



IFAU – INSTITUTET FÖR
ARBETSMARKNADSPOLITISK
UTVÄRDERING

Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan

**Annelis Jönsson
Lena Rubinstein Reich**

RAPPORT 2004:18

Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Näringsdepartementet med säte i Uppsala. IFAU ska främja, stödja och genomföra: utvärdering av arbetsmarknadspolitiskt motiverade åtgärder, studier av arbetsmarknadens funktionssätt och utvärdering av effekterna på arbetsmarknaden av åtgärder inom utbildningsväsendet. Förutom forskning arbetar IFAU med att: sprida kunskap om institutets verksamhet genom publikationer, seminarier, kurser, workshops och konferenser; bygga upp ett bibliotek av svenska utvärderingsstudier; påverka datainsamling och göra data lättillgängliga för forskare runt om i landet.

IFAU delar även ut anslag till projekt som rör forskning inom dess verksamhetsområden. Det finns två fasta ansökningstillfällen per år: den 1 april och den 1 november. Eftersom forskarna vid IFAU till övervägande del är nationalekonomer, ser vi gärna att forskare från andra discipliner ansöker om anslag.

IFAU leds av en generaldirektör. Vid myndigheten finns en traditionell styrelse bestående av en ordförande, institutets chef och åtta andra ledamöter. Styrelsen har bl a som uppgift att besluta över beviljandet av externa anslag samt ge synpunkter på verksamheten. Till institutet är även en referensgrupp knuten där arbetsgivar- och arbetstagsarsidan samt berörda departement och myndigheter finns representerade.

Postadress: Box 513, 751 20 Uppsala
Besöksadress: Kyrkogårdsgatan 6, Uppsala
Telefon: 018-471 70 70
Fax: 018-471 70 71
ifau@ifau.uu.se
www.ifau.se

IFAU har som policy att en uppsats, innan den publiceras i rapportserien, ska seminariebehandlas vid IFAU och minst ett annat akademiskt forum samt granskas av en extern och en intern disputerad forskare. Uppsatsen behöver dock inte ha genomgått sedvanlig granskning inför publicering i vetenskaplig tidskrift. Syftet med rapportserien är att ge den ekonomiska politiken och den ekonomisk-politiska diskussionen ett kunskapsunderlag.

Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan*

av

Annelis Jönsson⁺ och Lena Rubinstein Reich[♦]

2004-12-01

Sammanfattning

Syftet med studien var att försöka få en bild av hur en grupp arbetslösa invandrande akademiker som genomgått en tvåårig kompletteringsutbildning för att få svensk lärarbehörighet, uppfattade mötet med den svenska skolkulturen och hur deras arbetssituation såg ut ett år efter att de hade avslutat utbildningen. Ett annat syfte var att försöka få en bild av vad skolledare lägger vikt vid då de anställer lärare och hur de ser på ett mångetniskt lärarkollegium.

Studien omfattade en intervjustudie med 28 lärare, 14 lärare med behörighet för grundskolan och 14 med behörighet för gymnasieskolan,

som genomgått den tvååriga kompletteringsutbildningen samt med skolledarna på de skolor där lärarna var eller hade varit anställda. Utöver intervjuerna

* Författarna vill rikta ett stort tack till alla som på olika sätt deltagit i denna studie: framför allt till docent Anna-Lena Tvingstedt som genomfört samtliga intervjuer med skolledarna och till utbildningsledarna på rektorsutbildningen som kommit med värdefulla synpunkter på skolledarenkäten och även administrerat enkätgivningen. Ett stort tack riktas också till seminariedeltagare vid IFAU och alla de lärare och skolledare som har ställt upp för intervjuer och besvarat enkäten.

⁺ Annelis Jönsson, Lärarutbildningen, Malmö högskola, 205 06 Malmö, tel: 040-665 82 48, e-post: Annelis.Jonsson@lut.mah.se

[♦] Lena Rubinstein Reich, Lärarutbildningen, Malmö högskola, 205 06 Malmö, tel: 040-665 81 66, e-post: Lena.Rubinstein-Reich@lut.mah.se

omfattade studien en enkätundersökning som vände sig till ett urval av 240 skolledare från olika storstads- och glesbygdskommuner i södra Sverige.

Resultaten visade att merparten, 75 procent av lärarna, hade anställning som lärare ett år efter utbildningen, tillsvidareförordnanden eller tidsbegränsade vikariat med goda utsikter till förlängning. De som saknade anställning hade samtliga behörighet för gymnasieskolan och var i genomsnitt äldre än de som hade anställning. I mötet med den svenska skolan fanns det inslag och situationer som hade skapat både oro och osäkerhet och som hade förvånat i såväl positiva som negativa avseenden. Bristen på disciplin, gränser för eleverna och reaktioner från lärarnas sida samt ansvarsfördelningen i den svenska skolan var några exempel på vad lärarna lyfte fram.

Hur lärarna valde att förhålla sig till det man uppfattade som mer eller mindre annorlunda i den svenska skolan skilde sig en del. Det vanligaste förhållningssättet var dock att anpassa sig till rådande förhållanden.

Av skolledarnas svar att döma var förmågan att samarbeta och fungera i ett arbetslag det i särklass viktigaste anställningskriteriet. På frågan hur skolledarna förhöll sig till ett mångetniskt lärarkollegium nämndes såväl en rad fördelar som nackdelar. Fördelarna relaterades i första hand till elever med utländsk bakgrund för vilka lärare med utländsk bakgrund ansågs fungera som förebild och som brobyggare mellan hem och skola. De problem som skolledarna förknippade med en mångetnisk lärarkår var utöver språket s k kulturbetingade problem som man befarade kunde försvåra samarbetet och möjligheten att nå konsensus i lärarkollegiet.

I rapporten diskuteras också konstruktioner av läraridentiteter och riskerna med kategoriseringen ”utländsk bakgrund” som ett anställningskriterium.

Innehållsförteckning

1	Inledning och syfte	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	KIA-utbildningen – en kompletteringsutbildning för arbetslösa invandrade akademiker	6
1.3	Tidigare studier av kompletteringsutbildningar för invandrade akademiker	8
1.4	Syfte och frågeställningar	10
1.4.1	Frågeställningar	10
2	Metod	11
2.1	Intervjustudien – empiri och genomförande	11
2.1.1	Analysarbetet	12
2.1.2	Citat från intervjuerna	12
2.1.3	Intervjustudiens tolkningsbarhet	13
2.2	Enkätundersökningen – empiri och genomförande	13
2.2.1	Frågor och statistiska bearbetningar	14
3	De KIA-utbildade lärarna – en presentation	15
3.1	Bakgrundsuppgifter	16
3.2	Att bli lärare i den svenska skolan – vilken inställning hade man till det?	18
4	Situationen drygt ett år efter utbildningen	20
4.1	I vilken utsträckning hade deltagarna en anställning ett år efter utbildningen?	20
4.2	Anställning som lärare – hur gick det till?	22
4.3	Arbetslös ett år efter utbildningen – vad kan förklara det?	23
4.3.1	Jämförelse mellan de gymnasielärare som har respektive inte har anställning	27
4.4	Att inte få anställning trots utbildning och behörighet - några reaktioner	28
5	Mötet med den svenska skolkulturen	30
5.1	Vad har väckt oro och osäkerhet?	31
5.2	Vad har förvånat i mötet med den svenska skolan?	32

5.2.1	Ansvarsfördelningen mellan elever och lärare	33
5.2.2	Kravnivån	35
5.2.3	Andra aspekter som aktualiserades	36
5.3	Händelser på arbetsplatsen som har berört	37
5.4	Olika förhållningssätt i mötet med den svenska skolkulturen	42
6	Etnisk mångfald i lärarkollegiet – hur ser skolledare på det?	46
6.1	Ett mångetniskt lärarkollegium – styrka eller problem?	46
6.1.1	Styrkan med ett mångetniskt lärarkollegium	46
6.1.2	Vad kan vara problematiskt med ett mångetniskt lärarkollegium?	49
6.2	Vad lägger skolledare vikt vid då de anställer lärare?	52
7	Avslutande sammanfattning och diskussion	55
	Referenser	66

1 Inledning och syfte

1.1 Bakgrund

Många som kommer till Sverige för att bosätta sig har akademiska examina och kvalificerade yrkeslivserfarenheter. Detta innebär självfallet en stor resurs för det svenska samhället ur såväl ett mångfalds- som ett arbetsmarknadsperspektiv. Högre utländsk akademisk utbildning är dock långt ifrån en garanti för att komma in på den svenska arbetsmarknaden. I bl a SOU 2004:73 konstateras att den svenska arbetsmarknaden inte i tillräcklig utsträckning har tagit tillvara de möjligheter som människor med olika erfarenheter och bakgrund erbjuder. Många med utländsk högskoleutbildning har svårigheter att komma in i arbetslivet och finna arbete i nivå med sin utbildning och sina yrkeserfarenheter.

Bakgrunden till denna studie är ett regeringsbeslut den 21 oktober 1999 där man bl a beslutade om en utredning med förslag på ”åtgärder för att högskolan i ökad utsträckning skall kunna ge kompletterande utbildning till invandrare med utländsk högskoleutbildning för att underlätta deras inträde i arbetslivet”. I detta sammanhang skulle särskilt lärarutbildningen uppmärksammas (SOU 2000:47 s 142). Man konstaterade också att ”utländska akademiker är en outnyttjad resurs i det svenska arbetslivet” och att ”ett bättre utnyttjande av deras kunskap och kompetens skulle tillgodose ett flertal behov i samhället, såväl ur ett mångfaldsperspektiv som ur ett ’flaskhalsperspektiv’” (s 125). Även i invandrapolitiska kommitténs slutbetänkande (SOU 1996:55) framhölls vikten av att bejaka mångfalden och verka för ökad kulturell förståelse och att mångfald blir en naturlig del i den svenska vardagen. Här spelar naturligtvis skolan en nyckelroll som integrationssskapare; dels genom att förmedla och internalisera samhällets gemensamma normer och värdegrund och dels genom att erbjuda en gemensam mötesplats för alla, oavsett kön och social och etnisk bakgrund.

Det finns idag ett klart uttryckt önskemål från statsmakten om att få fler lärare med utländsk bakgrund i den svenska skolan vilket motiveras på flera sätt. Etnisk mångfald bland lärare ger elever med utländsk bakgrund ökade möjligheter till identifiering och normbildning vilket i sin tur antas underlätta såväl elevernas lärande som anpassning till det svenska samhället. En mångetnisk lärarkår antas också öka medvetenheten och kunskaperna bland alla elever oavsett bakgrund om vad ett mångetniskt samhälle innebär och kan tillföra.

I sitt förslag till ny lärarutbildning ställde sig Lärarutbildningskommittén positiv till satsningar på kompletterande lärarutbildningar för personer med ut-

ländsk lärarexamen (SOU 1999:63). En socialt och kulturellt allsidig sammanställning av lärarna skulle enligt kommitténs uppfattning bidra till ökad kvalitet i skolans verksamhet. Man konstaterade samtidigt att - om man undantar modersmålslärarna i den svenska skolan - finns det i dag alldeles för få lärare med utländsk bakgrund. Andelen med utländsk bakgrund som examinerades som lärare vid något svenskt lärosäte 1999/2000 var endast sex procent (SOU 2004:73).

I regeringspropositionen ”En förnyad lärarutbildning” (1999/2000:135) poängterades också vikten av att öka rekryteringen av personer med utländsk bakgrund till lärarutbildningen. Migrationen har, menade man, medfört ökade krav på förståelse och respekt för olika kulturella identiteter och en vidgad sociokulturell kompetens bland dem som är verksamma i skolan.

Den officiella viljeinriktningen och retoriken är tydlig i sitt budskap - men hur möter praktiken detta? I vilken utsträckning anställs lärare med utländsk bakgrund? Vilken tolerans finns för lärare som talar svenska med utländsk accent? Och i vilken utsträckning finns det och tillåts det finnas öppenhet för lärare som kanske har avvikande perspektiv på skola, undervisning och lärande?

Mångfald i lärarkollegiet har i första hand handlat om mångfald utifrån ett genusperspektiv vilket bl a resulterat i diskussioner kring könskvotering till lärarutbildningar och vid nyanställning av lärare. Motsvarande diskussioner rörande etnisk mångfald i lärarkollegiet har däremot varit ganska lågmälda i skolvärlden. Skola och etnicitet har i huvudsak förknippats med eleverna och deras bakgrund. I denna studie är det emellertid i första hand etnisk, religiös och språklig mångfald i lärarkollegiet som står i fokus.

1.2 KIA-utbildningen – en kompletteringsutbildning för arbetslösa invandrade akademiker

På uppdrag av Arbetsförmedlingen i Malmö och Malmö stad startade vid Lärarutbildningen, Malmö Högskola, hösten 1999 en tvåårig kompletteringsutbildning (KIA) som vände sig till arbetslösa invandrade akademiker med naturvetenskaplig inriktning och erbjöd dem möjlighet att utbilda sig till grund- eller gymnasielärare och få svensk lärarbehörighet.

Kompletteringsutbildningen var ett försök att svara mot samhällets intresse att verka för en mångkulturell skola som inte bara omfattar elever med utländsk bakgrund utan även vuxna och samtidigt utnyttja den arbetskraftsreserv som välutbildade akademiker med utländsk bakgrund utgör i det svenska samhället. Att man i första hand vände sig till personer med naturvetenskaplig bakgrund

berodde i huvudsak på att det vid den aktuella tidpunkten var lärarbrist inom just detta ämnesområde.

Drygt 80 personer anmälde sitt intresse att delta i utbildningen inom dessa ämnesområden. Utbildningen inleddes med en tre veckor lång kartläggning där de sökandes ämneskompetens och färdigheter i svenska bedömdes. Trettiosex av de anmälda bedömdes ha tillräckliga kvalifikationer för att kunna slutföra den tvååriga kompletteringsutbildningen. Merparten av dem hade VHS (Verket för Högskoleservice) ekvivalerade betyg.

De som erbjöds utbildningsplats, beskrev beskedet i närmast euforiska termer. Äntligen erbjöds en utbildning som man uppfattade skulle kunna öppna dörren till den svenska arbetsmarknaden.

Utbildningen bestod av två delar¹. Den första delen omfattade 48 veckor och innebar i korthet studier kring svensk skolkultur, studier i svenska samt uppdatering av ämneskunskaperna och ämnesterminologin på svenska. Undervisningen i svenska inriktades i första hand på att kursdeltagarna i de fall de saknade svenska på gymnasienivå, d v s B-kursen i svenska eller svenska som andraspråk, skulle få godkänt i TISUS-testet². Utbildningen avslutades med den praktisk-pedagogisk utbildningen (PPU-kurs) på 40 poäng som i huvudsak var inriktad på att skapa förtrogenhet med de mål och regelverk som gäller för den svenska skolan samt förbereda dem för mötet med praktiken.

Åtta av de 36 som påbörjade utbildningen avbröt utbildningen, tre på grund av att de erhöll annat arbete och fem på grund av otillräckliga kunskaper i svenska eller ansågs vara olämpliga för läraryrket.

Vårterminen 2001 avslutade således 28 kursdeltagare den praktisk-pedagogiska utbildningen och fick svensk lärarbehörighet, 14 med inriktning mot gymnasieskolan och 14 med inriktning mot grundskolans senare år. I rapporten "Invandrade arbetslösa akademiker blir lärare" (de Jong, 2001) redovisas resultatet från en processutvärdering av utbildningen som genomfördes under det första utbildningsåret.

Intresset från skolornas sida att erbjuda praktikplatser under utbildningen varierade från närmast "öppna armar" till en försiktig skepsis. "Öppna armar" visade man i första hand på grundskolor med hög andel elever med utländsk bak-

1 Utbildningen beskrivs mer utförligt i Kihlström, B. "Kompletteringsutbildning för akademiker med utomnordisk examen med inriktning mot lärarutbildning inom Ma-No ämnen", Lärarutbildningen/Regionalt Utvecklingscentrum, Malmö Högskola.

2 Test I Svenska för Utländska Studenter

grund. Där såg många skolledare omedelbart en rad fördelar med lärarnas bakgrund och en möjlighet att efter avslutad utbildning kunna anställa en behörig lärare med utländsk bakgrund.

De som erbjöds en utbildningsplats garanterades efter avslutad utbildning också en tidsbegränsad projektanställning som lärare vid någon av kommunens skolor. Alla uppmanades emellertid att i första hand själva söka lärartjänster. Den externfinansierade anställningen som kommunen stod för, var begränsad till en termin och var framför allt avsedd för de lärare som av olika skäl inte själva lyckades få anställning direkt efter utbildningen. Erbjudandet var tänkt som en hjälp att bli mer förtrogen med den svenska skolan och få mer rutin att undervisa på svenska.

1.3 Tidigare studier av kompletteringsutbildningar för invandrade akademiker

Under senare år har olika utbildningssatsningar i form av kompletteringsutbildningar gjorts i Sverige för akademiker med utländsk bakgrund. De största studentgrupperna har utgjorts av dem som kompletterat antingen sina examina med kurser inom lärarutbildningen eller med preparandkurser inom vårdområdet. Många är även de som kompletterat sina examina för att få svensk läkar-, veterinär- eller psykologlegitimation (Högskoleverket 2003, 2004).

Den första kompletteringsutbildningen för utländska akademiker inom lärarutbildningen genomfördes vid Göteborgs universitet hösten 1992. Kompletteringsutbildningar för lärare med utländsk bakgrund har därefter genomförts vid en rad andra lärosäten i landet (Högskoleverket, 2004). De har, liksom KIA-utbildningen vid Malmö Högskola, vanligtvis anordnats som uppdragsutbildningar. Den vanligaste beställaren har varit Ams och länsarbetsnämnderna, ofta i samverkan med landsting och kommuner.

