiva data över fördelningen togs ut. De som fått ett attitydindexvärde mellan 1,0-1,74 placerades i gruppen "Övervägande negativa" de som fått ett värde mellan 1,75-2,49 bildade gruppen "Delvis negativa", de som låg mellan 2,5-3,24 bildade gruppen "Delvis positiva" och de som fått ett värde mellan 3,25-4,0 placerades i gruppen "Övervägande positiva". Observera att om en person svarat delvis negativt ("Tar delvis avstånd") på 6 frågor och delvis positivt på 6 ("Instämmer delvis"), så hamnade de ändå i gruppen "delvis positiva", då mittpunkten 2,5 tilldelats den gruppen. Detta var ett beslut som togs för att undvika ett bias åt det negativa hållet.

För att svara på frågeställning 2 genomfördes korrelationsanalyser för att undersöka sambanden mellan variabeln grad av attityd (index) och de åtta oberoende variablerna. Detta test gav ett värde för varje enskild variabels samband med grad av attityd, oberoende av varandra. Då jag använde flera variabler som låg på ordinalskalenivå användes rangkorrelation, genom Spearmans rho, som test för korrelationsanalyserna (Stukat, 2011:100).

För att ytterligare kontrollera de intressanta samband som upptäcktes genomfördes en regressionsanalys, där samtliga variabler kontrollerades för samtidigt, vilket gav en indikation på vilken eller vilka variabler som verkade ha starkast samband med den beroende variabeln grad av attityd.

Slutligen genomfördes en envägs oberoende variansanalys (ANOVA) för att undersöka hur de olika attitydgrupperna skilde sig åt på de mest framträdande variablerna.

## Resultat

I resultatredovisningen nedan kommer samtliga statistiska resultat att redovisas, varpå en närmare förklaring av resultatens betydelse och ett besvarande av frågeställningarna följer i en separat analys. Resultaten relateras sedan ytterligare i förhållande till syfte och tidigare forskning i diskussionsdelen, där tonvikten läggs på dess samhälleliga betydelse och relation till samt implikation för forskningen.

### *Deskriptiv statistik*

#### *Samtliga variabler*

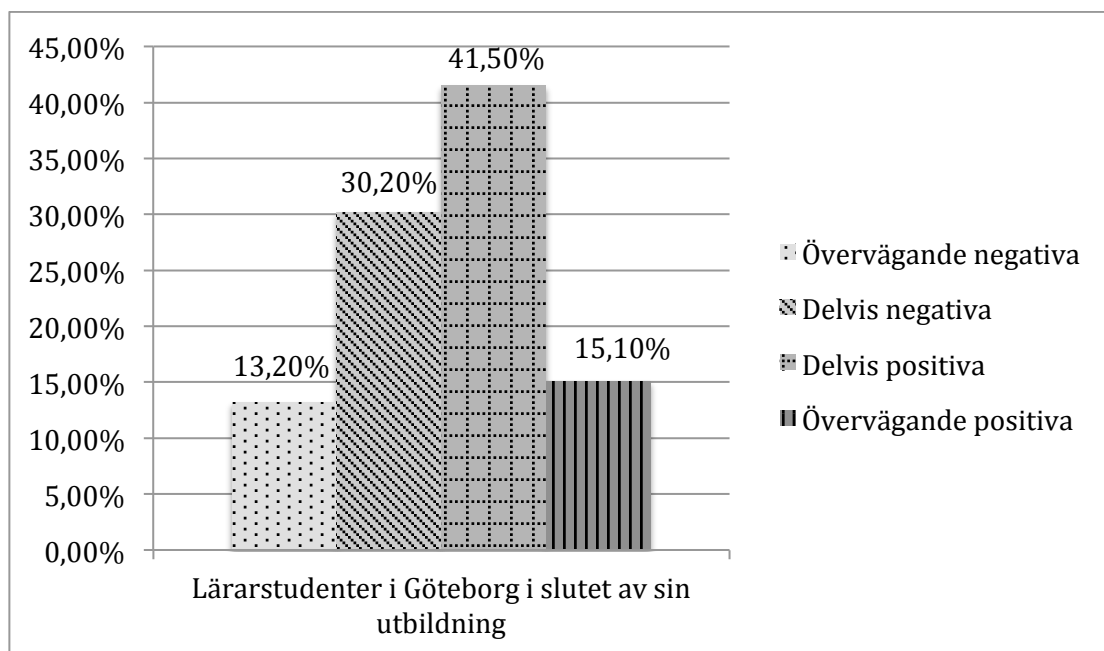
Tabell 1

*Beskrivande statistik för samtliga variabler.*

*Min = 1 och max = 4 för samtliga*

Variabel	N	Medel- värde	Standard- avvikelse
Grad av attityd (index)	106	2.52	0.68
Förtroende (index)	106	2.74	0.74
Lärrar- legitimation	106	2.55	1.02
Facklig inblandning	106	2.13	0.77
Politikerinblandning (negativ)	104	3.07	0.96
Inkludering	105	2.07	0.89
Förankring	106	1.61	0.76
Information	106	1.63	0.78
Tid	102	1.37	0.64

## Fördelning av attityder



Figur 1. Fördelning av attityder mellan de olika lärarstudentgrupperna

### **Samband: korrelationsanalys**

Korrelationskoefficienten visar på styrkan i sambanden och kan enligt Cohen m.fl. (2007:521) tolkas enligt: 0-0.1 = svagt, 0.1-0.3 = måttligt, 0.3-0.5 = medelstarkt, 0.5 – 0.8 = starkt och 0.8 eller mer = mycket starkt.

Korrelationskoefficienterna för samtliga variabler presenteras i Tabell 2, tillsammans med markeringar för signifikansnivå. Förutom sambandet med grad av attityd visas även sambanden de övriga variablerna emellan.

Tabell 2

*Resultat av korrelationsanalysen. Korrelationskoefficienter enligt Spearmans rho ( $r_s$ )*

	Grad av att.	Förtr. (indx)	Lärrar- leg.	Fack. inbl.	Pol.- inbl. (neg.)	Inkl.	Förank.	Info	Tid
<b>Grad av attityd (index)</b>	1	.77**	.75**	.47**	-.48**	.52**	.26**	.21*	.22*
Förtroende (index)		1	.58**	.38**	-.30**	.48**	.27**	.19	.21*
Lärrar- legitimation			1	.46**	-.40**	.45**	.26**	.13	.24*
Facklig inblandning				1	-.39**	.38**	.45**	.26**	.42**
Politiker- inblandning (negativ)					1	-.35**	-.26**	-.16	-.34**
Inkludering						1	.46**	.32**	.26**
Förankring							1	.12	.46**
Information								1	.37**
Tid									1

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

En anledning till att samtliga samband i korrelationsanalysen presenterats i tabell 2, även de oberoende variablerna emellan, är för att framhålla att de variabler som visar starka samband med grad av attityd även är inbördes relaterade. För att ytterligare kontrollera hur varje variabel relaterar till grad av attityd när alla variabler kontrolleras för samtidigt, alltså tas med i beräkningen tillsammans, genomfördes en regressionsanalys med de fem variabler som visade starkast samband med grad av attityd i korrelationsanalysen.

***Samband: regressionsanalys***

En regressionsanalys genomfördes med den beroende variabeln grad av attityd och de oberoende variablerna förtroende (index), lärarlegitimation, politikerinblandning (negativ), facklig inblandning och inkludering. För att hålla isär effekterna av de olika oberoende variablerna på varandra å ena sidan och på den beroende variabeln å andra, genomfördes även en regressionsdiagnostik för att utesluta eventuell multikollinearitet. Detta ger ett toleransvärde mellan noll och ett, där ett nollvärde indikerar att all varians i en variabel kan förklaras av en annan oberoende variabel (Cohen m.fl., 2007:541-542).

Resultatet av regressionsanalysen presenteras i tabell 3, med markering för signifikansnivå. B-koefficienten motsvarar sambandets effektstorlek, och kan enligt Cohen m.fl. (2007:523) tolkas enligt: 0-0.1 = svag, 0.1-0.3 = måttlig, 0.3-0.5 = medelstark, 0.5 eller mer = stark.

Tabell 3

*Resultat av regressionsanalysen. Ostandardiserade B-koefficienter, standardavvikelse inom parenteser, toleransvärde inom klamrar*

	Förtroende (index)	Lärolegitimation	Politikerinblandning (negativ)	Facklig inblandning	Inkluderingsring
Grad av attityd (index)	.46* (.06) [.56]	.24* (.04) [.56]	-.08* (.04) [.78]	.07 (.05) [.69]	.03 (.05) [.63]