Utbildningssatsningar med syfte att öka andelen lärare med utländsk bakgrund i den nationella skolan har även genomförts i andra länder t ex i Nederländerna (Scholten & Teuwsen, 2001) och i England (Department for Education and Employment, 1999).

En av de första som utvärderade utbildningssatsningarna riktade till personer med utländsk lärarexamen i Sverige var Bredänge som redan 1996 följde upp den kompletteringsutbildning som gavs vid Göteborgs universitet. I hennes avhandling (Bredänge, 2003) som grundar sig på fyra delstudier, är det övergripande temat hur lärare med utländsk bakgrund ”översätter” sin yrkeskompetens till lärarrollen i den svenska skolan. I den första redovisas resultat från en

gruppintervju med 52 utländska lärare efter deras första praktikperiod i den kompletterande lärarutbildningen. I den andra delstudien beskrivs i vilken utsträckning lärarna uppfattade att utbildningen överensstämde med de krav som skolan ställde och hur de uppfattade kompletteringsutbildningen i sig. I den tredje studien var det i första hand lärarnas språkfärdigheter och hur skolledare relaterade dessa till pedagogiska färdigheter som stod i fokus. Det visade sig att skolledarna hade svårt att hålla isär språkfärdighet och allmän lärarlämplighet. Bredänge diskuterar också skolledarnas höga krav på svensk-kunskaper för lärare med utländsk bakgrund. De lärare som hade minst brytning och ett ”svenskt” utseende, bedömdes positivare av skolledarna än de lärare som hade mer markant brytning.

Boyd (2000) som gjorde en analys av fem bedömda lärares språkfärdigheter kunde visa att den lärare som fick mest positiva omdömen beträffande ordval, visade sig ha det minst varierande ordförrådet. Det stärkte forskarnas hypotes att brytningsgraden, dvs den aspekt av språkfärdigheten som är svårast för vuxna att helt arbeta bort, är den som bedöms och som därmed också kan bli ett hinder för mångkulturaliseringen av lärarkåren.

Språkets roll för utländska lärares framgång i den svenska skolan diskuteras även av Bigestans (2001). Hon menar att man bör hålla isär lärarkompetens och kunskaper i svenska och mer rikta sökarljuset bort från de utländska lärarnas språkbrister och mer mot hur de som grupp tas emot i skolan. Det råder, menar Bigestans, stor okunnighet och även en del fördomar kring språkkraven som ställs på lärare med utländsk bakgrund. Hon ställer samtidigt frågan om alla svenska lärare kan leva upp till de krav på nyanserad och korrekt svenska som ställs på de utländska lärarna.

Den fjärde och sista delstudien som ingår i Bredänge (2003) utgör en utvärdering av EU-projektet ”Interkulturell kompetens i skolan” som vände sig till personer med utländsk bakgrund och med utbildning från hemlandet motsvarande minst gymnasienivå som var intresserade av att jobba med barn och ungdomar. Insatserna i projektet resulterade bl a i en starkt självkänsla bland de barn och ungdomar som deltog och som hade utländsk bakgrund. I rapporten konstateras att när de vuxna ’rätar på ryggen’ så får det positiva effekter på ’deras barn och ungdomar’. De vuxna fungerar som goda exempel och identifikationsobjekt vilket i sin tur ökar framtidstron hos de unga.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie var i första hand att försöka få en bild av hur en grupp arbetslösa akademiker med utländsk bakgrund som genomgått en kompletteringsutbildning (KIA-utbildningen) vid Lärarutbildningen i Malmö och fått svensk lärarbehörighet, upplevde mötet med den svenska skolkulturen och hur deras arbetssituation såg ut ett år efter utbildningen.

Ett annat syfte var att försöka få en bild av vad skolledare i allmänhet och skolledarna på de skolor där de KIA-utbildade lärarna var eller hade varit anställda lägger vikt vid då de anställer lärare och hur de förhåller sig till ett månggetniskt lärarkollegium.

Begreppet invandrare är inte ett entydigt begrepp och att tala om invandrare som en specifik grupp - vilket inte sällan sker bl a i mediedebatten - är mycket diskutabelt. En invandrare till Sverige kan, menar bl a Roth (1996), vara såväl en svensktalande från Österbotten i Finland som en politisk flykting från Somalia. I denna studie har vi dock valt att benämna "invandrare" liksom "andragegenerationens invandrare" som "personer med utländsk bakgrund" och vi avser då dels personer som själva invandrat till Sverige eller vars båda föräldrar har invandrat till Sverige (Högskoleverket, 2003).

1.4.1 Frågeställningar

De frågeställningar som stod i fokus i studien var följande:

- I vilken utsträckning har intentionerna med KIA-utbildningen infriats, d v s resulterat i att de tidigare arbetslösa akademikerna med utländsk bakgrund har fått anställning i den svenska grund- respektive gymnasieskolan?
- Vad har lärarna känt osäkerhet inför i mötet med den svenska skolkulturen, upplevt som hinder och problem respektive styrka och vad har förvånat dem?
- Vad uppfattar skolledare som problematiskt respektive en resurs med ett månggetniskt lärarkollegium?
- Vilka anställningskriterier bedömer skolledare som särskilt viktiga då de anställer lärare?

2 Metod

Studien omfattar två delar, en *intervjustudie* där lärare med utländsk bakgrund som avslutade kompletteringsutbildningen (KIA-utbildningen) vid Malmö högskola våren 2001 och deras skolledare ingår, samt en *enkätundersökning* som omfattar ett urval om 240 skolledare från olika storstads- och glesbygdskommuner i södra Sverige.

2.1 Intervjustudien – empiri och genomförande

Bland de 28 lärare som avslutade utbildningen och fick svensk lärarbehörighet genomfördes individuella intervjuer med 20 och telefonintervjuer med fem ett år efter att utbildningen avslutades. Tre av lärarna var vid datainsamlings-tillfället inte anträffbara. Uppgifter om dem inhämtades via samtal med personal som ansvarade för KIA-utbildningen och personal på de skolor där dessa lärare hade varit projektanställda.

Intervjuer genomfördes även med skolledningen på de skolor där lärarna var eller hade varit anställda drygt ett år efter att de hade avslutat kompletteringsutbildningen. Sammanlagt genomfördes elva individuella intervjuer med skolledare varav sex ansvarade för grundskolan och fem för gymnasieskolan. Utöver de individuella intervjuerna genomfördes sex telefonintervjuer.

Av de totalt 20 Malmöskolor som var aktuella i studien, var tolv grundskolor och åtta gymnasieskolor. Tio av de tolv grundskolorna kan karaktäriseras som invandrartäta skolor, d v s andelen elever med utländsk bakgrund överstiger andelen svenska elever. Bland de aktuella gymnasieskolorna kan omkring en tredjedel beskrivas som invandrartäta.

Intervjuerna hade karaktären av ett samtal där intervjupersonernas berättelser och erfarenheter stod i centrum. I intervjuerna utgick vi från vissa fastställda teman eller frågeområden samtidigt som det fanns stor öppenhet för initiativ från intervjupersonerna och utrymme för att få fram nya insikter och ny information.

Intervjuerna som i genomsnitt tog drygt en timme, bandades och transkriberades därefter till text som analyserades.

Lärintervjuerna kompletterades med *critical incident*-metoden, en metod som Flanagan beskrev första gången 1954 (Flanagan, 1954) och som därefter har prövats och vidareutvecklats av en rad andra forskare. Angelides (2001) beskriver metoden bl a som ett smidigt sätt att få fram kvalitativa data. Han påpekar samtidigt att det kritiska i händelserna är avhängigt hur vi tolkar dem.

Metoden innebär vanligtvis att deltagarna i en studie får beskriva kritiska händelser eller skeenden som de har varit med om eller observerat under en bestämd tidsperiod och som har anknytning till ett bestämt problemområde. Metoden har använts i flera tidigare studier som i t ex Davitzs (1972) som lät sjuksköterskestuderande skriva ner situationer under utbildningen som de upplevt som stressande, och Tripp (1993) som använt metoden i pedagogiska situationer.

I denna studie ombads samtliga lärare återge händelser eller episoder som de själva varit med om under sitt första anställningsår i den svenska skolan och som berört dem på ett eller annat sätt. Metoden bygger vanligtvis på skriftligt återgivna händelser eller episoder vilket också lärarna ombads ge. Av olika skäl föredrog emellertid hälften att förmedla dessa muntligt.

2.1.1 Analysarbetet

För att få fram en känsla av helheten i intervjuerna inleddes analysarbetet med att varje intervju lästes igenom flera gånger. Efter att ha läst den transkriberade texten ett par gånger identifierades några övergripande teman som förmedlade en bild av lärares möte med den svenska skolkulturen och hur skollärdarna hade uppfattat dessa möten.

Nästa steg i analysarbetet innebar att meningsenheterna inom varje tema som de uttrycktes av intervjupersonerna, markerades. Därefter försökte vi formulera centrala begrepp eller delteman som meningsenheterna dominerades av, dvs tolka svaren som vi uppfattade dem. Frågor som "Vad säger detta uttalande om intervjupersonens möte?" ställdes till meningsenheterna. Det sista steget i analysarbetet innebar ett försök att beskriva och tolka samt illustrera med citat.

De kritiska episoderna eller situationerna som lärarna förmedlade, har efter genomläsning kategoriserats utifrån det dominerande temat i situationen och därefter kommenterats och tolkats.

2.1.2 Citat från intervjuerna

De citat från intervjuerna som förekommer i resultatredovisningen, är i huvudsak hämtade från de individuella intervjuerna. Av förklarliga skäl blev telefonintervjuerna långt ifrån lika omfattande som de individuella intervjuerna. De genomfördes också i huvudsak efter de individuella och blev mer ett sätt att verifiera den bild som framkom i de individuella intervjuerna och för att vi skulle få en uppfattning om hur arbetssituationen såg ut.

Citaten från intervjuerna är markerade med (Lägr) då uttalandet ges av lärare med grundskolebehörighet och (Lägy) om det ges av lärare med gymnasiekompetens. På motsvarande sätt är citat hämtade från skolledarintervjuerna markerade med (Sledgr) då uttalandet ges av skolledare med ansvar för grundskolan och (Sledgy) om det ges av skolledare med ansvar för gymnasieskolan.

Vissa språkliga justeringar har gjorts i utdragen ur intervjuerna men utan att förvanska meningen i det som sägs. Upprepningar har t ex strukits och vissa talspråksuttryck och språkliga felaktigheter har justerats för att göra utdragen mer läsbara. I ett par fall har vi, för att personerna i intervjuerna inte ska kunna identifieras, bytt ut vissa ord som t ex lärarens ämnesbehörighet.

I citaten har följande symboler använts:

(xx) innebär att vi lagt till något för att ange vad som åsyftas om detta inte klart framgår av intervjumaterialet.

... innebär att det föreligger en paus eller upprepning av samma ord och

/.../ innebär att någonting sagts mellan meningarna eller att meningen som följer är hämtad från ett senare tillfälle i intervjun och/eller har kommenterats av intervjuaren.

2.1.3 Intervjustudiens tolkningsbarhet

Intervjustudien bygger på ett begränsat antal personer och urvalet av dessa är inte representativt i strikt mening. Resultaten gör med andra ord inte på något sätt anspråk på att vara generaliserbara utan ska ses som exempel på bilder och erfarenheter i en given kontext som en grupp lärare med utländsk bakgrund lyfte fram då de ombads berätta om mötet med den svenska skolvardagen.

”Validitetskontrollen” har i praktiken inneburit att rimligheten i tolkningarna har diskuterats med kolleger och när det har bedömts nödvändigt har oberoende parallellbedömningar gjorts. I arbetet redovisas citat och längre utdrag ur intervjuerna vilket har två funktioner: att ge läsaren möjlighet att själv kontrollera rimligheten i tolkningarna men också att konkretisera och göra beskrivningarna av de olika temana empirinära.

2.2 Enkätundersökning - empiri och genomförande

För att få en bild av vad skolledare i allmänhet lägger vikt vid då de anställer lärare och hur de ser på ett mångetniskt lärarkollegium genomfördes en enkätundersökningen bland skolledare som deltog i den statliga rektorsutbildningen vid Malmö högskola våren 2003. Sammanlagt deltog 240 skolledare från olika

storstads- och glesbygdskommuner i södra Sverige med ansvar för grund- respektive gymnasieskolan.

Enkäten besvarades av sammanlagt 170 skollärare, d v s drygt 70 procent. Merparten (70 %) var verksamma i grundskolan och de övriga i gymnasieskolan. Könsfördelningen bland skollärarna var 72 procent kvinnor och 28 procent män och genomsnittsåldern var 48 år med en variation på mellan 30 och 60 år. Såväl köns- som åldersfördelningen bedömdes, enligt ledningen för utbildningen, som representativ för verksamma skollärare som genomgår rektorsutbildningen i dag.

Antalet elever på de skolor där skollärarna är verksamma varierade en hel del - från skolor med ett hundratal elever till mycket stora skolor med närmare ett par tusen elever. Även andelen elever med utländsk bakgrund skilde sig mellan de olika skolorna - från skolor med inga elever alls med utländsk bakgrund till skolor med flera hundra.

På drygt hälften (53%) av de aktuella skolorna fanns en eller flera lärare med utländsk bakgrund, d v s födda utanför Sverige och med annat modersmål än svenska. Deras studie- och ämnesinriktning varierade och täckte i stort sett hela spektrumet från förskollärare och fritidspedagog till lärare och/eller speciallärare/pedagog i grund- och gymnasieskolan. De ämnesområden som dominerade bland dessa lärare var modersmål/hemspråk men även språk som spanska, engelska och franska förekom, liksom matematik och naturvetenskapliga ämnen. Ett relativt frekvent ämnesområde vid sidan om modersmål/hemspråk var idrott.

2.2.1 Frågor och statistiska bearbetningar

Den enkät som användes i undersökningen bestod av två delar: en med frågor om vad skollärarna i allmänhet lägger vikt vid då de anställer lärare och en om hur skollärare förhåller sig till ett mer mångvetniskt lärarkollegium.

Enkäten omfattade såväl bundna frågor med svarsalternativ som öppna där skollärarna med egna ord fick beskriva bl a sina erfarenheter av och tankar kring ett mångvetniskt lärarkollegium. I en del fall byggde beskrivningarna på egna konkreta erfarenheter och i andra på föreställningar om vad ett mångvetniskt lärarkollegium skulle kunna innebära.

Svaren på de öppna frågorna har analyserats kvalitativt med syfte att upptäcka och beskriva den variation i uppfattningar och erfarenheter som förekommer, och lyfta fram olika teman och aspekter. De olika teman som identifierats som svar på de öppna frågorna, exemplifieras med typiska citat som är

ordagrant hämtade från de öppna enkätsvaren. De öppna frågorna motsvarade till stor del de frågor som ställdes i skolledarintervjuerna.

Frågan om vad skolledare i allmänhet lägger vikt vid då de anställer lärare har mätts med hjälp av ett tjugotal påståenden som skolledarna fick ta ställning till på en 10-gradig skala från ”mycket viktigt” till ”inte alls viktigt” för en eventuell anställning. Påståendena bygger till stor del på de anställningskriterier som identifierades i en skolledarestudie som genomfördes 1995 vid Lärarhögskolan i Malmö (se Jönsson & Rubinstein Reich, 1995).

Med hjälp av statistikprogrammet SPSS har faktoranalys och envägsvariansanalys använts för resultatbearbetningarna av påståendena. Faktoranalys innebär i korthet att frågor, i det här fallet påståenden, som förefaller mäta samma sak grupperas till faktorer. Analyserna har utförts med hjälp av ortogonal rotning enligt varimaxmetoden vilket innebär att faktorerna roteras så att man minimerar variabelernas komplexitet, d v s varje variabels laddning blir så hög som möjligt på en faktor och så nära noll som möjligt på de övriga. Reliabiliteten för faktorerna har mätts med Cronbachs alfa.

För att få en uppfattning om i vilken utsträckning skolledarnas uppfattningar skiljer sig åt med hänsyn till bakgrundsvariabler som ålder, kön och skolorganisation genomfördes variansanalyser (ANOVA). Analyserna innebär i korthet att medelvärden och spridningar i olika undergrupper jämförs, t ex skolledare med ansvar för gymnasieskolan respektive grundskolan. ANOVA-programmet ger en signifikansprövning, och i tabellerna som presenteras i resultatdelen redovisas signifikansnivån för de genomförda analyserna. I de fall det föreligger signifikanta skillnader på 5%-nivån eller mer anges detta i tabellerna. I de fall det inte föreligger signifikanta skillnader noteras det med es, ej signifikant.

3 De KIA-utbildade lärarna – en presentation

De KIA-utbildade lärarna utgör en mycket heterogen grupp med två gemensamma nämnare, nämligen utländsk bakgrund och akademisk examen med naturvetenskaplig inriktning från sina hemländer.

3.1 Bakgrundsuppgifter

I tabell 1 redovisas uppgifter som kön, ålder, examina och ursprungsland för den totala lärargruppen.

Tabell 1 De KIA-utbildade lärarnas kön, ålder, akademisk examen och ursprungsland

	Antal
Kön	
Man	15
Kvinna	13
Ålder	
30-39 år	7
40-49 år	13
50-59 år	8
medelålder 44 år	
Examen från hemlandet	
Lärarexamen	17
Civilingenjörsexamen	9
Annan högskoleexamen	2
Ursprungsland	
Irak	7
Bosnien	5
Kosovo, Rumänien	3
Makedonien, Polen	2
Ryssland, Iran, Libanon, Peru, Turkiet	1

Som framgår av *tabell 1* är könsfördelningen jämnt fördelad i lärargruppen. Medelåldern är 44 år med en spridning från 34 till 58 år.

Drygt hälften av de KIA-utbildade lärarna hade akademisk lärarexamen från sitt hemland och omkring en tredjedel civilingenjörsexamen. Ett par av dem hade utöver sin grundexamen även doktorsexamen inom sitt ämnesområde. Samtliga, även de som saknade lärarexamen, hade någon form av erfarenhet av att undervisa inom sina ämnesområden även om omfattningen varierade en hel del.

Lärarna representerade elva olika nationaliteter. Störst var gruppen från Europa varav närmare hälften kom från länder på Balkan. En annan relativt stor grupp kom från Irak.

Skälen till migrationen till Sverige varierade. Många kom som flyktingar i samband med kriget på Balkan i början av 1990-talet eller på grund av den politiska situationen i hemlandet. Men det förekom även några som hade flyttat till Sverige av familjeskäl, gift sig med en landsman som var bosatt i Sverige eller flyttat med sin partner som fått anställning i Sverige.

Den genomsnittliga vistelsetiden i Sverige var omkring nio år med en variation på mellan sju och drygt 20 år.

De erfarenheter lärarna hade av lönearbete i Sverige var, med några undantag relativt begränsade och innebar i huvudsak mer eller mindre tillfälliga anställningar och ströjobb.

De tillfälliga anställningar som dominerade, var arbete som elev- och lärarassistent, lokalvårdare eller extrahjälp på skolbibliotek. Inte sällan fungerade läraren som assistent och hjälp till elever som beskrevs som ”svaga elever”. I ett par fall hade erfarenheterna på den svenska arbetsmarknaden varit i form av praktiktjänster inom olika områden som arbetsförmedlingen hade kunnat erbjuda. En av lärarna hade under nästan ett år praktiserat som civilingenjör vid ett lantmäteri, en annan på ett kemiskt laboratorium och en tredje på en förskola. I inget av fallen hade praktiken utmynnat i någon anställning.

En erfarenhet som lärarna i gruppen delade och kunde berätta om, var alla de kurser som de hade deltagit i under åren som arbetslösa i Sverige. Det handlade om såväl språkkurser som introduktionskurser av olika slag. En annan gemensam erfarenhet man delade var mängden anställningsansökningar man hade skrivit och som endast hade resulterat i ett artigt: ”Tack för visat intresse”.

3.2 Att bli lärare i den svenska skolan – vilken inställning hade man till det?

Att delta i KIA-utbildningen var naturligtvis frivilligt, men som en av de intervjuade lärarna uttryckte det: ”Det kändes lite som sista chansen som jag måste ta.”

Drygt hälften av lärarna hade lärarexamen från sina hemländer och erfarenhet av att undervisa företrädesvis på gymnasienivån. Även de med annan akademisk examen än lärarexamen hade någon form av undervisningsvana. Undervisningserfarenheterna var emellertid i huvudsak kopplade till högskole- och universitetsnivån.

En av frågorna som ställdes till lärarna, var vad de kände inför tanken att bli lärare i den svenska skolan, en yrkesroll som låg långt från att undervisa i kemi på någon universitetskurs som ett par av dem hade erfarenhet av.

Svaren på frågan varierade från entusiasm till ett mer eller mindre bittert konstaterande att: ”Jag försökte bara hitta ett jobb.” Att få en fast anställning var naturligtvis något som alla eftersträvade, men entusiasmen inför tanken att arbeta som just lärare varierade en del.

Utifrån lärarnas svar identifierades tre grupper. I den första gruppen uttrycktes en förbehållslös entusiasm inför möjligheten att arbeta som lärare. I den andra gruppen beskrevs tanken på att utbilda sig till lärare i den svenska skolan i lite mer försiktiga men positiva termer. Man talade om utbildningen som en utmaning och betonade att den stod i paritet med den egna akademiska bakgrunden och hade akademisk status vilket föreföll betydelsefullt. I den tredje gruppen betraktades utbildningen och tanken på att bli lärare kort och gott som en chans till ett riktigt jobb

Dem vi här har karaktäriserat som ”entusiasterna”, hade alla lärarexamen från sitt hemland och beskrev sin syn på läraryrket närmast som en livsstil. Entusiasterna utgjorde drygt en tredjedel av lärargruppen. Påfallande många av dem berättade också att de kom från släkter som i ett par generationer hade varit lärare.

Jag har arbetat som lärare i mitt hemland i 15 år i matte och NO-ämnena och har examen som lärare./.../ och jag brinner för mitt yrke och kan inte tänka mig något bättre. (Lägr)

Hela min släkt har varit lärare så läraryrket var naturligt för mig. Självt undervisade jag mest på högskolan men jag har alltid

älskat att undervisa så när jag fick chansen kändes det som 'åhh, äntligen'./.../ Jag är lärare i själ och hjärta och kan inte tänka mig något annat. (Lägy)

I den andra gruppen som beskrev tanken på att utbilda sig till lärare i termer av en utmaning på "rätt nivå", hade knappt hälften lärarexamen. Alla hade emellertid någon form av undervisningserfarenhet men den var i huvudsak från högskole- eller universitetsnivå.

Det kändes lite som visst, det ska nog gå bra. Jag hade arbetat som lärare i mitt hemland men det var med studenter som gick på högskolan. Men jag tänkte "varför inte lärare?" Kunskaperna hade jag så jag tänkte att "visst det verkar spännande". (Lägy)

Det kändes bra att äntligen kunna få ett akademiskt jobb och få använda mina akademiska kunskaper efter alla åren. Att bli lärare kändes bra och lite spännande också för det var mycket nytt för mig. Jag är ju egentligen inte lärare men det kändes som en riktig utbildning. (Lägy)

Ingen av lärarna i den tredje gruppen som enbart talade om kompletteringsutbildningen som en möjlighet att komma in på den svenska arbetsmarknaden, hade lärarexamen, och deras pedagogiska erfarenheter var också relativt begränsade.

Att det blev lärarjobb var mer en slump, inget jag strävade efter utan jag försökte bara hitta ett jobb. Jag hoppade på den här utbildningen (KIA) för att få ett fast jobb. Det var det som var viktigt för mig./...hade jag kunnat välja hade jag velat ha något teknikerjobb för det är ju civilingenjör jag är. (Lägr)

Jag är utbildad civilingenjör, men jag har arbetat som gymnasie-lärare i Bosnien också, så att arbeta som lärare kändes inte helt främmande. Och eftersom jag inte fick jobb som civilingenjör här i Sverige så var lärarjobb ändå ett alternativ./... Det viktigaste var ändå att få ett riktigt jobb, sen kvittade det. (Lägy)

Inställningen till att bli lärare i den svenska skolan visade sig i flera fall vara förknippad med hur man förhöll sig till de situationer man mötte på arbetsplatsen och hur man uppfattades av skolledningen. Samtliga lärare som vi här har karakteriserat som entusiasterna, hade inte bara fast anställning utan de bedömdes också av sin skolledning ha anpassat sig väl till den svenska skolkulturen vilket bl a uttrycktes som ”Hon är omtyckt i sitt arbetslag” eller ”Hon har smält in jättefint här på skolan”.

4 Situationen drygt ett år efter utbildningen

En central fråga utifrån såväl ett individ- som samhällsperspektiv var frågan om och i vilken utsträckning lärarna hade anställning efter avslutad utbildning samt vilka bakomliggande faktorer som kunde tänkas bidra till hur deras arbetssituation såg ut.

4.1 I vilken utsträckning hade deltagarna anställning ett år efter utbildningen?

I *tabell 2* ges en översikt över arbetssituationen för de 28 KIA-utbildade lärarna ett år efter att de hade avslutat utbildningen.

Tabell 2 De KIA-utbildade lärarnas arbetssituation ett år efter utbildningen

	Grundskol- lärarbehör.	Anställning efter ett år	Gymnasie- lärarbehör.	Anställning efter ett år
Antal lärare	14	14	14	7 ¹
Kön				
Man	7	7	8	2 ³
Kvinna	7	7	6	5 ²
Ålder				
30-39 år	3	3	2	2
40-49 år	9	9	5	3 ¹
50- år	2	2	7	2
Medelålder	42 år	42 år	47 år	43 år

¹ varav tre anställda i grundskolan, ²varav två anställda i grundskolan, ³varav en anställd i grundskolan

Av de 14 lärarna med behörighet att undervisa i grundskolan hade samtliga anställning ett år efter utbildningen - tillsvidareförordnanden eller tidsbegränsade vikariat men med goda utsikter till förlängning.

Arbetssituationen för lärarna med behörighet för gymnasieskolan var däremot inte lika ljus. Endast hälften hade anställning ett år efter utbildningen och av dem arbetade tre som lärare i grundskolan vilket de egentligen saknade behörighet för.

Vi kan dock konstatera att merparten eller 75 procent av de KIA-utbildade lärarna hade anställning som lärare ett år efter att de hade avslutat den 2-åriga kompletteringsutbildningen.

Det som skiljer de arbetslösa lärarna från dem med anställning är, som framgår av tabell 2, förutom typ av lärarbehörighet, lärarnas ålder. Åldersfaktorn var för övrigt en aspekt som skolledarna också aktualiserade och som diskuteras mer i avsnitt 4.3.

4.2 Anställning som lärare – hur gick det till?

De lärare som hade anställning ett år efter utbildningen, hade i flera fall uppmanats av skolledningen på de skolor som de under utbildningstiden hade praktiserat på, att söka de lediga tjänster som fanns. Men lika ofta hade lärarna själva tagit initiativ och sökt utannonserade lärartjänster. Det fanns för övrigt också några exempel på lärare som hade kunnat välja bland flera lärartjänster.

Jag var på många anställningsintervjuer och fick erbjudanden från många skolor. Så jag hade faktiskt flera skolor att välja på och kunde koncentrera mig på atmosfären på skolorna och lite bestämma själv där atmosfären kändes bäst. (Lägr)

Det som fällde avgörandet för denne ma/no-lärare var standarden på skolbiblioteket. En skola som satsar på litteratur och prioriterar barns och ungdomars läsvanor och läsutveckling, var för denne ma/no-lärare ett viktigt kriterium för en bra skola.

De fall då skolledningen hade uppmanat lärare att söka anställning på deras skola, motiverades med att läraren i fråga hade gjort ett gott intryck under sin praktikperiod, att man hade fått goda referenser från kolleger eller att vederbörande helt enkelt hade den ämnesinriktning och den bakgrund som efterfrågades på skolan.

Jag minns att vi blev intresserade av den här lärargruppen när vi fick höra talas om den och vi tog kontakt med några som vi var intresserade av. Vi uppmanade dem att söka de tjänsterna som var utannonserade och på så sätt fick vi två matte/no-lärare. (Sledgr)

En av dem som hade praktikplats hos oss gjorde ett mycket bra intryck. Så när hon var färdig med utbildningen och vi hade behov av lärare så erbjöd vi henne anställning. (Sledgy)

I flera fall motiverades anställningen med att lärarna i fråga hade just utländsk bakgrund vilket uppfattades som en särskild merit.

Rektorn hade fått mitt namn på något sätt och ringde och frågade om jag ville jobba där. Han sa att det var nyttigt för ele-

verna på hans skola att ha en lärare med utländsk bakgrund. Så när jag inte fick jobb som gymnasielärare så tog jag jobbet på den grundskolan. (Lägy)

Jag praktiserade där när jag gick utbildningen så de kände till mitt namn när jag sökte tjänst. Sen är det ju en invandrarskola så de sa att de tyckte det var bra med en sådan som mig där. (Lägr)

Lärarnas arbetssituation varierade något mellan de olika skolorna, från s k resurslärare utan ansvar för egen klass till klassföreståndarskap. Även anställningens omfattning varierade, från full tjänst till halvtid. I några fall hade den nyanställda läraren full tjänst men med färre undervisningstimmar samt tillgång till en mentor för att på så sätt successivt slussas in i arbetet. I de fall man hade halvtidstjänst eller vikariat bedömdes utsikterna till heltidsanställning som goda.

Lönebildningen bland de anställda lärarna avvek inte från övriga nyanställda med motsvarande kompetens och erfarenhet. I ett par fall hade KIA-lärarna något högre lön än vad en nyutexaminerad lärare i allmänhet brukar få, vilket motiverades med vederbörandes bakgrund och ämnesteoritiska kunskaper. Det förekom emellertid även lärare som låg i den undre löneskalan, vilket motiverades av deras relativt korta erfarenhet av att undervisa.

4.3 Arbetslös ett år efter utbildningen – vad kan förklara det?

Arbetssituationen för gymnasielärare generellt har de senaste åren varit ganska kärv och antalet nyanställningar begränsat. Det är sannolikt en viktig förklaring till att hälften av KIA-lärarna med gymnasiebehörighet var arbetslösa ett år efter utbildningen och att tre var anställda i grundskolan. I ett kärvare arbetsmarknadsläge har, påstod såväl lärarna som skolledarna, lärare med utländsk bakgrund generellt sett svårare att hävda sig gentemot svenskfödda lärare.

I några fall uppfattade de arbetslösa lärarna sig som diskriminerade vilket de grundade på det faktum att trots att deras formella meriter, dvs såväl ämneskunskaper som undervisningsvana var överlägsna de svenska kollegernas hade de svårt att hävda sig. Att de dessutom hade såväl allmän lärarbehörighet som behörighet i sina undervisningsämnen, något många svenskfödda lärare de

mött saknade, förstärkte naturligtvis ytterligare känslan av att vara diskriminerade. En av de arbetslösa lärarna formulerade sig, inte utan viss bitterhet, så här: ”Vi är ändå alltid B-laget. Det spelar ingen roll att vi har mer kunskaper och behörighet”.

Det är det svenska som värderas, inget annat räknas liksom. Det kvittar hur mycket jag har undervisat och kan mina ämnen, för de (svenskfödda lärare) går före, även de som inte har någon behörighet. (Lägy)

Det där man säger att man ska ha lärarbehörighet och också ämneskunskaper från universitet för att få undervisa i fysik och matte, det stämmer inte. Det är många svenska lärare som undervisar i mina ämnen fast de inte har examen i det. (Lägr)

Att det kan ligga något i lärarnas känsla av att tillhöra B-laget återspeglade sig för övrigt också i en del kommentarer som skolledarna gav.

Hade vi haft ett akut behov, ja då hade vi nog. /.../ Men nu är det inte så. Malmö är väl skonat ifrån lärarbrist, i alla fall på gymnasiet. (Sledgy)

Samme rektor uppgav att om en helt nytexaminerad lärare med ordinarie lärarexamen sökte samtidigt som en lärare med kompletterad lärarutbildning, så hade han, som han uttryckte det:

...inte tvekat om att välja den svenske läraren, inte ett ögonblick. /.../ De har mycket, mycket mer på fötterna.” (Sledgy).

En nytexaminerad lärare från den ordinarie lärarutbildningen uppfattades ha mer av de ”nya bitarna” avseende såväl pedagogik som ämneskunskaper.

De arbetslösa lärarna förklarade i huvudsak sina svårigheter med att få anställning med att de inte var svenskar. Detta förtydligade några med att de inte talade perfekt svenska och andra med att de inte kunde den svenska kulturen och inte hade svenska vanor eller som en lärare uttryckte det: ”... inte är riktiga svenskar”.

Att flera lärare trots ämnes- och allmän lärarbehörighet inte hade fått sina anställningar förlängda efter den externfinansierade projekteringen förklarade skolledarna i huvudsak med det kärva arbetsmarknadsläget för gymnasielärare, få vakanta tjänster och en hårdare konkurrens.

Förutom den kärva arbetsmarknaden nämndes också andra omständigheter som hade fått vissa skolledare att känna sig tveksamma till att förlänga de tidsbegränsade anställningarna. En sådan omständighet var bristfälliga kunskaper i svenska.

Det var en hel del klagomål från eleverna på språket, och det var framför allt invandrareleverna som klagade på att de hade svårt att förstå./.../ Det var alltså inte svenskfödda elever som klagade, utan det var just invandrareleverna som hade svårt att förstå. Jag hade inte själv några problem med språket, men jag mötte en hel del elever som tog upp det med mig. (Sledgy)

En annan omständighet som hade bidragit till att skolledare hade känt tveksamhet inför en anställning, var lärarnas undervisningsstil och kunskapsyn.

Ja, hon passade inte riktigt in, ville så väl och ansträngde sig verkligen./.../ Men mest var det nog sättet vi jobbar på här som var så främmande för henne./.../ Vi ser lite annorlunda på undervisning och lärande här. (Sledgy)

Han förstod inte att skolan idag inte handlar om kunskapsutlärande så det gick bara inte./.../ Hans lärarstil var att han stod och föreläste och då blir ju språket ännu viktigare än om man bygger sin undervisning mer på att eleven aktivt söker kunskap och man själv mer har en handledande roll. Då behöver inte språket spela riktigt lika stor roll. (Sledgy)

Utöver språkliga brister och en undervisningsstil som inte överensstämde med de aktuella skolornas sätt att se på undervisning och lärande, bidrog även kulturellt betingade skillnader till att en del skolledare hade känt tveksamhet inför en eventuell fortsatt anställning.

Jag tror alla uppskattade honom här, och han kunde verkligen sitt ämne. Och det hade inget med hans ursprung att göra att det blev svårt utan det var mer hans sätt./.../ Det var mer att han var så oerhört angelägen om att vara till lags. Och då blir det problem. Om man hela tiden säger ja, ja ja och springer som en rätta kring alla och ska hjälpa till. Det blir irriterande. Det är man inte riktigt van vid. (Sledgy)

Han gjorde en del lite osvenska saker./.../ Och när vi inte kunde ge honom fortsatt anställning här så trodde han att någon hade sagt något ofördelaktigt om honom. Sen fortsatte han att ringa varje vecka och säga 'Har du något jobb åt mig', bönade och bad. Han gjorde också en massa andra osvenska saker som fick många att undra. (Sledgy)

Utöver bristfälliga kunskaper i svenska, undervisningsstil och kulturellt betingade skillnader, nämndes även lärarnas ålder som en indirekt bidragande orsak till att en del skolledarna hade känt tveksamhet till att förlänga anställningen. Det var inte åldern i sig som framhölls som ett hinder, utan mer det faktum att personer över 50 år förknippades med en äldre grundutbildning och "gamla" erfarenheter men också mindre benägenhet att vilja tänka i nya banor.