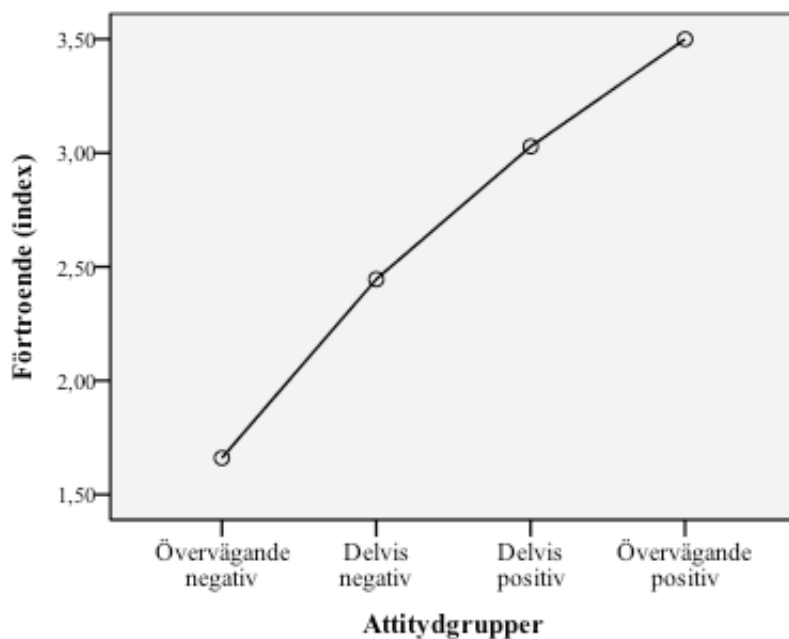
\*  $p < .05$

Två faktorer, förtroende (index) och lärolegitimation som framstod som extra intressanta i regressionsanalysen, med måttliga till starka samband med grad av attityd, genomgick även variansanalyser för att utröna hur lärostudenterna i de olika attitydgrupperna skiljde sig åt på dessa faktorer.

### ***Skillnader mellan grupper: variansanalys***

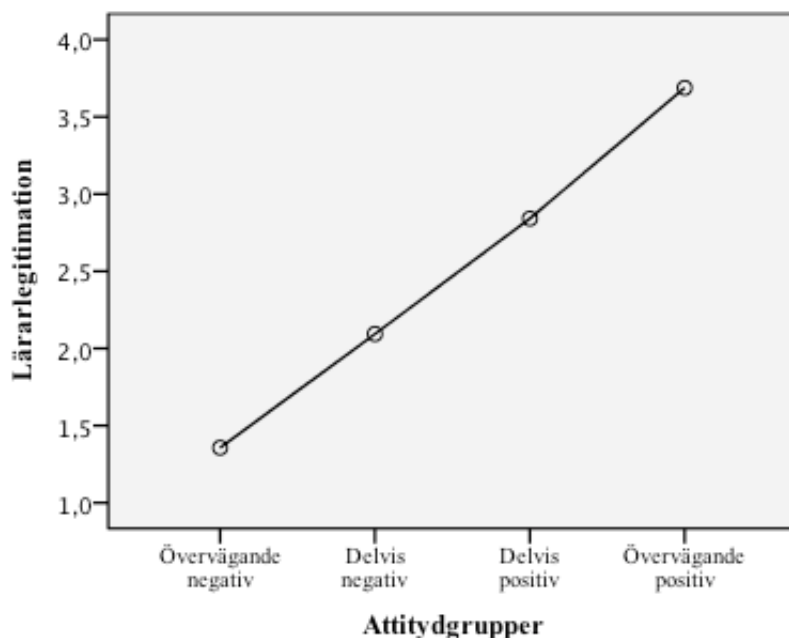
Intressant i en variansanalys är huruvida sambandet är signifikant eller ej, samt hur stor effektstorleken ( $\eta^2$ ) är. Enligt Cohen m.fl. (2007:522) kan effektstorleken tolkas enligt: 0.01 = svag, 0.06 = medel, 0.14 = stark.

En oberoende envägs variansanalys visade att skillnaden mellan attitydgrupperna i förtroende (index) var signifikant,  $F(3, 102) = 42.1$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .55$ . Ett post-hoc test (Scheffe) visade att samtliga attitydgrupper skiljde sig signifikant åt på variabeln förtroende (index). Diagrammet i figur 2 illustrerar skillnaderna.



Figur 2. Attitydgruppernas effekt på variabeln förtroende (index)

En envägs oberoende variansanalys visade att det även förelåg en signifikant skillnad mellan attitydgruppernas medelvärde på variabeln lärarlegitimation,  $F(3, 105) = 30.3$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .47$ . Ett post hoc-test (Scheffe) visade att samtliga attitydgruppers medelvärden för variabeln lärarlegitimation skiljde sig signifikant från varandra. Diagrammet i figur 3 visar hur grupperna skiljer sig åt.



Figur 3. Effekt av attitydgrupper på variabeln lärarlegitimation

## Analys

### ***Frågeställning 1: vad har lärarstudenter för attityder?***

Tre variabler vilka utmärkte sig i den deskriptiva statistiken i tabell 1 och som det är relevant att titta närmare på är förankring, information och tid, som visade förhållandevis låga medelvärden. Detta signalerar att en stor del av respondenterna har svarat negativt, alltså ”tar helt avstånd” eller ”tar delvis avstånd” från påståendena.

Om man tittar närmare på svarsfrekvensen för dessa variabler, ser man att 89% av lärarstudenterna svarade 1 eller 2, alltså negativt på förankring, 83% svarade negativt på information och 93% svarade negativt på variabeln tid. Det var med andra ord, oavsett attityd, en stor majoritet av lärarstudenterna som tog avstånd från påståendena om förankring, information och tid. Detta resultat ger i sig implikationer för diskussionen, men även följer för tolkningen av sambandsanalysen. Om det finns lite variation i en variabel är det mindre troligt att den visar på samband, alltså samvariation, med andra variabler med högre variation, varför dessa tre variabler även kommer att behandlas separat i diskussionen.

För att kunna få en översikt över lärarstudenternas attityder och hur de fördelade sig, beskrev jag i metoddelen hur samtliga lärarstudenter blev indelade i olika attitydgrupper, efter övervägande negativ, delvis negativ, delvis positiv och övervägande positiv. I figur 1 kan vi se denna fördelning av attityder bland lärarstudenterna, och som svar på frågeställning 1 kan se att det bland lärarstudenter som läser sitt sista allmänna utbildningsområde var 57% som var delvis eller övervägande positiva och 43% som var delvis eller övervägande negativa till reformen.

### ***Frågeställning 2: vilka samband finns?***

För att vidare undersöka vilka samband som fanns med lärarstudenternas attityder genomfördes två olika sambandsanalysen. Korrelationer svarar enligt Cohen m.fl. (2007:530-531) på tre frågor - huruvida det finns ett samband, om det sambandet är positivt eller negativt, och hur starkt sambandet är. Det är med andra ord en indikator på samvariation, och får inte tolkas kausalt.

För att besvara frågeställning 2, vilka samband som förelåg mellan grad av attityd och de oberoende variablerna, är enbart den översta raden i tabell 2 av intresse. Samtliga åtta oberoende variabler, som var faktorer från den tidigare forskningen om mentorskap och skolutveckling, visade signifikanta samband med lärarstudenters grad av attityd. Fem av variablerna (förtroende [index], lärarlegitimation, politikerinblandning [negativ], facklig inblandning och inkludering) visade på medelstarka till starka samband. De variabler med låga medelvärden i den deskriptiva statistiken (förankring, information och tid), visade som förväntat på lägre samvariation med grad av attityd.

På frågeställning 2 kan jag därför svara att lärarstudenters grad av attityd visade på samband med samtliga variabler som speglade faktorer ur mentorskaps- och skolutvecklingsforskningen. Detta innebär också att det är sannolikt att samma samband som enligt forskningen finns mellan för skolutvecklingen viktiga faktorer och lärares reaktioner och känslor i efterhand, återfinns hos lärarstudenters attityder i förhand till denna specifika reform.

För att undersöka de starkaste sambanden vidare, genomfördes en regressionsanalys som visar att, kontrollerat för varandra, är det fortfarande tre faktorer som visar en signifikant effekt på den beroende variabeln grad av attityd (index). Inga variabler visade på hög multikollinearitet, då toleransvärdet ligger långt ifrån noll och då inga variabler tidigare visade en samvariation över 0.8 (Cohen m.fl., 2007:541, 598).

Den variabel som utmärker sig är förtroende (index), som även efter kontroll för de övriga fyra variablerna visar en enligt Cohen m.fl. (2007) medelstark på gränsen till stark effekt på den beroende variabeln grad av attityd. Även variabeln lärarlegitimation, som visar på en måttlig effekt på grad av attityd, är relevant att diskutera vidare. Politikerinblandning (negativ) visade en signifikant men svag effekt, och är värd att noteras, men undersöktes inte vidare.

De variabler som framstod som extra intressanta i regressionsanalysen, förtroende (index) och lärarlegitimation, gick även igenom variansanalyser tillsammans med de olika attitydgrupperna som baserats på grad av attityd (index), för att se på vilket sätt de olika gruppernas medelvärde skiljde sig åt, alltså var effekten kunde ses.

Det den första variansanalysen visar (se figur 2) är skillnaden i medelvärde mellan de olika attitydgrupperna på de fyra påståenden som speglade förtroende för syftena. Figuren visar tydligt att den mest negativa gruppen hade lägst medelvärde, alltså tog mest avstånd från syftena bakom reformen, och att den mest positiva gruppen instämde i högst grad. Effektstorleken var .55, vilket enligt Cohen m.fl. (2007) visar på en stark effekt.

Det den andra variansanalysen visar (se figur 3) är hur de olika attitydgrupperna skiljde sig åt i hur de skattat påståendet om kopplingen till lärarlegitimationen, där de med mer positiv attityd också tyckte att kopplingen mellan introduktionsåret med mentorskap och lärarlegitimationen var positiv, och de med mer negativ attityd tog avstånd. Effektstorleken var här .47, vilket enligt Cohen m.fl. (2007) tolkas som starkt.

### ***Sammanfattning***

Det jag visade genom de statistiska analyserna var att samtliga testade variabler var för sig hade samband med lärarstudenters grad av attityd till introduktionsåret med mentorskap. Vid strängare analyser, i såväl en regressionsanalys som i variansanalyser, var det två variabler som utmärkte sig. Förtroende (index) visade ett konstant starkt samband med grad av attityd medan lärarlegitimation visade ett genomgående måttligt till starkt samband med grad av attityd till introduktionsåret med mentorskap, vilket indikerar att dessa är av särskild vikt att diskutera vidare.