Ja, vi hade inte behov av X (en av KIA-lärarna som var anställd en termin på externa medel). Men hade det kommit hit en 27-åring från t ex Irak eller från vilket land som helst, det spelar ingen roll, så tror jag han hade haft en helt annan möjlighet att komma in i arbetet och även få anställning här. /.../ Om vi skulle ha anställt X så måste han ha något nytt med sig för att bli intressant. För den utbildning och inriktning som han hade, den har i princip alla lärarna här på vår skola. Det var i grunden gamla ämneskunskaper, en ganska gammal kemi. /.../ De lärare vi har på skolan är också lite äldre och har ju också den gamla grundutbildningen. Men anställer jag en 27-åring så har han rätt utbildning från start. Han har de nya bitarna, den nya kemiutbildningen. Det kommer ju så mycket nytt hela tiden./.../ Så de som kommer hit med en gammal utbildning plus språk-

svårigheter och kulturskillnader... /.../ De har tre minus och blir helt klart mindre intressanta att anställa. (Sledgy)

Z (en av KIA-lärarna som var anställd en termin på externa medel) har varit i Sverige mycket länge och pratar mycket bra svenska men han är en bit över 50 och han hade en syn på elever och utbildning som kanske stämmer med hur det var på hans tid men som inte motsvarar hur skolan ser ut idag./.../ Det är inte utländsk bakgrund som är problemet utan det är ett åldersproblem. Det hade varit detsamma om en svensk man eller kvinna i 50-55 årsålder skulle utbilda sig till lärare, inte har egna barn och inte har varit i kontakt med den svenska skolan./.../ Skolan handlar inte bara om kunskapsutlärande idag. Med V (anställd KIA-lärare) är det helt annorlunda. Hon är förhållandevis ung, och det betyder säkert en del för hennes syn på utbildning och skolan och den stämmer väl överens med vår läroplan. (Sledgy)

4.3.1 Jämförelse mellan de gymnasielärare som har respektive inte har anställning

De båda gymnasielärargrupperna, d v s de som hade och de som saknade anställning, har jämförts med avseende på ålder, vistelsetid i Sverige, tidigare utbildning, nationalitet och kön för att få en uppfattning om i vilken utsträckning dessa bakgrundsfaktorer skiljer sig mellan grupperna.

Den genomsnittliga vistelsetiden i Sverige var som tidigare nämnts omkring nio år och skilde sig endast marginellt mellan de som hade och de som saknade anställning. Det fanns inte heller något som indikerade att nationalitet hade betydelse i sammanhanget. Det som däremot skilde sig något mellan de två grupperna var utbildningsbakgrunden. Bland de arbetslösa fanns det något fler som saknade lärarexamen från hemlandet än bland de anställda. Det var emellertid ingen anställningsaspekt som skolledarna nämnde explicit.

Lärargruppen är relativt liten så de eventuella skillnader som redovisas, ska naturligtvis tolkas med försiktighet och endast ses som mer eller mindre tydliga tendenser. En sådan tendens är könsfördelningen bland de med respektive utan anställning. I gruppen arbetslösa dominerar männen. Skillnaden är särskilt intressant i ljuset av den debatt vi haft om lärarkårens feminisering och behovet av fler män i skolan. Mot den bakgrunden hade man kanske kunnat förvänta sig

en motsatt könsfördelning. Resultatet förklaras sannolikt till stor del av männens och kvinnornas olika utbildningsbakgrund och uttalade intresse för läraryrket. Andelen med lärarutbildning från sitt hemland och intresse för undervisning var större bland de kvinnliga lärarna än bland de manliga.

Den bakgrundsfaktor som skilde sig mest mellan de som hade och de som saknade anställning, var deras ålder. Medelåldern bland de arbetslösa gymnasielärarna var avsevärt högre än bland dem som hade anställning ett år efter utbildningen.

Genomsnittsåldern för de sju gymnasielärarna som hade anställning var 43 år medan motsvarande siffra för de som saknade anställning var 54 år. De arbetslösa lärarna var med andra ord drygt tio år äldre än de som hade anställning. Åldern var för övrigt också en faktor som skolledarna framhöll hade haft betydelse då de övervägde en eventuell anställning.

Samtliga lärare som inte hade kunnat beredas fortsatt anställning efter den externfinansierade terminen, bedömdes emellertid som mycket ämneskompetenta och i något fall till och med alltför kompetent. Det förstnämnda var för övrigt ett omdöme som gällde samtliga KIA-lärare.

Ämneskunskaperna har det aldrig varit något problem med, och de (KIA-lärarna) är många gånger mer kvalificerade än de svenska lärarna. /.../ Ja, de är nästan för kompetenta för det vi behöver. (Sledgy)

4.4 Att inte få anställning trots utbildning och behörighet – några reaktioner

Bland de arbetslösa lärarna som trots utbildning och lärarbehörighet inte hade någon anställning ett år efter sin utbildning, var besvikelsen naturligtvis mycket stor. Många hade uppfattat att de i princip var garanterade fast anställning efter utbildningen och hade inte förstått eller velat förstå att kommunens s k anställningsgaranti var tidsbegränsad.

Att det fanns ett stort behov av lärare var något som slagits upp stort i media där man talade om akut lärarbrist, framför allt i de naturvetenskapliga ämnena. Detta stärkte naturligtvis lärarna i deras förvissning om att utbildningen skulle resultera i en fast anställning. Att lärarbristen i första hand gällde grundskolan uppmärksammades emellertid inte i samma utsträckning av medierna.

Jag har dubbel kompetens, är lärare och civilingenjör. Det finns många obehöriga lärare som arbetar i skolan men oss bryr man sig inte om. Vi var de bästa och vi fick gå gymnasieutbildningen men sen är det vi som inte har anställning. /.../ Om åtta år säger de att det blir mer gymnasiejobb men jag har ju bara tio år kvar att jobba så det känns bara helt tröstlöst. (Lägy)

Jag känner mig lurad och jag börjar bli för gammal för andra jobb. Fast jag är ju frisk och kan arbeta. /.../ Jag har elva år till pension och det känns bara hopplöst. Jag söker och söker men det spelar ingen roll. (Lägy)

Frustrationen över att, som man upplevde det, ha blivit garanterad en anställning bara man kompletterade sin utbildning innehöll inte bara sorg och besvikelse utan också mycket ilska och bitterhet. Man kände sig helt enkelt lurad.

Jag kommer aldrig att förstå varför jag inte kunde använda min ingenjörsexamen i Sverige utan var tvingad att utbilda mig igen. Nu har jag förlorat de bästa åren i mitt liv på att läsa en massa för att kunna undervisa i olika naturvetenskapliga ämnen men har ändå inget jobb. /.../ Och du ska veta att det inte var så enkelt att som vuxen börja skolan igen. Just nu känner jag mest ilska över att jag var så dum och trodde på det de sa och att jag inte fortsatte att söka ingenjörjobb istället. Då kanske jag hade haft ett arbete och kunnat försörja mig på rätt sätt. Men nu känns det som att allt är för sent. (Lägy)

Att besvikelsen var stor bland dem som inte fick fortsatt anställning vittnade även skolledarna om.

För de arbetslösa lärarna blev det viktigt att försöka få en förklaring till varför de inte fick förlängd anställning. Man hade varit övertygad om att på egna meriter antligen kunna komma in på den svenska arbetsmarknaden. Att trots svensk lärarbehörighet och lång erfarenhet inom sina ämnesområden inte få fortsatt anställning skapade frustration. De tankar och funderingar som man gav uttryck för, vittnade i flera fall också om att självkänslan hade fått sig en allvarlig törn.

Besvikelsen hanterades emellertid på lite olika sätt. I en del fall lade man skulden på sig själv medan andra vände sin ilska mot myndigheterna och det svenska samhället som man uppfattade diskriminerade personer med utländsk bakgrund.

Jag planerade och förberedde alla lektioner mycket men kanske inte tillräckligt. /.../ Jag vet inte varför de inte ville ha mig där. Jag vet inte om jag gjorde något fel för ingen sa något om det. (Lägy)

Min familj trodde att nu äntligen skulle jag få ett riktigt jobb och bli lärare i den svenska skolan. De var så glada. Det var svårt att berätta för alla att jag inte fick vara kvar. /.../Jag förstår inte vad jag gjorde för fel. (Lägy)

En tid efter intervjun skrev en av de arbetslösa lärarna i ett e-mail till de projektansvariga följande rader:

Trots min dubbla kompetens som civilingenjör och behörig gymnasielärare är jag arbetslös. Istället för trygghet har jag otrygghet. Istället för lugn har jag dödsångest och sömnlösa nätter. Denna förnedrande situation delar jag trots påstådd lärarbrist med andra. Det beror på en snål, inhuman och framför allt kortsiktig planering. (Lägy)

5 Mötet med den svenska skolkulturen

Ett av syftena med studien var att få en bild av hur lärarna uppfattade mötet med den svenska skolkulturen och hur de valde att förhålla sig till det nya. I samtalen kring mötet med skolvardagen aktualiserades bl a vad man som nyanställd lärare hade känt oro och osäkerhet inför och vad som hade förvånat, och i en del fall också skapat problem, i mötet med den svenska skolvardagen.

5.1 Vad har väckt oro och osäkerhet?

Merparten av lärarna hade längre eller kortare erfarenhet av att undervisa i sina hemländer. Men att undervisa på ett annat språk än sitt eget modersmål var nytt för alla liksom att undervisa i en svensk skola. Mötet med den svenska skolkulturen som för många också var det första mötet med den svenska arbetsmarknaden ”på riktigt” som en av lärarna uttryckte det, beskrevs som omtumlande i flera avseenden.

Många vittnade om att de hade känt oro och ängslan inför mötet med den svenska skolkulturen, oro för hur de skulle bli bemötta och om de skulle bli accepterade som ”riktiga” lärare men framför allt oro för att språkkunskaperna inte skulle räcka. Däremot uttryckte ingen av de intervjuade lärarna oro för sin ämneskompetens. I det avseendet kände lärarna sig trygga.

Oron relaterades i flera fall till invandrarelever som man uppfattade hade en mer avvaktande och skeptisk hållning gentemot dem som lärare.

Jag var först mycket rädd för de svenska eleverna. /.../ Det var inte bara för att mitt språk inte är perfekt utan mer för att jag inte är svensk. /.../ Men det var inget problem med de svenska barnen, men med de utländska. De testade mig på olika sätt. Och det hade jag inte räknat med. (Lägr)

Att elever med utländsk bakgrund hade behov av att testa läraren hade flera av lärarna fått erfara. Det förklarades med att dessa elever har en mer skeptisk inställning till det svenska skolsystemet och till lärarna. De svenska eleverna utgår, menade man, från att lärare kan sina ämnen medan de med utländsk bakgrund först själva vill förvissa sig om det. Och det gör de genom att testa läraren, testa gränserna och lärarnas kunskaper. Att de svenska eleverna har mindre behov av att testa sina lärare förklarades med att de har större tilltro till skolsystemet än vad de med utländsk bakgrund har.

Den oro och osäkerhet som många hade känt inför att börja arbeta som lärare i den svenska skolan var emellertid i första hand kopplad till att inte klara språket och att man inte förstod den svenska kulturen. Lärarnas färdigheter i svenska varierade en del, från att jag som intervjuare fick anstränga mig för att följa med i samtalet till en i det närmaste perfekt svenska med utländsk satsmelodi. Men oavsett färdigheterna i svenska hade samtliga lärare mött mer eller mindre subtila kommentarer och reaktioner från såväl elever som kolleger på det sätt de hanterade det svenska språket.

De språkliga brister som lärarna beskrev som särskilt besvärande handlade i huvudsak om vardagsspråket, att t ex inte förstå ungdomarnas prat sinsemellan eller att inte kunna hänga med i ”kaffesnacket” med kollegerna. Det var således framför allt i vardagssituationerna som man beskrev sig som språkligt utestängd.

Andra situationer som uppfattades som besvärande p g a att man inte behärskade språket till fullo var då man hamnade i konfliktsituationer eller då någon skämtade.

Det blev jättehemskt en gång när de berättade en rolig historia i personalrummet och alla skrattade. Då skrattade jag också och då trodde alla att jag förstod och började prata med mig om det roliga. De sa något om ’poängen’ och det tolkade jag som att det handlade om ett test som man fick poäng på, och det blev såå... (Lägr)

Det förekom också exempel på hur information som gavs på skolorna kunde ge upphov till missförstånd och skapa osäkerhet.

Vår rektor skickar ibland brev för att uppmuntra oss. Och i ett så fanns det ett ord som jag hade hört ”s(y)ren” och jag visste att brandkåren har s(y)ren på när det brinner. Men när det stod ”mellan hägg och syren” då blev det konstigt för mig. Jag kände mig jättedum och frågade vad menar hon ”s(y)ren”. Då sa mina kolleger ’Ja, du vet det är ju snart sommarlov’. Jaha? /.../ Sen vågade jag inte fråga något mer. (Lägr)

Lärarens språkliga brister utnyttjades i en del fall av eleverna för att dölja egna tillkortakommanden. Det förekom bl a exempel på elever som försökte förklara sina misslyckanden med vissa uppgifter eller prov med att de inte förstod vad läraren sade.

5.2 Vad har förvånat i mötet med den svenska skolan?

Den svenska skolan och skolkulturen skilde sig avsevärt från den skola merparten av lärarna hade erfarenhet av, både som undervisare och som elev. Lärarnas tidigare skolerfarenheter hade i huvudsak sin grund i ett parallellskolesystem,

ett system med avsevärt större sanktionsmöjligheter gentemot elever som inte följer regler och förordningar än vad som förekommer i den svenska skolan. Lärarkretsen har också en helt annan status i samhället i lärarnas hemländer.

I samtalen med lärarna aktualiserades frågan om vilka situationer och förhållningssätt i den svenska skolan som hade förvånat och vilka eventuella problem de hade mött under sitt första år som lärare.

Det nära nog samtliga lärare spontant sade sig ha förvånats över vid det första mötet med den svenska skolkulturen var, vid sidan om brist på disciplin och respekt och brist på gränser för eleverna, det reella elevinflytandet som förekom i den svenska skolan. Bristen på disciplin och gränser hade i första hand förfärat, medan elevinflytandet mer hade förvånat i positiva termer. Även om så gott som alla lovordade elevdemokratien som idé, menade man att vissa elever inte alltid var mogna att axla det ansvar som inflytandet var förenat med.

Det som förfärade många rörande bristen på disciplin och gränser i den svenska skolan var inte bara elevernas uppträdande utan kanske mer bristen på reaktion från lärarna. Detta tolkades till en början som brist på engagemang från lärarnas sida, att de helt enkelt inte brydde sig. Den bilden hade emellertid successivt omtolkats till att bristen på reaktion var ett uttryck för rädsla från lärarnas sida, rädsla för att sätta gränser och verka för sträng och auktoritär.

Även relationen mellan lärare och elev som många uppfattade mer som en kompisrelation än en lärare-/elevrelation, hade väckt förvåning till en början. Den s k kompisrelationen exemplifierades bl a med hur man tilltalade varandra och skämtade med varandra.

I ett par fall aktualiserades också missförstånd som uppstått i samarbetet med svenska lärare som hade sin grund i olika kunskapstraditioner och bildningsideal, dvs det anglosaxiskt orienterade bildningsidealet som man menade var det förhärskande i den svenska skolan, och det centraleuropeiska som många av lärarna kände sig mer förtrogna med. Det centraleuropeiska bildningsidealet beskrevs som mer teoretiskt och det anglosaxiska som mer praktiskt inriktat.

5.2.1 Ansvarsfördelningen mellan elever och lärare

Det mest framträdande temat i berättelserna om mötet med den svenska skolvardagen handlade om ansvarsfördelningen i den svenska skolan. Att eleverna förväntades ta ansvar för sitt lärande men inte för sitt uppträdande i skolan gavs som exempel på en ansvarsfördelning som hade förvånat.

Svenskarna säger att 'här ställer vi krav på eleverna att själva ta ansvar för sitt lärande. Det är deras och inte lärarens ansvar att de lär sig'. Men om de fördärvar för de andra eleverna eller fördärvar något på skolan då ställs det inga krav på ansvar. Ja, det tycker jag är svårt att förstå. Det går inte ihop. (Lägr)

Ansvarsfördelningen var också det som lärarna föreföll ha haft svårast att hantera. För merparten av lärarna handlade lärarrollen först och främst om att ta ansvar för barnens lärande genom att hjälpa dem, svara på deras frågor och visa dem hur det ska vara. Många uppfattade den svenska lärarrollen som diffus och otydlig och efterlyste en mer aktiv roll från lärarens sida i läroprocessen och ett större ansvarstagande för att eleverna verkligen lär sig.

Jag hjälper dem mer och visar hur det går till gång på gång. Om inte eleverna klarar sig i skolan så måste du som lärare anstränga dig mer. I mitt hemland så är det du som lärare som ska lära dem. Det är ditt arbete. (Lägr)

Som lärare har jag ansvar, och jag valde att bli lärare för jag ville dela mina kunskaper med andra, dela med mig av det jag kan och har sett. Och jag tänker aldrig så som mina kolleger att nu har jag arbetat mina timmar. För om någon behöver hjälp så känner jag att då ska jag hjälpa till. Det är mitt ansvar som lärare. (Lägy)

Samtidigt som man ansåg att lärarna tog för litet ansvar för elevernas lärande kritiserades eleverna för att de tog för litet ansvar för sitt uppträdande i skolan.