## Diskussion

Frågeställningarna kommer här att diskuteras var för sig utifrån den tidigare forskningen, med sina direkta implikationer. En sammanfattning, med mer generella implikationer, kommer avslutningsvis.

### *Vad har lärarstudenter för attityder?*

Jag visade i min forskningsgenomgång att mentorskapet i sig, genom reflektion och samarbete, kan ha stor betydelse för skolutvecklingen i Sverige (Morberg & Gustafsson, 2007). Det har med andra ord möjligheter att skapa en dubbel effekt, där ett gott genomförande av reformen med mentorskap i sig har potential att ytterligare öka sina egna positiva följder, samt att generera en generell ökad skolutveckling och professionalisering. Det kan med andra ord beskrivas som en positiv spiral. Men det kan också, om de förutsättningar som behövs för ett gott mentorskap inte uppfylls, istället bilda en negativ spiral där skolutvecklingen bromsas, som det inledande citatet av Fullan (1991) gjorde gällande.

I mina kriterier för slutsatsdragning angav jag att det skulle utgöra ett problem om en tredjedel av lärarstudenterna var negativa till introduktionsåret med mentorskap, vilket jag i min resultatredovisning visade var fallet, hela 43 % av lärarstudenterna i slutet av sin utbildning var delvis eller övervägande negativa till reformen. Denna tendens, som i dagsläget inte kan generaliseras utöver lärarstudenter vid Göteborgs universitet i slutet av sin utbildning, måste likväl tas på stort allvar. Den tidigare forskningen (Lindgren, 2003; Fullan, 1991) framhåller vikten av att ett introduktionsår med mentorskap utformas och genomförs på rätt sätt, med de inblandades reflektion och utveckling i fokus. Andersson (2005) och Aili m.fl. (2003) framhåller även den centrala roll som just de nya lärarna kan spela i skolutvecklingen, där teori kan möta praktik och komplettera varandra. Jag visade även i min forskningsgenomgång att attityder har en bevisad koppling till beteende och kan påverka hur man reagerar och hur framtida attityder formas (Smith & Kosslyn, 2009; Eagly & Chaiken, 2007). Därmed borde det vara ett angeläget problem för samhälle och skola att en betydande del av de blivande lärarna är negativa, då det finns en risk att förutsättningarna för en god skolutveckling med mentorskapet påverkas negativt av detta.

Dock är det viktigt i detta sammanhang att fokus inte fastnar på just lärarnas eller lärarstudenternas attityder, och att problemen tillskrivs dessa, utan att uppmärksamheten riktas mot vad de kan bero på. Min ansats har varit att söka efter förklaringsfaktorer som, genom att de visar samband med lärarstudenters attityder, kan förbättras för att öka förutsättningarna för introduktionsåret med mentorskap som reform.

### *Vilka samband finns?*

Något måste följaktligen ha gått fel någonstans – det kan väl inte vara tanken att de blivande lärarna ska vara negativa? Den fortsatta frågan för såväl de direkt samhällsliga implikationerna som för forskningen är – vad?

Några faktorer som redan i ett tidigt skede av analysen framstod som viktiga, var huruvida man upplevde att man fått tillräcklig information, om man ansåg att genomförandet av reformen getts tillräcklig med tid, samt om man upplevde att beslutet förankrats i skolan. En stor majoritet av lärarstudenterna tog avstånd från alla dessa tre, vilket är ett resultat som i sig bör uppmärksammas. Med den betoning som bland andra Folkesson m.fl. (2007) lägger på förankringen av en reform, torde det vara ett oroväckande tecken att så många av de lärarstudenter som ska ingå i reformen inom en snar framtid upplever att det är något som inte utformats eller förankrats tillräckligt.

Förutom de variabler som en majoritet tyckte lika kring, är det viktigt att se närmare på de faktorer som lärarstudenters varierande attityder hade samband med, och vilka implikationer som kommer av detta.

Intressant är, som sagt, att samtliga variabler som speglade faktorer från den tidigare forskningen även visade på signifikanta samband med lärarstudenternas grad av attityd till reformen. Två av dessa faktorer utmärkte sig dessutom som extra intressanta, och kommer att stå i fokus för diskussionen.