Den svenske läraren hade inte bara väckt förvåning för sin, som man uppfattade det, passivitet i läroprocessen och för att lägga ett alltför stort ansvar på eleverna utan också för sin passivitet i arbetet med att motivera eleverna. Att lärare i den svenska skolan förklarade elevernas tillkortakommanden med att eleverna är omotiverade hade väckt förvåning bland flera lärare. Att motivera eleverna, skapa nyfikenhet och ett behov av kunskap ligger inom lärarnas ansvarsområde, kanske den viktigaste uppgiften av alla, menade en av lärarna.

Att många lärare inte i första hand ser sig som undervisare utan mer som handledare var en lärarroll som många kände sig främmande inför. Det var för övrigt också något som en del skolledare hade registrerat och angav som bi-

dragande orsak till att de hade tvekat inför att förlänga anställningen. Den skeptiska attityden bland en del av lärarna till handledarrollen bottnade framför allt i att den rollen inte uppfattades som en ”riktig” lärarroll. Att möta lärare som beskriver sig mer som handledare än undervisare och som uppfattar det som närmast fullt att prata om att ”lära eleverna”, hade också väckt förvåning.

Att lärarkompetens har såväl sociala som kognitiva dimensioner var alla väl införstådda med, men man ansåg att det fanns en slagsida åt den sociala. Den svenska skolan beskrevs generellt som mer elev- än kunskapscentrerad. Det förändrade läraruppdraget med en allt tydligare fostrarroll uppfattades som anorlunda än de tidigare erfarenheter och föreställningar som flertalet lärare hade av att vara lärare.

Det är massor av sociala saker man sysslar med i den svenska skolan. Och de svenska lärarna verkar tycka att den sociala biten är att vara lärare. /.../ Ja, visst det är viktigt, men det andra att lära, göra läxor och så det glöms ju nästan bort. För det ska ju vara skola också, eller hur? (Lägr)

5.2.2 Kravnivån

Kravnivån i den svenska skolan var ett annat tema som inte bara hade förvånat utan också skapat en del problem i mötet med skolvardagen. Kunskapskraven i de svenska skolor som lärarna hade erfarenheter från, uppfattades med några få undantag som generellt låga. Och man återkom ofta till frågan varför de svenska lärarna är, som man upplevde det, rädda för att ställa krav. Det gällde såväl kunskapskrav som krav på ordning och uppförande.

De intervjuade lärarna hade alla erfarenheter från skolsystem som de menade ställde högre krav på sina elever än det svenska. En av lärarna konstaterade att den svenska skolan är jättebra för de yngre eleverna där lek och lärande kombineras, men konstaterade samme lärare: ”...sen när de blir äldre måste man öka kraven, och det gör man inte tillräckligt på alla skolor”. Det var för övrigt något som läraren uppfattade som: ”...föraktfullt mot eleverna”. Att inte de svenska lärarna kräver mer av sina elever och att så mycket av undervisningen utgörs av vad man betraktade som repetition ansågs också bidra till att många elever är omotiverade och saknar arbetsglädje i skolan.

I intervjuerna uttrycktes ofta också stor osäkerhet om vilka krav man vågade ställa. Många vittnade om hur de trevade sig fram för att hitta den kravnivå som eleverna var vana vid och som kollegerna ansåg var en acceptabel nivå.

Jag hade egentligen velat ändra lite och ge lite mer läxor att arbeta med här efter skolan eller hemma. Men de andra lärarna är rädda för att belasta eleverna med läxor, och jag får väl acceptera det. Vad ska man göra? Jag kan inte köra emot svenskorna. /.../ Jag har frågat en gång men då svarade de att eleverna inte får belastas, och de ska jobba i sin egen takt. Men jag tror att lite extra läxor gör att man anstränger sig mer. Men jag kan inte gå emot dem. (Lägr)

Lärarna försvarade bl a sina ambitioner att försöka höja kraven på eleverna med att det är ett sätt att visa respekt och att man tror på elevernas förmåga. Man påpekade samtidigt att det finns elever som kan mycket mer om de utmanas. Man kan inte bara, framhöll ett par lärare, koncentrera sig på de svaga eleverna. Och en av lärarna påpekade att: "... sen kan faktiskt de duktiga dra med sig de andra också."

En av lärarna beskrev med förvåning några duktiga elever han hade mött som nästan skämdes för sina prestationer. Han hade också registrerat att läraren i den aktuella klassen som han refererade till, verkade vilja tysta ner det faktum att några elever i hennes klass hade provresultat som låg långt över genomsnittet i klassen. Varför förstod han inte.

5.2.3 Andra aspekter som aktualiserades

Ansvarsfördelningen och kravnivån var aspekter som nära nog samtliga lärare aktualiserade på ett eller annat sätt under intervjun. Men utöver dessa två teman nämndes, om än inte i samma utsträckning, även den svenska skolans syn på ämneskunskaper, lärarnas status och tiden man ägnade åt konferenser och andra formaliserade möten i den svenska skolan samt maktbalansen mellan elev och lärare.

De svenska elevernas frimodiga sätt och det demokratiska förhållningssättet uppskattades, samtidigt som man riktade kritik mot maktbalansen mellan elever och lärare. Det fanns, menade många, en obalans med kraftig slagsida åt eleverna. Erfarenheterna från hemländerna var de motsatta; där hade lärarna för mycket makt i relation till eleverna. Och det var inget man förordade.

Att många lärare i skolan saknade ämnesbehörighet i de ämnen som de undervisade i hade väckt förvåning liksom att lärarna sällan var specialister inom

något ämnesområde. Detta tolkades i ett par fall som att ämneskunskaper och ämnesbehörighet inte spelar någon större roll i skolans vardag. Lärarnas låga status i det svenska samhället var en annan insikt som hade överraskat och förbryllat många.

Utöver de mer pedagogiska frågeställningarna, kravnivån och ansvarsfördelningen i skolan aktualiserades även frågor som berörde den svenska läroplanen och begreppet ”en skola för alla” samt värdegrundsfrågorna, demokrati, jämställdhet och människors lika värde.

Lärarna hade överlag mycket goda kunskaper om läroplanen och den värdegrund som läroplanen vilar på. Det var för övrigt värderingar som alla utan tvekan sympatiserade med och kunde ställa sig bakom. De var dock mycket försiktiga och en aning på sin vakt när samtalen kom in på frågor om det svenska skolsystemet och skolans styrdokument. Att rikta kritik mot läroplanen föreföll närmast vara tabu, och de synpunkter som framfördes och som andades lite kritik, ursäktades och omgärdades med en rad förklaringar som att: ”Visst, jag är för elevernas frihet men ibland så ...” eller ”Det är viktigt att visa eleven respekt och att eleven är i centrum men ...” osv.

Man upprepade ofta att man var helhjärtat positiv till grundtankarna i det svenska skolsystemet men inte lika entydigt entusiastisk inför vad man hade upplevt i praktiken. De stora skillnaderna mellan olika skolor avseende såväl ordning och uppträdande som undervisnings- och kunskapsnivå hade förvånat många. Många uppfattade att dessa skillnader mellan skolorna i Malmö var större än de skillnader man hade upplevt i sina hemländer. I detta sammanhang aktualiserades också parollen ”en skola för alla”, något man hade ägnat mycket tid åt i utbildningen men såg lite av i realiteten.

En skola för alla? Ja, alla får ju gå i samma skola, visst, men den samma skolan är mycket olika. (Lägr)

5.3 Händelser på arbetsplatsen som har berört

Intervjuerna med lärarna kompletterades med critical incident-metoden som här innebar att lärarna fick beskriva någon eller några kritiska händelser eller episoder som de hade varit med om i skolan under deras första anställningsår och som hade berört dem på ett eller annat sätt.

Det fanns emellertid ett visst motstånd hos en del lärare till att i skrift dokumentera någon sådan situation eller händelse. Att däremot muntligt förmedla händelser hade de inget emot.

19 av de 28 lärarna beskrev en - och i några fall två händelser - som på ett eller annat sätt hade berört dem. Omkring två tredjedelar av händelserna förmedlades skriftligt medan de resterande återgavs muntligt. Händelserna som förmedlades innehöll såväl positiva som negativa inslag och var i samtliga fall relaterade till lärarna som personer eller till deras yrkesroll. De negativa inslagen dominerande vilket kan bero på frågans karaktär som tenderar att leda tankarna till sådant som har skapat friktion och stört lärarna under det första anställningsåret. Det övervägande intrycket av lärarnas möte med den svenska skolvardagen var annars att de hade funnit sig ganska väl tillrätta.

Bland de sammanlagt 23 kritiska händelser eller situationer som återgavs, kan man urskilja sex teman som återkommer mer eller mindre explicit i beskrivningarna. I *tabell 3* nedan anges antalet händelser eller episoder under respektive tema.

Tabell 3 Teman som identifierades i de kritiska händelser som lärarna förmedlade

Tema	Antal situationer
Kontroll/misstänksamhet	6
Känna sig nyttig	5
Ageranden som blev fel	4
Jantelagsmentalitet	3
Avståndstagande	3
Rädsla att göra fel	2

Kontroll och misstänksamhet

Kontroll och misstänksamhet var det mest frekventa temat i de situationer som återgavs. Det handlade t ex om att man mött skepsis från några kolleger mot sin svenska lärarexamen. Kollegerna hade på ett ”fint” sätt låtit de två lärarna som återgav händelsen, förstå att de inte uppfattade kompletteringsutbildningen likvärdig med en ”vanlig” svensk lärarexamen.

I två andra fall beskrevs hur lektioner hade ”kontrollerats”. I det ena fallet hade en kollega helt oanmäld kommit in på en lektion som KIA-läraren höll, och efteråt haft synpunkter på lektionen. Den ”kontrollerande” kollegan hade också kommit med råd och tips på hur läraren borde ha agerat vilket uppfattades som ett ifrågasättande av lärarens kompetens.

I en annan liknande situation beskrevs hur en kollega vid upprepade tillfällen hade kommit in i lärarens klassrum under pågående lektion och ursäktat sig med att hon ville låna en penna, hade glömt något i salen eller behövde någon bok som fanns i lektionssalen. När ”kontrollen” som läraren uppfattade det, hade pågått under en längre tid valde läraren att ta upp problemet som hon uppfattade det i arbetslaget. Efter det upphörde besöken. Ingen av lärarna som hade upplevt sig kontrollerade, hade fått någon förklaring till besöken på lektionerna.

I två andra situationer som också beskrev känslan av att bli kontrollerad och ifrågasatt, var de s k kontrollanterna inte kolleger utan elever. I det ena fallet handlade det om elever som försökte testa läraren, och i det andra om att skylla sina egna tillkortakommanden på lärarens bristande färdigheter i svenska.

I den s k testsituationen hade läraren skrivit en matematikuppgift på tavlan då en av hennes elever räckte upp handen och anmärkte på svenskan i uppgiften och upplyste läraren om att det hon skrivit på tavlan inte var språkligt korrekt och därför borde ändras. Händelsen slutade emellertid med triumf för läraren som kunde berätta för eleven att uppgiften var ordagrant hämtad från en svensk lärobok.

Att känna sig nyttig

De situationer som vi valt att karaktärisera som ”att känna sig nyttig”, handlade i huvudsak om situationer och händelser där lärarna uppfattade att de tack vare sin utländska bakgrund hade kunnat bidra med något som inte de svenska lärarna klarade av utan behövde hjälp med. Och det uppfattades som mycket bekräftande i lärarrollen.

I en av situationerna med temat ”att känna sig nyttig” beskrevs hur läraren i fråga hade blivit anlitad som tolk i en prekär situation på skolan där hon var anställd, och även ombedd att förklara kulturbundna händelser som de svenska lärarna stod mer eller mindre handfallna inför. I en annan liknande situation hade en svenskfödd lärare vänt sig till KIA-läraren och bett om hjälp att lösa ett problem med en viss elev och som hon trodde att bara KIA-läraren kunde klara av. Händelsen slutade med att KIA-läraren pratade med den aktuella eleven, vilket

kollegan hade uttryckt stor tacksamhet för och även berättat om för de andra kollegerna.

I en annan händelse med samma tema beskrevs en situation där mamman till en av eleverna på skolan hade ringt till skolan och meddelat att hon inte kunde komma till ett tidigare planerat utvecklingssamtal på skolan eftersom det var Ramadan. Den svenske lärarkollegan accepterade Ramadan som skäl för mamman att utebli från det viktiga utvecklingssamtalet. KIA-läraren reagerade emellertid mot detta. Hon ringde hem till mamman och uppmanade henne att komma till skolan med motiveringen att det var synnerligen viktigt för hennes son att samtalet kom till stånd. Hon gjorde också klart för mamman att om hon ville att det skulle gå bra för sonen så måste hon komma till skolan och inte skylla på Ramadan. KIA-läraren är själv muslim och det, menade hon, gjorde det möjligt för henne att agera som hon gjorde. Den svenske läraren hade haft svårt att agera på motsvarande sätt. Historien slutade med att mamman kom till skolan. Det blev ett bra utvecklingssamtal, vilket i sin tur resulterade i att KIA-läraren fick beröm för sitt agerande och kände sig behövd på skolan.

Ageranden som blev fel

Det tredje temat som identifierades i några av de situationer som lärarna återgav, handlade om ageranden från lärarens sida som visade sig inte vara riktigt gångbara i den svenska skolkontexten.

I en situation som hade blivit ”fel”, hade läraren utöver att bedöma fysikuppgiften som eleverna hade lämnat in, även rättat språket i de skriftliga redovisningarna. Det var för övrigt något som hon beskrev som närmast självklart för henne i hennes s k gamla lärarroll. Men att rätta stavfel och andra språkliga fel tillhörde, påpekade kollegerna, inte hennes uppgift som fysiklärare. Agerandet kommenterades av kollegerna med: ”... så brukar vi inte göra här.”

En annan lärare som själv är muslim, beskrev en liknande situation som också hade blivit ”fel”. Han hade vid ett tillfälle blandat sig i en undervisningssituation där man behandlade just islam. Han hade tyckt att han hade något att tillföra eftersom han hade egna konkreta erfarenheter. Av en annan kollega hade han emellertid fått veta att hans ”inhopp” inte hade uppskattats, något han själv inte hade förstått vilket gjorde honom väldigt förlägen.

En annan situation på temat ”det blev fel” som förmedlades, handlade om en lärare som hade gjort något så ovanligt som att erbjuda sina elever frivillig extra undervisning på en s k klämdag då lärare och elever var fria. Samtliga

elever nappade på erbjudandet. Men kollegerna hade till skillnad från eleverna inte alls uppskattat lärarens agerande.

Jantelagsmentalitet

Ett annat tema i situationer som lärarna förmedlade, har vi valt att kalla ”Jantelagsmentalitet” eftersom det i beskrivningarna finns associationer till begreppet ”Jantelagen”. I de tre situationer där vi kunde identifiera begreppet, beskrevs hur KIA-lärarna hade mötts av hjälpsamhet och stor beredvillighet från de svenska kollegernas sida för att få dem att känna sig välkomna på arbetsplatsen. Parallellt med det varma ”omhändertagande” lärarna fick som nyanställda möttes de av ett närmaste kompakt ointresse från samma kollegers sida för deras tidigare erfarenheter, ämneskompetens och examina.

I en av de situationer som karaktäriserats som ”Jantelagsmentalitet”, beskrevs hur KIA-läraren möttes av stor förståelse för sina behov av stöd och råd på den nya arbetsplatsen. Kollegerna visade också prov på tålamod och stor fördragsamhet med den osäkerhet läraren kände som nyanställd vilket bl a resulterade i en mängd frågor till kollegerna. Men när läraren en tid senare berättade att hon var utbildad specialist i sina ämnen och att hon hade undervisat vid universitet i sitt hemland under flera år, möttes hon av vad hon betraktade som ett kompakt ointresse. Genom en kollega fick hon veta att: ”...det var inte så bra att man pratade så mycket om det, för i den svenska skolan så är de inte specialister.” Hon fick också veta att en hel del lärare på skolan saknade lärarbehörighet i de ämnen som de undervisade i. Kollegan hade rätt KIA-läraren att inte prata om sin ämneskompetens eftersom det skulle kunna uppfattas som om hon tycker att hon kunde mer än de svenska lärarna.

Avståndstagande

Bland de situationer som förmedlades fanns en situation med direkt främlingsfientliga inslag och två som antydde ett avståndstagande av några kolleger från KIA-lärarna. I det ena fallet hade läraren noterat att ett par kolleger inte hälsade på henne när de gick förbi henne och att de också undvek henne i vissa situationer t ex under kafferasten. I ett liknande fall handlade det om kolleger som tystnade när KIA-läraren kom in i personalrummet, stängde dörren framför henne och markerade att de inte var intresserade av att prata. En av lärarna hade tagit upp problemet med sin rektor som dock hade avfärdat det med att det inte var något att bry sig om. Kollegernas agerande förklarades i något fall med

att de saknade behörighet och därför kunde tänkas uppfatta KIA-läraren som ett hot.

I situationen där ett direkt främlingsfientligt inslag förekom handlade det om en lärare som beskrev sig som: "...inte religiös men på mina papper står att jag är muslim". Han fick ofta höra uttryck som 'jävla utlänning och jävla araber'. Tillmälena var som han uppfattade dem inte direkt riktade till honom som person, men händelsen hade trots det berört honom mycket illa.

Rädsla att göra fel

Ett annat tema som återkom i två av situationerna som förmedlades, handlade om "rädslan för att göra fel" och verka okunnig inför kollegerna. Dessa situationer var förknippade med språkliga förvecklingar som att man inte hittade ord för det man ville uttrycka eller att det tog lång tid innan man hade framfört sitt ärende eller sina synpunkter, och då hade ofta åhörarna slutat lyssna. Den administrativa arbetsbörda som åvilade på lärare, hade kommit som en stor överraskning för många och skapat en del oro för att göra fel. I en av situationerna gavs en målände beskrivning av "alla papper som bara kom och alla viktiga lappar som skulle fyllas i." I ett par fall hade det blivit fel, och det hade läraren upplevt som mycket genant.

5.4 Olika förhållningssätt i mötet med den svenska skolkulturen

I lärarnas berättelser om mötet med den svenska skolkulturen ges exempel på en rad olika situationer som man hade ställt sig frågande inför. I en del fall hade situationerna skapat frustration och osäkerhet och ibland till och med känts som ett hot mot den egna yrkesidentiteten och det egna "jaget".

Frustrationen var av förklarliga skäl särskilt uttalad bland dem som inte fick fortsatt anställning och som var arbetslösa ett år efter utbildningen. Det var för övrigt en situation som man hanterade på lite olika sätt, genom att anklaga sig själv för otillräcklighet eller "de andra" för diskriminering.

Mötet med den svenska skolkulturen var emellertid långt ifrån enbart problemfyllt utan innehöll även en rad positiva erfarenheter och en känsla av att kunna bidra med något som den svenska skolan har behov av. Merparten av lärarna uppfattade sig också som både välkomna och behövda på de skolor som de var anställda vid. Det exemplifierades bl a med att kollegerna vände sig till dem för att få råd angående vissa elevers beteenden och hjälp för att hantera

vissa situationer. Lärarna uppgav också att de överlag hade blivit väl bemötta av kolleger och skolledning i den svenska skolan, även om det förekom undantag.

Flera skolledare vittnade också om betydelsen av lärare med mångvetenskaplig bakgrund i dagens svenska skola. En skolledare beskrev till exempel en av de KIA-lärare som hon hade anställt som: "...en missionär och brobyggare" på hennes skola.

Lärarnas sätt att förhålla sig till olika situationer de mötte i skolan skilde sig en del. I berättelserna kan vi identifiera ett par olika förhållningssätt eller strategier i mötet med den svenska skolan.

Det förekom till exempel olika stor beredskap att göra avsteg från den egna yrkesmässiga övertygelsen för att passa in i lärarkollegiet och arbetslagen. Det fanns således lärare som accepterade den rådande homogeniseringspraktiken eller "likhetsprincipen" i den svenska skolan men också de som ifrågasatte den.

Det vanligaste förhållningssättet bland lärarna var assimilation i betydelsen att man valde att anpassa sig till rådande förhållanden och de svenska kollegerna vilket i ett par fall uttrycktes som att: "Det är jag som måste anpassa mig till hur det är här." Till den andra ytterligheten hörde de lärare som uttryckte en stark övertygelse om det egna skolsystemets överlägsenhet och som var skeptiska mot det svenska systemet som det återspeglade sig i praktiken. De uttalande skeptikerna utgjorde dock en minoritet bland de intervjuade lärarna.

Assimilationsstrategin var inte bara den mest frekventa utan också den mest framgångsrika i så måtto att de lärare som hade valt denna strategi inte bara hade fast anställning utan även goda vitsord av sina skolledare. De ansågs ha smält väl in i lärarkollegiet vilket flera skolledare framhöll som en viktig för tjänst. Att man som lärare valde den svenska assimilationsstrategin innebar emellertid inte alla gånger att man var övertygad om att det man anpassade sig till var överlägset det man lämnade.

I vilken utsträckning anpassning var en överlevnads- eller övertygelsestrategi föreföll variera. Det fanns exempel på lärare som mer eller mindre försökte utplåna sin särart för att passa in och bli inkluderad i lärarkollektivet. Det var företrädesvis de yngre kvinnliga lärarna som valde assimilation i mötet med den svenska skolkulturen.

Jag kommer inte med kritik till mina kolleger även om jag ibland tycker att det hade varit bättre att göra på ett lite annat sätt. /.../ Visst, jag kan säga till, men det brukar jag inte göra.

Jag tycker att om jag är ny så har jag inte samma rättigheter. Och de svenska lärarna vet ju hur ni gör här i Sverige och det måste vi som är invandrare följa. Så måste det vara tycker jag. (Lägr)

Jag passar mig och försöker göra vad de svenska lärarna gör. Jag säger till alla att man kan inte komma till den svenska skolan och försöka förändra en massa även om de tycker mycket är fel. (Lägy)

Det förekom även exempel som visade att den s k assimilationsstrategin inte var begränsad enbart till skolans värld utan omfattade mer eller mindre hela livsstilen.

Jag måste lära mig dricka kaffe för på kafferasten är det så trevligt och jag lär mig jättemycket där. /.../ Men jag kan inte åka skridskor ännu, men jag följer med de andra lärarna och de visar hur jag ska göra. Och brännboll kunde jag inte alls, men nu spelar jag med. Jag kan inte simma heller men nu ska jag börja simma också. Det måste jag kunna här i Sverige. Och min dotter hon ska också lära sig allt det svenska. När jag var i Irak på semester så sa alla 'Oh, vad du är förändrad, utseendet och du tänker annorlunda också'. /.../ Ja, det är nog så att jag känner mig mer och mer som svensk. (Lägr)

Den andra strategin som går att urskilja antyder försök till att agera interkulturellt. Man försökte skapa någon form av hybrid av mötet mellan den tidigare internaliserade yrkesrollen och det nya som den svenska skolkulturen erbjuder och kräver. I de exempel som framkom i berättelserna kan man dock urskilja att denna mer eller mindre medvetna ambition att försöka förena och utveckla något nytt med ingredienser från båda sidorna inte alltid mottogs positivt.

Jag skulle vilja ställa mer krav på mina elever, men det är svårt och en del kolleger är emot det. Men ibland kör jag lite på mitt sätt ändå för jag tycker det är viktigt och många elever tycker också det är bra. (Lägr)

I berättelserna om mötet med den svenska skolkulturen förekom som nämnts även exempel på lärare som försökte markera egna ståndpunkter och i en del fall också tog ”strid” och debatt för sina ståndpunkter. Det var uteslutande manliga lärare som valde ”konfrontationsstrategin” och öppet markerade vad de stod för och försökte hävda sina åsikter.

Jag har kastat ut en del elever som störde mina lektioner. Det har funkat, för vissa elever är rädda för sina föräldrar och vill inte att lärarna ringer hem. Men då reagerade några av cheferna på skolan och sa att så får man inte göra. Men jag hade läst på om juridik för pedagoger men några av cheferna visste inte att jag hade rätt till det. /.../ Jag blev tvungen att hämta boken hemifrån och visa att jag hade rätt. (Lägr)

Lärarna har kommit överens om vissa regler och som ny är det svårt att påverka, göra något nytt, komma med förslag. Men jag tycker inte att man som ny bara ska slussas in utan att få möjlighet att ha egna tankar och kunna påverka besluten. Åtminstone diskutera dem. För det är väl också demokrati? Det var en lärarinna som hade arbetat på skolan i 20 år och hon tyckte att man som ny måste anpassa sig och inte komma och ställa krav. /.../ Men det vill jag inte finna mig i. Mina erfarenheter ska väl också räknas. (Lägr)

Utöver bakgrundsfaktorer som lärarnas personlighet, kön och i viss mån ålder spelar naturligtvis även skolkulturen eller de diskurser som råder på de skolor där lärarna är verksamma en roll för vilken strategi lärarna väljer och hur den bemöts.

Öppenheten från skolornas sida för andra perspektiv och tankar varierar sannolikt en hel del, liksom beredskapen att ompröva sina sanningar och inarbetade rutiner och att se ”nya” kompetenser som ett komplement i den egna skolkulturen. Och denna beredskap påverkar naturligtvis i sin tur också hur lärarna uppfattar mötet med den svenska skolvardagen och hur de väljer att förhålla sig till den.

6 Etnisk mångfald i lärarkollegiet – hur ser skolledarna på det?

Skolledarna utgör en viktig målgrupp för att kunna förverkliga intentionerna om en skola som återspeglar den kulturella mångfald som finns i det omgivande samhället, inte enbart på elevsidan utan även i lärarkåren. Genom sitt personalansvar vilket även omfattar anställning av nya lärare, har skolledarna en nyckelroll för att implementera detta. Vad skolledare väljer att lägga vikt vid då de anställer nya lärare, kan med andra ord såväl främja som motverka ett mångetniskt lärarkollegium.

6.1 Ett mångetniskt lärarkollegium – styrka eller problem?

För att få en uppfattning om hur skolledare i allmänhet ser på mångetnicitet i lärarkollegiet och vilka erfarenheter de har av det, ombads de att i en enkät med egna ord beskriva vad de uppfattade som en resurs respektive problematiskt med ett mångetniskt lärarkollegium. Frågan aktualiserades inte bara i enkätundersökningen utan ställdes även till skolledarna i intervjustudien.

6.1.1 Styrkan med ett mångetniskt lärarkollegium

De exempel som skolledarna gav på vad de bedömde som en resurs och styrka med ett mångetniskt lärarkollegium, hade såväl ett individuellt elevperspektiv som ett allmänt pedagogiskt. I flera fall beskrevs även fördelarna med en mångetnisk lärarkår utifrån ett samhällsperspektiv.

Det individuella elevperspektivet var det som dominerade, och det var då i första hand elever med utländsk bakgrund man hade i åtanke. Ett återkommande tema som utifrån ett elevperspektiv framhölls som en styrka, var att det gav eleverna möjlighet att möta vuxna personer som de kan identifiera sig med, se som förebilder och känna en särskild samhörighet med.

Att ge eleverna möjlighet att möta mer personal som de kan identifiera sig med ser jag som oerhört viktigt. Det märks också att de känner en speciell samhörighet med henne (KIA-läraren) trots att de inte tillhör samma nationalitet. (Sledgr)

Det ger våra invandrarelever bra identifikationsmöjligheter och bra förebilder som nog många saknar. Och det hjälper dem att känna stolthet för sitt ursprung som jag tror de saknar i skolan och i samhället i stort. (Sledgy)

Flera av de intervjuade skolledarna förklarade också att de hade anställt en lärare med utländsk bakgrund just för att han eller hon hade utländsk bakgrund. Det var företrädesvis skolledare vid invandrartäta skolor som framhöll lärarens utländska bakgrund som ”ett extra plus”.

Vi behöver såna lärare här. Och att hitta en lärare med både invandrarbakgrund och lärarbehörighet det är inte lätt, så det kändes så rätt. (Sledgr)

Det andra temat med ett tydligt elevperspektiv som återkom, var förståelse. Det handlade om förståelse och förtrogenhet med de kulturer och förhållningssätt som eleverna var uppvuxna med. Men också förståelse för det utanförskap som många elever och deras föräldrar med utländsk bakgrund kan känna.

Lärare som själva har upplevt utanförskap och har egna erfarenheter av vad en migration innebär, skapar, menade man, en djupare förståelse. En skolledare beskrev det som ”... ovärderligt på en skola med många flyktingbarn” och en sådan lärare blir, menade samme skolledare, också mer trovärdig för eleverna.

Han har ju genomlevt samma problematik som många av föräldrarna och barnen på skolan här. Man behöver inte ha kommit från samma land eller tala samma språk, men man har upplevt ett visst utanförskap. Man vet att man måste arbeta sig fram och att det inte går att bara vänta. Och han är också ett bevis på att det går. (Sledgr)

Hans styrka är att han förstår de här eleverna. Han kan sätta sig ner och prata med de arabisktalande pojkarna och ha långa samtal med dem om förhållningssätt, hur man ska vara mot vuxna, mot flickor. Och så kan han ringa hem till föräldrarna och tala om samma sak. Det är en oerhörd styrka. Eleverna känner att här är ändå någon som förstår mig, förstår deras pro-

blem och utanförskap och försöker få dem att ta steget in och inte stanna där ute i utanförskapet. (Sledgr)

Att som elev bli sedd av någon vuxen som representerar det svenska skolsystemet och som samtidigt har samma etniska och språkliga bakgrund som eleven, ger inte bara trygghet och en känsla av att bli förstörd utan även mindre utrymme för att agera ”anonymt”. Eleven kan, som en skolledare påpekade, avkrävas ansvar för sitt språkbruk och beteende av en person som han eller hon har en relation till.

Lärare med utländsk bakgrund beskrevs i flera fall också som presumtiva brobyggare mellan elever och föräldrar med utländsk bakgrund och skolan. Man pekade i detta sammanhang bl a på brobyggarens roll för att öka förståelsen för hur och varför t ex kulturkrockar och konflikter uppstår och höja skolans beredskap för att bemöta dessa på ett adekvat sätt.

Lärare som har utländsk bakgrund, framhölls inte bara som en resurs i föräldrakontakten av språkliga och kulturella skäl utan även för att de kan ge den svenska skolan legitimitet vilket man menade att den inte alltid har i föräldrarnas ögon.

Många föräldrar är skeptiska till det svenska skolsystemet bl a därför att de inte alltid förstår de bakomliggande värderingarna och tankarna bakom skolans verksamhet. I skolledarintervjuerna framkom exempel på hur lärare med utländsk bakgrund genom sin pondus i egenskap av lärare och landsman hade fått föräldrar att lyssna och känna sig mer delaktiga i skolans verksamhet. Det gav som en skolledare uttryckte det ”...en helt annan tyngd när han (KIA-lärare) reser sig upp på ett föräldramöte och säger att det här är bra för era barn, än om jag ställer mig upp och säger samma sak”.

De övriga s k styrkorna som framhölls, handlade i huvudsak om hur ett mångetniskt lärarkollegium kan berika den svenska lärarkåren och skolan som helhet genom att bl a vidga referensramarna och omvärldsförståelsen. Och det kan, menade man, i sin tur underlätta för att få till stånd ett globalt och internationellt förhållningssätt i undervisningen, d v s en interkulturell undervisning.

Nya perspektiv och infallsvinklar och andra erfarenheter ger, som en av skolledarna uttryckte det ”...större bredd i synen på elever, livet och samhället” men också mer dynamik och intressanta diskussioner i arbetslagen.

När vi t ex sitter i ämnesgruppen och diskuterar så ser hon (KIA-läraren) lite annorlunda på saker som vi inte tänkt på.

Och vi får lite vidare vyer här och hjälp att tänka i lite andra banor. Man kan t ex få andra tankar om varför vissa elever gör på ett visst vis. (Sledgy)

Det kan bli större dynamik i arbetslagen, fler och annorlunda infallsvinklar. En annan stor fördel är att man kan få fram fler synsätt på problem och fler sätt att lösa problemen på. (Sledgr)

Ett mångkulturellt lärarkollegium skulle också öka skolans möjlighet att fungera som en återspeglings av det samhälle som eleverna lever i idag och som skolan verkar i. Om vi verkligen vill att även lärarkåren ska vara en spegling av det mångkulturella samhället är det, menade man, viktigt att se till att det också realiseras i verksamheten och inte bara förblir klichéer och retorik.

Med fler lärare med invandrarbakgrund så kommer skolan och samhället mer i takt. Eleverna får se invandrare som lärare och inte bara som taxiförare och städare. (Sledgy)

6.1.2 Vad kan vara problematiskt med ett mångkulturellt lärarkollegium?

Bland svaren på frågan vad skolledarna i de båda skolledarurvalen befarade eller hade erfarenhet av var problematiskt med ett mångkulturellt kollegium identifierades tre teman. Ett handlade om lärarnas språk, det andra om deras kunskaps- och undervisningsstil och det tredje berörde problem som närmast kan karaktäriseras som kulturbetingade. Dessa tre teman återkom för övrigt också som förklaring till att en del skolledare hade känt tveksamhet inför att förlänga anställningen för några av KIA-lärarna (avsnitt 4.3).

Svårigheter med språket var ett problem som många förknippade med mångkulturellitet i lärarkåren och som en del också hade konkreta erfarenheter av hade skapat problem. Det handlade om problem i undervisningen, missförstånd och svårigheter för en del elever att förstå lärarens förklaringar. I en del fall uttrycktes också oro för elevernas språkutveckling på lite längre sikt. Det handlade då i huvudsak om oro för att eleverna - och då framför allt elever som inte har svenska som sitt modersmål - skulle ”lära sig fel” och få begränsade möjligheter att höra ”riktig” svenska i skolan.

Detta var för övrigt också en aspekt som en hel del föräldrar hade fört fram. Flera skolledare vittnade om att framför allt föräldrar till barn med utländsk

bakgrund hade reagerat inför att deras barn inte hade "helsvenska" lärare. Man beförde bl a att det skulle försämra barnens möjligheter att snabbt lära sig en felfri svenska.

Föräldrtrycket är ofta ett problem. Många, särskilt invandrarföräldrar, kräver svensk personal och de vill ha en helsvensk skola så att deras barn får lära sig riktig svenska. (Sledgy)

Missnöjet mot icke-svenska pedagoger kommer i första hand från föräldrar som har utländsk bakgrund. Men det förekommer också att svenska föräldrar reagerar om inte läraren talar korrekt svenska och skickar hem lappar med usel svenska. Många föräldrar vill ha en helsvensk skola och det kan bli ett problem. (Sledgr)

Missförstånd och sämre kunskapsutveckling var andra negativa konsekvenser som förknippades med lärare med annat modersmål än svenska. Det förekom också att elever försökte skylla sina tillkortakommanden i skolan på lärarens bristande språkkunskaper.