Variabeln förtroende för syften, som visade genomgående starka samband med grad av attityd, utgjordes som beskrivits i metoddelen av ett index konstruerat utifrån de formuleringar som återfanns i reformens uttalade syften. Analyserna visade att de lärarstudenter som hade högst grad av negativ attityd till reformen, också visade minst förtroende för syftena. Att detta resultat är i hög grad relevant ges stöd av Hargreaves (2004) och Fullan (1991; 2000) som båda understryker vikten av förtroende för en reform för dess genomslag. Det är mot bakgrund av detta avgörande att introduktionsåret och mentorskapet görs till något som gynnar lärarna, och inte till något oförståeligt påfund från politikernas sida. Att en betydande andel av lärarstudenterna inte har förtroende för syftena bakom reformen, och att en misstro för politiken bakom också har ett samband, speglas i ett citat av en lärarstudent som svarat på enkäten. Citatet ska inte ses som talade för samtliga lärarstudenter, utan som ett exempel på de många röster som finns:

Jag tycker att tanken är fin, att en erfaren lärare vägleder och stöttar en nyutexaminerad men det är sorgligt att politiker ska reglera detta samarbete och göra det till ett konstlat krav snarare än ett möte lärare emellan. (Lärarstudent vid Göteborgs universitet)

De måttliga till starka samband som lärarstudenters attityder visade med inställning till introduktionsårets koppling till lärarlegitimationen var också extra intressant, då det speglade en faktor specifik för mentorskapsforskningen. Resultatet bekräftar att Lindgrens (2003) betoning av att ett introduktionsår med mentorskap är oförenligt med den bedömande funktionen för lärarlegitimationen är en insikt som verkar finnas även hos lärarstudenterna. Ett målande exempel på detta, och på vikten av rätt utformning, bidrog en annan lärarstudent med ett belysande citat på, som återigen endast ska ses som ett exempel:

Jag kan förstå den bakomliggande tanken med ett mentorsår som ger den nyexade läraren rätt till stöd. I praktiken tror jag att skolans

bristande resurser kommer att leda till att det blir svårare för nya lärare att få jobb och eventuellt till lönedumping. Jag anser att mentorsåret som förutsättning för att få min lärarlegitimation diskvalificerar min utbildning och den praktik som jag har genomgått. Mentorsåret hade kunnat vara ett tillägg till, inte en förutsättning för [lärarlegitimationen]. (Lärarstudent vid Göteborgs universitet)

Som tidigare nämnt är de undersökta faktorerna förmodligen långt ifrån alla som har samband med lärarstudenters attityder. De kan vara många, och av skiftande slag, och det är förmodligen omöjligt att undersöka alla samtidigt. Därför krävs det mer liknande forskning, och även fler kvalitativa ansatser som kan undersöka nyanserna i lärarstudenters och lärares attityder. Ett exempel på en viktig faktor som jag inte har kunnat undersöka i denna studie är hur kritiken kring administrationen och handhavandet av lärarlegitimationen direkt kan ha påverkat lärarstudenters attityder till introduktionsåret med mentorskap. De resultat som jag har fått, med tydliga samband mellan negativa attityder och ett avståndstagande från kopplingen mellan introduktionsåret med mentorskap och lärarlegitimationen, signalerar emellertid att det finns mer att undersöka.

### ***Sammanfattning***

Det jag har belyst i min studie är vikten av att uppmärksamma lärarstudenters attityder till introduktionsåret med mentorskap, för att en positiv skolutveckling ska kunna komma till stånd.

Jag har utifrån de samband som framkommit visat vilka faktorer som är viktiga att diskutera, förändra och undersöka vidare. Jag har däremot inte kunnat uttala mig om var attityden kommer ifrån, eller förklara orsak och verkan i denna fråga. Detta gör gällande att det behövs mer longitudinell forskning på området, för att utröna huruvida dessa resultat även kan fungera predicerande, och för att söka efter olika nyanser och isolera ytterligare faktorer. Det jag också visat är att det med fördel går att använda kvantitativa metoder i skolforskningen, vilket kan vara ett gott komplement till de kvalitativa ansatser som idag dominerar. Även insikten om att det går att undersöka attityder i förhand med samma faktorer som visat sig ha samband i efterhand, kan ge konsekvenser för den fortsatta forskningen.

De faktorer som framträtt som synnerligen viktiga, är förtroende för syftena bakom reformen, och kopplingen till lärarlegitimationen. Introduktionsårets syften behöver därför synliggöras och diskuteras i större omfattning, och problematiseras utifrån just kopplingen till legitimationen, för att ha möjlighet att förankras och vinna förtroende hos lärare.

Som Fullan inledde, vill jag även avsluta. För att skolutvecklingen i Sverige ska kunna utvecklas i en positiv riktning krävs att ett introduktionsår med mentorskap utformas på ett sådant sätt som gör det möjligt att fylla dess egentliga syften, och att detta blir något som lärare omfamnar som en reform i deras eget intresse.

## Referenser

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2009). New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change. I A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan, & D. Hopkins (red.), *Second International Handbook of Educational Change* (573-593). Springer International Handbooks of Education 23, New York: Springer.
- Aili, C., Persson, H., & Persson, K. (2003). *Mentorskap - Att organisera skolans möte med nya lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Linköpings universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköping.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) *Research methods in education*. London: Routledge.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teaching Education*, 21, 563-577.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1989) *The development of an attitude toward change instrument*. Paper presenterat vid The Forty-Ninth Annual Meeting of the Academy of Management, Washington, DC.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007) The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25:5, 582-602.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Fransson, G. (2003). *Teori och praktik i yrke och utbildning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5–28.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24:2, 287-309.
- Harrison, J. K. (2001). The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 277-279.
- Hellsten, L. M., Prytula, M. P., & Ebanks, A. (2009). Teacher induction: Exploring beginning teacher mentorship. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 703-733.

- Holmdahl, G. (2011). *Skolutveckling som diskursiv praktik. Några ideologiska implikationer*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstad.
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller. (2012) Job attitudes. *Annu. Rev. Psychol.* 63, 341–367.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, U. (2003). *Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år: En intervjustudie från Umeå kommun*. Umeå: Umeå universitet.
- Lindgren, U. (2011, 3 mars) Lärarlegitimation och mentorskap är oförenligt. *Lärarnas Nyheter*. Hämtad 2012-05-15, från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/03/03/lararlegitimation-mentorskap-ar-oforenligt>
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund & Svenska Kommunförbundet. (1996). *En satsning till två tusen*. Stockholm: Kommunförbundet.
- Läraryrket. (2010). *Krav på lärarlegitimation gav resultat*. Hämtad 2012-05-15 från <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/003E6649?OpenDocument>
- Läraryrket. (2011). *Därför är legitimationen viktig för skolan och lärarna*. Hämtad 2012-05-15 från <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/00466898?OpenDocument>
- Morberg, Å., & Gustafsson, L. (2007). *Söderhamnsmodellen – mentorstöd för nybörjarlärare i yrkesutveckling och lokal skolutveckling*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Olson, J. M., Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annu. Rev. Psychol.* 44, 117–154
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2012-05-15, från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- SKOLFS 2011:37. *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Skolverket. Hämtad 2012-05-15, från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2180>
- Skolverket (2003). *Behov av och tillgång på pedagogisk personal – Skolverkets bedömning 2003*. Hämtad 2012-05-15, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1161>
- 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.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2009). *Cognitive Psychology. Mind and brain*. New Jersey: Pearson.

SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2012-05-05, från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/105620>

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Widén, E. (2011). *Första tiden som lärare: om lärarutbildning, yrkesstart och mentorskap* (Kandidatuppsats). Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet. Hämtad 2012-05-20, från [http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29141/1/gupea\\_2077\\_29141\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29141/1/gupea_2077_29141_1.pdf)

## Lärarstudenters syn på introduktionsåret med mentorskap

Jag heter Ebba Widén och läser till gymnasielärare vid Göteborgs Universitet, där jag för närvarande skriver mitt examensarbete. Jag har intresserat mig för introduktionsåret med mentorskap för nya lärare, och hur dagens lärarstudenter uppfattar denna reform.

På grund av detta söker jag lärarstudenter som kan tänka sig att svara på en digital enkät, som är beräknad att ta ca 5 minuter att fylla i. Deltagandet är naturligtvis frivilligt, men det betyder mycket för undersökningens resultat och kvalitet om du besvarar enkäten.

Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt, kodalas fullständigt anonymt och användas endast för denna studies syfte. Frågan om email-adress kommer endast användas för att kontrollera dubblettsvar. Inga email-adresser kommer att användas för andra ändamål eller att spridas till tredje part.

Om du har några frågor eller synpunkter på enkäten går det bra att e-maila dessa till [lararstudent2012@gmail.com](mailto:lararstudent2012@gmail.com)

Tack på förhand för din medverkan, den betyder mycket!

### Bakgrundsfrågor

Nedan följer på första sidan ett antal frågor om dig och din utbildning. På sidan två kommer sedan frågor om introduktionsåret. Svara så korrekt du kan och på så många frågor som möjligt.

#### Skola

Vilket universitet/högskola läser du vid?

- Göteborgs Universitet
- Övrigt:

#### E-mail (din studentmail)

Denna information kommer endast att användas vid insamlingen för att undvika dubletter. När alla svar är inne kommer samtliga adresser att raderas.

#### Vilket år är du född?

Ange med 4 siffror, 19XX

#### Är du kvinna eller man?

- Kvinna
- Man

**Vilken inriktning på Lärarprogrammet läser du?**

Ange din huvudsakliga inriktning

- Förskollärare
- Lärare mot grundskolans tidigare åldrar
- Lärare mot grundskolans senare åldrar
- Gymnasielärare
- Speciallärare/specialpedagog
- Fritidspedagog
- Övrigt:

**Vilken termin på Lärarprogrammet läser du just nu?**

**Vilken kurs inom Lärarprogrammet läser du just nu?**

Ange kurskoden t.ex. LAU325 eller skriv kursens namn

**Introduktionsåret med mentorskap**

Nedan följer 23 påståenden om introduktionsåret med mentorskap för nya lärare. Det är vad just du känner, tror eller tycker som räknas, inget påstående har något rätt eller fel. Sist i enkäten kommer du ha möjlighet att lägga till ytterligare kommentarer om du önskar.