Lärarnas kunskapssyn och undervisningsstil var ett annat tema som återkom som svar på frågan vad man som skolledare uppfattade kunde vara problematiskt med ett månggetniskt lärarkollegium. Några hade egen erfarenhet av lärare som de valt att inte anställa p g a deras alltför traditionella och konservativa syn på undervisning och lärande. Andra uttryckte bara allmän oro utan att egentligen ha egen erfarenhet.

Lärare från andra länder kan ha en mer gammaldags syn på elever och lärande och på familjen, och det kan skapa problem och försvåra. (Sledgr)

Vi har vid något tillfälle haft problem med lärarnas syn på kunskap och hur kunskap inhämtas som har varit långt ifrån vad den svenska skolans mål kräver. (Sledgy)

Det tredje temat som identifierades, handlade om s k kulturbetingade problem. De problem som nämndes, var egentligen inte direkt kopplade till rollen som

pedagog utan handlade mer om oro för att samarbetet kollegerna emellan skulle kunna försvåras och att det kunde bli svårare att nå konsensus i lärarkollegiet. Man såg också ökad risk för onödiga missförstånd som grundade sig på dålig kännedom om ”det dolda sociala spelet” som man beskrev som kulturbetingat. Och det kan, menade man, i sin tur leda inte bara till missförstånd utan också till ”...en massa tassande för att inte såra” vilket inte gynnar klimatet på arbetsplatsen. En annan risk som lyftes fram var att det kan skapas en ”Vi och dom”-anda i lärarkollegiet och att lärare med utländsk bakgrund hamnar i en underdogposition i relation till de svenska lärarna.

Det finns risk för värderingskonflikter och att det blir svårare att samarbeta och nå konsensus. Och det kan också leda till större otrygghet mellan personalen p g a olikheter och att man missförstår varandra. (Sledgr)

Det kan vara svårt att få arbetslagen att fungera tillsammans om det finns för mycket olikhet i gruppen. /.../... och det är hur som helst mer tungrott. /.../ Det kan bli onödiga missförstånd som ingen vågar ta i och det blir att man tassar runt problemen för att inte såra. Ofta handlar det om olika traditioner. (Sledgy)

Ytterligare ett problem som många lyfte fram med ett mångetniskt lärarkollegium, var att det tar mer tid, tid att arbeta sig samman och klara upp eventuella missförstånd som kan ha sin grund i såväl språkliga brister som kommunikativa och kulturella olikheter.

Det skapar en massa missförstånd som tar tid att reda upp och ibland beror det på att de inte förstår valörerna i svenskan riktigt. (Sledgy)

Det går åt tid för att förklara sådant som är självklart för en vanlig lärare. Lärarna på vår skola är redan så pressade så man kan inte begära att de ska hinna med att även ta hand om sina kolleger. (Sledgr)

6.2 Vad lägger skolledare vikt vid då de anställer lärare?

En central fråga i studien var vad skolledare i allmänhet lägger vikt vid då de anställer nya lärare och i vilken utsträckning de kriterier man betonar kan tänkas främja eller motverka ett mer mångetniskt lärarkollegium. Frågan som ställdes till samtliga skolledare som ingick i enkätundersökningen, omfattade drygt 20 påståenden. Påståendena tog upp olika kriterier som skolledarna ombads skatta från ”mycket viktigt” till ”inte alls viktigt” för en eventuell anställning.

En faktoranalys av de 20 påståendena resulterade i sex faktorer.³ Den första, att bidra till mångfald, bygger på påståenden som betonar vikten av mångfald i lärarkollegiet utifrån såväl genus som etniska och sociala aspekter. Den andra faktorn, att passa in i arbetslaget, berör kriterier om vikten av att passa in i arbetslaget med hänsyn till personlighet och kompetens. Den tredje faktorn som analysen resulterade i, var behörighet. Faktorn bygger på påståenden om vikten av formell allmän lärarbehörighet respektive formell behörighet i undervisningsämnen för att en anställning ska bli aktuell. Den fjärde faktorn, inställning till samarbete, grundar sig på påståenden som berör inställningen till samarbete med olika personalgrupper och samarbete över ålders- och ämnesgränserna. Faktorn språkliga aspekter som är den femte faktorn i analysen, grundar sig på påståenden om betydelsen av att läraren talar grammatiskt riktig svenska, kan uttrycka sig i skrift och talar svenska utan brytning eller dialekt. Den sjätte och sista faktorn omfattar endast ett påstående, nämligen vikten av goda ämneskunskaper.

I *tabell 5* har de sex faktorerna rangordnats utifrån andelen svarande som lägger ”mycket stor vikt” vid de olika faktorerna. I tabellen har även signifikansnivåerna markerats för de genomförda variansanalyserna avseende vilken skolorganisation, grund- eller gymnasieskola som skolledarna ansvarade för.

³Mätsäkerheten för faktorerna som har mätts med Cronbachs alpha, var tillfredsställande, d v s översteg 0,60. Samtliga faktorer och de påståenden som de bygger på redovisas i en tabellbilaga som kan erhållas hos författarna efter förfrågan.

Tabell 4 Vad lägger skolledare särskild vikt vid när de anställer lärare? (procent)

	Mycket stor	Ganska stor	Varken stor/liten	Ganska liten	Mycket liten
Inställning till samarbete ²	67	29	3	1	-
Passa in i arbetslaget ^{es}	60	34	4	2	-
Behörighet ³	51	37	10	2	-
Goda ämneskunskaper ¹	30	45	24	1	-
Kunna bidra till mångfald ^{es}	12	36	43	7	2
Språkliga aspekter ^{es}	7	31	46	15	1

¹⁾.000 ²⁾.01 ³⁾.05 ^{es)}ej signifikant

Det som dagens skolledare framhöll som i särklass viktigast vid en eventuell anställning och som drygt två tredjedelar uppgav att de lade mycket stor vikt då de övervägde att anställa en ny lärare, var lärarens inställning till och beredskap att samarbeta med kollegerna. Det var i första hand inställningen till och beredskapen att samarbeta med olika personalgrupper på skolorna man betonade. Men även inställningen till att samarbeta över ålders- och ämnesgränserna framhölls som centralt för en eventuell anställning.

Vilken vikt man tillskrev lärarens inställning till samarbete, skilde sig en del beroende på vilken skolorganisation man ansvarade för. Skolledarna inom grundskolan lade generellt sett mer vikt vid lärarnas inställning till samarbete än kollegerna inom gymnasieskolan. Bland grundskolans totalt 119 skolledare uppgav 70 procent att de lade mycket stor vikt vid just förmåga till samarbete. Motsvarande siffra bland de 51 skolledarna inom gymnasieskolan var 48 procent.

Skillnaden mellan de två skolformerna förklaras sannolikt av att man arbetar och organiserar undervisningen på olika sätt inom de två skolformerna vilket i sin tur ställer olika krav på förmåga till samarbete.

Att läraren passar in i arbetslaget med hänsyn till såväl kompetens som personlighet bedömdes också som ett viktigt kriterium för eventuell anställning.

Det tredje viktigaste anställningskriteriet bland de som skolledarna fick ta ställning till, var formell behörighet. Och här fanns också en intressant skillnad mellan skolledarnas sätt att se på behörighetskraven. Skolledarna inom gymna-

sieskolan gjorde ingen skillnad på vilken vikt de tillskrev formell lärarbehörighet respektive ämnesbehörighet i undervisningsämnena då man övervägde en eventuell anställning. Drygt 40 procent bedömde båda dessa aspekter som mycket viktiga.

Skolledarna med ansvar för grundskolan lade däremot olika vikt vid allmän lärar- respektive ämnesbehörighet. De tillskrev formell lärarbehörighet avsevärt större vikt än ämnesbehörighet som inte ansågs ha tillnärmelsevis samma betydelse för en eventuell anställning. Drygt 70 procent av grundskolans skolledare menade att allmän lärarbehörighet var ett mycket viktigt kriterium för eventuell anställning medan endast omkring en tredjedel gjorde samma bedömning avseende ämnesbehörigheten.

Goda ämneskunskaper rangordnades först på fjärde plats bland de aktuella anställningskriterierna. Att läraren man överväger att anställa har goda ämneskunskaper är naturligtvis inte oviktigt för någon skolledare. Men det betonades trots det långt ifrån lika starkt som inställningen till samarbete, formell behörighet och att läraren i fråga passar in i arbetslaget. Hur skolledarna bedömde vikten av goda ämneskunskaper skilde sig också en del med hänsyn till vilken skolorganisation de ansvarade för.

Drygt hälften eller 56 procent av gymnasieskolans skolledare bedömde goda ämneskunskaper som mycket viktiga medan endast 27 procent av grundskolans skolledare gjorde samma bedömning. Närmare en fjärdedel av dem menade att det inte spelade vare sig stor eller liten roll vid en eventuell anställning om läraren i fråga hade särskilt goda ämneskunskaper.

Lärarens erfarenheter utanför skolvärlden och tidigare undervisningsvana hade inte heller särskilt stor betydelse då skolledarna övervägde att anställa en ny lärare. Erfarenhet utanför skolvärlden bedömdes emellertid som något viktigare av gymnasieskolans ledare än av grundskolans, där mer än hälften uppgav att den typen av erfarenhet spelade en mycket marginell roll i sammanhanget.

Lärarens bidrag till mångfald i skolan avseende etnicitet, genus och sociala aspekter samt lärarens språkliga färdigheter var de bedömningsgrunder som vägde lättast då man som skolledare övervägde att anställa en ny lärare. Bedömningarna skilde sig inte heller mellan skolledarna med hänsyn till vilken skolorganisation de ansvarade för.

Ett intressant - och sannolikt inte helt oproblematiskt anställningskriterium - är lärarens bidrag till mångfald i lärarkollegiet. Detta var av kommentarerna att döma ett anställningskriterium som flera skolledare erkände att de inte hade reflekterat särskilt mycket över tidigare men som många trots det menade var

viktigt att ta hänsyn till. Några framhöll samtidigt att enkätfrågan hade fått dem att reflektera över betydelsen av etnisk mångfald i lärarkollegiet.

Ser man närmare på hur man från skolledarhåll bedömde språkliga färdigheter kan man konstatera att toleransen för dialekter var avsevärt större än toleransen för att tala svenska med brytning.

Vad skolledarna valde att lägga särskild vikt vid då de anställde lärare skilde sig med ett undantag endast marginellt med hänsyn till hur stor andel elever med utländsk bakgrund som fanns på den skola som skolledaren ansvarade för eller hur stor skolan var. Skolledare vid s k invandratäta skolor betonade i något större utsträckning än övriga vikten av att lärare de avsåg att anställa bidrog till etnisk mångfald i lärarkollegiet.

Skillnaderna mellan hur manliga och kvinnliga skolledare bedömde vikten av olika anställningskriterier var med ett undantag också marginella. Undantaget gällde hur viktigt man bedömde att det var med mångfald i lärarkollegiet. Det var avsevärt fler kvinnliga skolledare än manliga som underströk vikten av mångfald och då framför allt mångfald utifrån ett genusperspektiv.

7 Avslutande sammanfattning och diskussion

Bakgrunden till denna studie är ett regeringsbeslut om att högskolan skall verka för att ge kompletterande utbildningar till invandrare med utländsk akademisk examen. Skälen bakom beslutet var att underlätta för invandrade akademiker att komma in på den svenska arbetsmarknaden och samtidigt kunna utnyttja den resurs som de utgör för det svenska samhället. Utöver de direkt arbetsmarknadspolitiska skälen har även andra motiv framförts, som att det behövs fler vuxna med utländsk bakgrund i skolan som förebild och som brobyggare mellan elever och föräldrar med utländsk bakgrund och skolan. Vikten av att skolan återspeglar det ”mångkulturella” samhället, inte bara på elevsidan utan även i lärarkåren, har betonats från flera håll.

Vid Malmö högskola genomfördes 1999-2001 en kompletteringsutbildning (KIA) som vände sig till arbetslösa invandrade akademiker med naturvetenskaplig inriktning och erbjöd dem möjlighet att efter den tvååriga kompletteringsutbildningen få svensk lärarbehörighet för grundskolans senare år resp gymnasieskolan.

I denna studie har vi försökt belysa i vilken utsträckning de tidigare arbetslösa akademikerna med utländsk bakgrund som genomgick KIA-utbildningen hade anställning ett år efter utbildningen, samt hur de uppfattade mötet med den svenska skolkulturen. En annan fråga som aktualiserades i studien var hur skolledare ställde sig till ett mångetniskt lärarkollegium och vad de generellt lade vikt vid då de anställde lärare.

Personer med utländsk bakgrund tenderar att betraktas som en mer eller mindre homogen grupp. Det lärarna i denna studie hade gemensamt, förutom att de genomgått en kompletteringsutbildning, var att de hade migrerat till Sverige och hade en utländsk akademisk examen inom det naturvetenskapliga området; i övrigt utgjorde de en i högsta grad heterogen grupp. De skilde sig åt bl a avseende ålder, religion, etnisk och språklig bakgrund och i viss mån även avseende utbildningsbakgrund. Flertalet hade lärarexamen från hemlandet, men nivån och omfattningen av undervisningserfarenheterna varierade liksom när de avlagt sin examen.

Intentionerna med utbildningen infriades till stor del

Merparten, 75 procent av de 28 kursdeltagarna som fullföljde den tvååriga kompletteringsutbildningen, hade anställning som lärare ett år efter utbildningen, tillsvidareanställning eller vikariat med goda utsikter till fortsatt anställning. Detta gällde för samtliga 14 lärare med behörighet för grundskolan men endast för hälften av de 14 som hade behörighet för gymnasieskolan. Av de sammanlagt sju gymnasielärare som hade anställning arbetade tre i grundskolan som de egentligen saknade behörighet för.

Den generellt kärvare arbetsmarknaden för gymnasielärare kan ha varit en bidragande orsak till att endast fyra av de 14 gymnasielärarna hade anställning i gymnasieskolan ett år efter utbildningen. I intervjuerna med skolledarna nämndes emellertid förutom arbetsmarknadsläget även andra skäl till att flera lärare inte hade fått fortsatt anställning: bristfälliga språkkunskaper i svenska språket, en annorlunda undervisningsstil och kunskapssyn samt mer eller mindre kulturellt betingade skillnader.

En indirekt bidragande orsak till att en del skolledare hade tvekat att förlänga anställningen var lärarnas ålder. Äldre lärare förknippades med en äldre grundutbildning och ”gamla” erfarenheter men också med en mindre benägenhet att tänka i nya banor. Samma inställning gav även skolledare i en tidigare studie uttryck för avseende svenska lärare (Jönsson & Rubinstein Reich, 1995). Samtliga

KIA-lärare som inte hade fått fortsatt anställning efter den externfinansierade terminen bedömdes emellertid som mycket ämneskompetenta av skollärdarna.

Inställningen till att arbeta som lärare i den svenska skolan skilde sig högst påtagligt bland de intervjuade lärarna. Utifrån lärarnas svar på frågan vad de kände inför tanken att utbilda sig till lärare i den svenska skolan identifierades tre grupper. I den första och största gruppen uttrycktes stor entusiasm inför möjligheten att arbeta som lärare. Samtliga hade lärarexamen från sitt hemland och beskrev sin syn på läraryrket närmast som en livsstil. Även i den andra gruppen beskrevs tanken på att utbilda sig till lärare i övervägande positiva termer. Att utbildningen var i paritet med den egna akademiska bakgrunden och hade akademisk status var emellertid det man i denna grupp i första hand betonade som betydelsefullt. I den tredje och sista gruppen beskrevs tanken på att bli lärare kort och gott som en chans till ett ”riktigt” jobb och en möjlighet att äntligen komma in på den svenska arbetsmarknaden.

De lärare som i intervjun uttryckte stor entusiasm och hängivenhet inför läraryrket hade alla fast anställning och bedömdes dessutom av sin skollärdning ha anpassat sig väl till den svenska skolkulturen. Graden av hängivenhet inför läraryrket föreföll med andra ord ha betydelse för utsikterna att få anställning. Att graden av hängivenhet för yrket har betydelse för att få anställning som lärare och för hur mötet med arbetsplatsen utvecklas har även visats i tidigare studier (OECD, 1994; Huberman m fl, 1997; Bredänge, 2003).

Flera av de lärare som saknade anställning ett år efter utbildningen uppfattade sig som diskriminerade av arbetsgivaren på sin bakgrund. Deras formella meriter var överlägsna de svenska kollegernas men de fick ändå inte fortsatt anställning.

I debatten kring orsaken till att många med utländsk bakgrund har svårt att komma in på den svenska arbetsmarknaden framhålls ofta förklaringar som ”kulturellt avstånd” och avsaknad av ”Sverige-specifika” kunskaper (SOU 2004:73). Det man lägger i begreppen varierar från egenskaper och beteenden hos den enskilde, vilka skiljer sig från det som uppfattas som typiskt svenskt, till svårigheter att tillägna sig och förstå svenska normer och oskrivna lagar och regler. En del forskare menar att ”Sverige-specifika” kunskaper eller humankapital närmast är att betrakta som en omskrivning av diskriminerande beteenden från arbetsgivarens sida och därför inte utgör saklig grund för att neka anställning.

Ekberg och Rooth (2004) konstaterade att bland utlandsfödda akademiker som varit i Sverige i minst 15 år, hade 80 procent kvalificerade arbeten, d v s

ledande befattningar och yrken som kräver specialistkompetens eller högskoleutbildning. Detta ska jämföras med 90 procent för svenskfödda akademiker. Ekberg och Rooth visade samtidigt att de som varit i Sverige i mindre än 15 år, i betydligt mindre utsträckning hade arbete i nivå med sin utbildning. Författarna menade att så kallade "Sverige-specifika" kunskaper tar tid att förvärva och att det skulle kunna vara en förklaring till skillnaderna. Att vissa grupper tycks ha större svårigheter än andra att komma in på arbetsmarknaden kan också, menade de, bero på att de har svårare att skaffa sig dessa kunskaper eller att de helt enkelt är utsatta för diskriminering.