Ange på en skala om du:

1 = Tar helt avstånd, 2 = Tar delvis avstånd, 3 = Instämmer delvis, 4= Instämmer helt

**1. Den information som jag har fått om introduktionsåret med mentorskap har varit tillräcklig**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**2. Jag tycker att det är positivt att introduktionsåret med mentorskap är kopplat till behörigheten för lärarlegitimationen**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**3. Det har funnits tillräckligt med tid för att införa introduktionsåret med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**4. Jag tvivlar på hur väl introduktionsåret med mentorskap kommer att fungera i praktiken**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt



**5. Jag ser fram emot mitt introduktionsår med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**6. Jag oroar mig för hur mitt introduktionsår med en mentor kommer att bli**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**7. Jag har positiva förväntningar på introduktionsåret med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**8. Jag känner motvilja inför mitt introduktionsår med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**9. Jag känner engagemang inför introduktionsåret med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**10. Introduktionsåret med mentorskap kommer att ge mig stöd på ett yrkesmässigt, personligt och socialt plan**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**11. Introduktionsåret med mentorskap kommer att stimulera till professionell utveckling hos lärare**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**12. Introduktionsåret med mentorskap kommer att utveckla min förståelse för skolan som arbetsplats samt för dess roll i samhället**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**13. Introduktionsåret med mentorskap kommer bidra till att skapa en trygg och utvecklande arbetsmiljö för mig och andra lärare**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**14. Jag har förtroende för syftena bakom införandet av introduktionsåret med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**15. Jag tror att elever kommer att gynnas av nya lärares introduktionsår med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**16. Jag tror att introduktionsåret med mentorskap har mottagits/kommer att mottas positivt ute på skolorna**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**17. Jag tror att konsekvenserna av introduktionsåret med mentorskap kommer att bli övervägande negativa**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**18. Jag tror att introduktionsåret med mentorskap är en reform som genomförs främst för lärarnas bästa**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**19. Jag tror att jag och andra lärare blir inkluderade och får möjlighet att påverka genomförandet av introduktionsåret med mentorskap**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**20. Introduktionsåret med mentorskap kommer bara att skapa problem för nya lärare**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**21. Jag tror att beslutet om och införandet av introduktionsåret med mentorskap är väl förankrat i lärarkåren**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**22. Jag upplever att det är politiker utan insyn i skolan som satt upp reglerna för introduktionsåret och mentorskapet**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**23. Jag upplever att introduktionsåret med mentorskap är en reform skapad i samråd med fackförbund och lärare**

Tar helt avstånd 1 2 3 4 Instämmer helt

**Övriga kommentarer**

Här kan du skriva om du har några synpunkter eller tankar, om själva enkäten eller om introduktionsåret med mentorskap. Glöm inte att trycka på "Skicka"-knappen nedan när du är klar!

## Bilaga 2: E-mailutskick

### *Utskick 1*

*Ämne: Introduktionsåret för nya lärare*

Bäste lärarstudent!

Introduktionsåret med mentorskap för nya lärare är idag ett högaktuellt ämne. Jag genomför för mitt examensarbete en undersökning om lärarstudenters syn på detta, och hoppas att du kan bidra med 5 minuter för en enkätundersökning.

För mer information och själva enkäten, [klicka här](#).

Om länken ovan inte fungerar, kopiera och klistra in denna adress i din webbläsare:  
<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dC1aYXNTWWEyc0FfZXc5RjhfaKJEd0E6MA>

Stort tack på förhand för din hjälp!

Ebba Widén  
Lärarstudent vid Göteborgs Universitet

### *Utskick 2*

*Ämne: Påminnelse: Introduktionsåret med mentorskap*

Hej,

För drygt en vecka sedan fick du ett mail med en förfrågan om att delta i en undersökning om lärarstudenters inställning till introduktionsåret med mentorskap för nya lärare. Om du redan har svarat på enkäten – tack för din hjälp, din medverkan betyder mycket!

För dig som inte har svarat än kommer här en påminnelse. Enkäten är helt anonym och handlar om vad du tror och tycker – inga speciella förkunskaper efterfrågas. Det är din spontana reaktion och åsikt som räknas, och om man fyller i enkäten spontant så tar den bara **några få minuter** att genomföra.

Vi lärarstudenter – alltså vi som kommer att gå genom ett introduktionsår som nya lärare – har inte blivit hörsammade i denna diskussion, varför just **ditt deltagande** är viktigt för denna studie.

[Här hittar du enkäten igen.](#)

Återigen, stort tack på förhand!

Ebba Widén  
Lärarstudent vid Göteborgs Universitet