I vår studie finns det indikationer som pekar i den riktning som bl a Ekberg och Rooth (a a) lyfte fram. De lärare som inte fick fortsatt anställning, beskrevs av flera skolledare som mindre benägna att ta till sig "Sverige-specifika" kunskaper. Omdömet förknippades mer eller mindre explicit med lärarens ålder. Vi har däremot inte, som en rad tidigare studier, kunnat påvisa något direkt samband mellan lärarnas vistelsetid i Sverige och i vilken utsträckning de hade anställning som lärare. En intressant fråga är om "Sverige-specifika" kunskaper – med innebörden att förstå svenska normer och oskrivna lagar och regler - har större betydelse i en skolkontext än i andra sammanhang. Som arbetsplats skiljer sig skolan från andra arbetsplatser bl a genom att den har ett samhällsuppdrag som uttrycks i en läroplan med krav på läraren att omfatta och förmedla "Sverige-specifika" kunskaper och värderingar.

Behov av inskolningsstöd och mentorer

I lärarnas berättelser om mötet med den svenska skolan aktualiserades bl a vad de som nyanställda lärare hade känt oro och osäkerhet inför och vad som hade förvånat dem och i en del fall också skapat problem. Mycket av den oro och osäkerhet, utöver oron för att inte klara språket och förstå den svenska kulturen, som lärarna beskrev, är sannolikt inte särskilt unikt för just lärare med utländsk bakgrund utan gäller mer eller mindre generellt för alla nyanställda lärare.

I en tidigare studie (Jönsson & Rubinstein Reich, 1995) där relativt nyutbildade lärare med i huvudsak svensk bakgrund och lärarexamen intervjuades, framkom att det första mötet med skolvardagen långt ifrån hade varit oproblematiskt. Behovet av inskolnings- och mentorsprogram för nytexaminerade lärare och vikten av ett informellt stöd från lärarkollegor har framkommit i olika studier (Britton m fl 2003; Lindgren, 2003). Ett sådant program och stöd är naturligtvis inte minst viktigt för lärare med utländsk bakgrund som utöver att

möta en ny arbetsplats med allt vad det innebär även måste förhålla sig till, som i den här studien, den "svenska" tolkningen av läraruppdraget.

I en kanadensisk studie (Beynon m fl, 2004) visade sig lärarkollegernas bemötande ha stor betydelse för hur lärare med utländsk bakgrund anpassade sig till den kanadensiska skolkulturen och internaliserade den rådande skoldiskursen där. Motsvarande resultat visade även Franzén och Johansson (2004) i en svensk studie.

Mängden "peer support" och sk inskolning av KIA-lärarna varierade i såväl omfattning som utformning mellan de olika skolorna. Vi saknar emellertid mer systematiska uppgifter om hur "inskolningen" gestaltade sig på de olika skolorna. Av lärarnas berättelser att döma var variationen stor och sannolikt förklarar det delvis hur det första mötet med skolan kom att gestalta sig.

Anpassningsstrategier och konstruktioner av läraridentiteter

Det samtliga KIA-lärare uttryckte stor säkerhet och tillförsikt med var de egna ämneskunskaperna. Många uppfattade dessutom att de var kunnigare inom sina ämnesområden än sina svenska kolleger. Motsvarande resultat noterade även Bredänge (2003). I hennes studie var uppfattningen särskilt framträdande bland dem, som liksom i den här studien, undervisade i matematik och naturvetenskapliga ämnen.

Det som hade förvånat KIA-lärarna allra mest i mötet med den svenska skolkulturen var ansvarsfördelningen i skolan. De svenska lärarna ansågs överlag ta ett för litet ansvar för elevernas lärande och eleverna ett för litet ansvar för sitt uppträdande. Läraren som handledare var en lärarroll som många kände sig främmande inför och inte såg som en "riktig" lärarroll. Den relativt sett låga kravnivån i den svenska skolan hade också förvånat många.

Hur lärarna valde att förhålla sig till det de uppfattade som annorlunda i den svenska skolvardagen skilde sig en del. Beredskapen att göra avsteg från den egna yrkesmässiga övertygelsen för att passa in i lärarkollegiet och arbetslagen på den skola som man var verksam vid varierade. Det fanns således de som accepterade den rådande praktiken men också de som ifrågasatte den. Det vanligaste förhållningssättet till det som uppfattades som annorlunda, var att anpassa sig till rådande förhållanden. Det fanns emellertid en del som försökte agera interkulturellt och skapa en hybrid av mötet mellan den tidigare internaliserade yrkesrollen och det nya som den svenska skolkulturen erbjöd och krävde.

I lärarnas berättelser kunde man även urskilja ett tredje förhållningssätt som innebar en tydlig markering av vad man stod för och försök att hävda sina åsik-

ter. Att döma av hur lärarna själva beskrev sin arbetssituation och de omdömen som skolledarna gav, föreföll denna s k konfrontationsstrategi emellertid vara en mindre framgångsrik strategi.

Alla som påbörjade kompletteringsutbildningen hade en mer eller mindre tydlig yrkesidentitet som lärare eller civilingenjör vilken var grundad och utvecklad i ursprungslandet. Att utbilda sig till lärare i Sverige och verka som lärare i den svenska skolan innebar således delvis en helt ny yrkesidentitetskonstruktion som man föreföll ha lite olika förutsättningar att hantera och bemästra.

Hur väl man lyckas konstruera en ”ny” läraridentitet beror troligen på många faktorer, bl a de erfarenheter man av att vara invandrare i Sverige, hur man har integrerats och mottagits i det svenska samhället, den genomgångna kompletteringsutbildningen och inte minst hur mötet med den svenska skolkulturen, eleverna och kollegerna har utvecklats. Konstruktionen av en ny läraridentitet beskrivs ofta som ett ambivalent och motstridigt identitetsskapande ”översättningsarbete” eller hybridiseringsprocess (Bhaba, 1999; Bredänge, 2003). Konstruktionen av en ”ny” läraridentitet försvåras sannolikt av att läraryrket i Sverige i dag till stora delar är ett individuellt projekt utan tydligt angivna referenspunkter. Osäkerheten kring den professionella identiteten är också stor som en följd av den pågående förändringen mot ett alltmer utvidgat och mer komplicerat läraruppdrag, med bl a större ansvar för elevens fostran samtidigt som man ska försöka öka föräldrarnas delaktighet i skolan (Persson & Tallberg Broman, 2002).

”Översättningsarbetet” påverkas även av förmågan eller beredvilligheten att släppa gamla förhållningssätt och värderingar och anpassa sig till nya. Det är förmodligen också avhängigt av hur gammal ens grundutbildning är, vilka erfarenheter man har från skolvärlden och hur stora skillnaderna är mellan hemlandets och det svenska skolsystemet. I lärarnas beskrivningar av mötet med den svenska skolkulturen förefaller påfallande många ha sitt ursprungslands lärarroll som en aktiv och pågående referenspunkt. I vilken utsträckning detta underlättar eller försvårar konstruktionen av en ”svensk” läraridentitet är naturligtvis svårt att veta. För vissa kan kanske de tidigare erfarenheterna av läraryrket ge kontinuitet och trygghet även om yrket för övrigt skiljer sig i flera avseenden. För andra kanske den tidigare identiteten kan fungera mer eller mindre förstelnande och riskera att bli en idealiserad måttstock baserad på den tidigare läraridentiteten och kunskapssynen. De transnationella förhållandena, d v s i vilken utsträckning en person har fortsatt kontakt med sitt ursprungsland och ingår i ett

socialt sammanhang mot vilket den egna läraridentiteten kontinuerligt definieras, har förmodligen också betydelse för konstruktionen av en ny läraridentitet.

KIA-lärarna ses främst som resurs för elever med utländsk bakgrund

Både i intervjuerna och i enkätundersökningen med skolledarna aktualiserades frågan om hur skolledarna ser på mångetnicitet i lärarkåren och vilka erfarenheter de har av det. Skolledarna ombads beskriva både vad de uppfattade som problematiskt och såg som en resurs med ett mångetniskt lärarkollegium samt vilka reaktioner de hade mött från elever, föräldrar och lärare. Det skolledarna lyfte fram som positivt relaterades nästan uteslutande till elever med utländsk bakgrund. Det var således i första hand för dessa elever som lärare med utländsk bakgrund uppfattades som en resurs. Lärarna framhölls dock inte enbart som förebilder utan bedömdes också ha större förståelse för det utanförskap som elever och deras föräldrar med utländsk bakgrund kan känna, eftersom de har egna erfarenheter av migration att relatera till. En annan styrka som framhölls var lärarnas roll som brobyggare mellan elever och föräldrar med utländsk bakgrund och den svenska skolan.

Att lärare med utländsk bakgrund verkligen fungerar som förebilder och brobyggare finns det emellertid inga riktigt säkra belägg för även om det finns många indikationer som talar för att det kan vara så. KIA-lärarna gav exempel på situationer då de hade känt sig ”nyttiga” i sin lärarroll tack vare sin utländska bakgrund. Det handlade i huvudsak om att fungera som just brobyggare och bistå de svenska kollegerna i kontakterna med såväl elever som föräldrar med utländsk bakgrund. KIA-lärarna hade i vissa avseenden större auktoritet än de svenskfödda lärarna vilket underlättade i kontakterna med föräldrarna.

De reaktioner KIA-lärarna själva hade mött från eleverna var emellertid inte lika entydiga. Många elever, framför allt de med utländsk bakgrund, hade varit avvaktande och uppfattades av flera lärare som mer kritiska än de svenska eleverna vilket de bl a visade genom att testa lärarna på olika sätt.

Flera skolledare hade erfarenhet av att lärare med utländsk bakgrund hade skapat oro bland framför allt föräldrar med utländsk bakgrund. Oron handlade i huvudsak om barnens språkutveckling som föräldrarna beförde skulle missgynnas om de inte hade ”svenska” lärare, d v s lärare med svenska som första språk. Motstånd från föräldrarnas sida mot lärare med annat modersmål än svenska har även registrerats i andra studier. I Bredänge m fl (1998) motiverade föräldrarna sitt motstånd mot lärare med utländsk bakgrund med att ”svenska” lärare kändes som en garanti för likvärdig utbildning och att deras barn sällan

träffade ”helsvenska” vuxna personer utanför skolans värld. Med en sådan inställning från föräldrarna och eleverna kan det naturligtvis bli svårt för lärarna att i praktiken fungera som positiva förebilder.

Flera av KIA-lärarna beskrev en assimilationsstrategi och ambition att försöka vara som de svenska lärarna. Om detta också innebar att de inte ville bli identifierade som lärare med utländsk bakgrund, kan kanske förhållandet till elever med utländsk bakgrund kompliceras och försvåra möjligheten för dem att se och bekräfta dessa elever. Det framgår dock inte av intervjuerna i vilken utsträckning KIA-lärarna framhöll sin utländska bakgrund eller ej. Flera av dem betonade emellertid sitt ämneskunnande och såg det som en styrka liksom sin starka läraridentitet.

De problem som skolledarna lyfte fram, byggde i en del fall på egna erfarenheter men lika ofta på vad man beförde skulle kunna skapa problem. Vid sidan om språkliga brister handlade problemen om risken för att lärarna skulle ha en annorlunda kunskapssyn och undervisningsstil och att kulturbetingade problem skulle uppstå. Detta i sin tur beförde man skulle kunna öka risken för missförstånd och försvåra samarbetet i lärarkollegiet.

Flera av de intervjuade skolledarna uppgav att de hade anställt KIA-lärare just för att de hade utländsk bakgrund. Merparten av lärarna var också anställda på invandrartäta skolor. Betyder detta att lärarna i första hand ses som lärare med utländsk bakgrund för elever med utländsk bakgrund, och först i andra hand som lärare i naturvetenskapliga ämnen för alla elever och vad kan det i så fall tänkas få för konsekvenser?

Betoningen på ”utländsk bakgrund” riskerar att bidra till en negativ kategorisering som kan motverka integrationssträvanden och intentionerna med en mångetnisk lärarkår. Att enbart hänvisa till ”utländsk bakgrund” eller ”etnicitet” innebär också en mycket vid kategorisering. Om etnicitet överhuvudtaget ska ses som en relevant kategori behöver den nyanseras och kombineras med faktorer som klass och kön. Människor är mer kontextuella och mycket mer motsägelsefulla och varierade än vad generella kategoriseringar visar (se t ex Andersson, 2003). För att kunna fungera som förebild och brobyggare har sannolikt bakgrundsfaktorer som kön och social klass, att man talar samma språk, har samma religion eller politiska åsikter väl så stor om inte större betydelse än etnisk och nationell bakgrund. Så även om man har samma etniska bakgrund kan t ex klassmässig skillnad betyda ett större avstånd än etnisk skillnad.

På en mer strukturell nivå riskerar kategoriseringen ”utländsk bakgrund” också bidra till ett ”vi-dom”-tänkande (Hägerström, 2004). Runfors (2003) talar

om särartspolitikens paradox som innebär att institutionaliserade metoder som ska ge ”de Andra” erkännande att avvika, på samma gång tvingar dem att etikettera sig med hänvisning till särskildhet och därmed en enda identifikation som t ex utländsk. Det finns självfallet en risk att även KIA-lärarna blir betraktade som ”de Andra” dels på grund av sin specifika kompletteringsutbildning och dels på grund av att många av dem i första hand anställdes utifrån kriteriet ”utländsk bakgrund”.

Konsensus och samarbete betonas

På frågan vad skolledare lägger särskild vikt vid då de anställer lärare framkom att inställning till samarbete och att passa in i arbetslaget var de i särklass viktigaste anställningskriterierna. Goda ämneskunskaper, det som för övrigt KIA-lärarna själva framhöll som en av sina ”styrkor”, prioriterades inte alls i samma utsträckning. Bland skolledare i allmänhet, till skillnad från skolledare verksamma vid invandrarutbildade skolor, föreföll anställningskriterier som anknöt till mångkulturalitet och mångfald ha relativt marginell betydelse.

Vikten av att kunna samarbeta och förmåga att smälta in i arbetslaget motiverade skolledarna bl a med att man eftersträvade någon form av konsensus eller gemensam linje i läroplanen kring synen på kunskap och arbetssätt. Även i andra studier har personliga egenskaper som samarbetsförmåga, förmåga att skapa positiv atmosfär och förmåga att lösa och hantera konflikter visat sig vara det som skolledare lägger störst vikt vid då de anställer lärare (Jönsson & Rubinstein Reich, 1995; Bredänge m fl, 1998). Liksom i denna studie prioriterades i de nämnda studierna samarbetsförmåga före goda ämneskunskaper vid anställning.

God samarbetsförmåga och konsensus i synen på undervisningssätt och kunskap föreföll således ur skolledarnas synvinkel överordnat bl a utrymme för variation och ”mångkulturalitet”. Detta kan förstås på flera plan. Ett är att det dagliga skolarbetet helt enkelt flyter smidigare då konsensus råder. Men det kan också förstås som ett uttryck för skolans s k homogeniseringspraktik (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2004), som innebär en likriktning mot en gemensam norm. I ett historiskt perspektiv sågs den svenska skolan som nationens skola med uppgift att skapa en gemensam, jämlik och sammanhållen grundskola. Flera studier av mångkulturella skolor (Evaldsson, 2000; Norberg, 2004; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000, Runfors, 2003) har visat att lärare vanligtvis strävar efter att forma klassrums- eller förskolekulturer med en

gemensam referensram och att de är angelägna om att överföra vad de uppfattar som svensk kultur och ser som nyckeln till det svenska samhället.

Skolan är inte bara en mycket viktig integrationsarena utan också en av få i dagens samhälle. Skolans integrationskapande roll diskuteras på många håll, både i ett liberalt och mer radikalt politiskt perspektiv. Den är integrationskapande i sin socialisation av barn och ungdomar till gemensamma normer och värderingar men också genom att den erbjuder en gemensam arena som alla har tillträde till och där alla har rätt till att bli erkända och bekräftade.

Skolan är kanske också den viktigaste arenan för att grundlägga en gemensam samhällsidentitet och ett mång- och interkulturellt synsätt bland barn och ungdomar. Världen blir alltmer globaliserad och flerkulturell kompetens och flerspråkighet blir i framtiden allt viktigare kunskapsområden för alla. Och här har naturligtvis lärare med varierad bakgrund och erfarenhet en viktig roll att fylla, inte bara för elever med utländsk bakgrund utan för alla elever.

Flera forskare (t ex Brantefors, 1999; Bunar, 2001) framhåller betydelsen av ett mång- och interkulturellt synsätt samtidigt som de betonar att det inte bara är en invandrarfråga utan bör vara en angelägenhet för alla skolor. Bunar (2001) varnar för risken med en övertro på multikulturalismen som en lösning på skolans problem i ”invandratäta” områden. Den multikulturella skolan, flerspråkighet och interkulturell kompetens har i praktiken alltmer sammankopplats med en rad negativa och stigmatiserande markörer. Den multikulturella utbildningen är, menar Bunar, undanskuffad till de ”icke-integrerade”-eleverna och deras föräldrar. Detta har medfört att multikulturalismen och den multikulturella undervisningen tenderar att bli lika med invandratäthet och undervisning av många invandrarelever vilket i sin tur innebär språksvårigheter, kulturella skillnader, traditionsbundenhet och marginaliserade föräldrar, d v s genomgående negativa karakteristika.

I denna studie har vi bl a försökt identifiera och problematisera de kriterier och omständigheter som försvårar respektive underlättar möjligheten att få anställning och även försökt belysa vilka konsekvenser fortsatt arbetslöshet trots kompletteringsutbildningen kan få utifrån ett individperspektiv.

Resultatet av studien har också väckt en rad nya frågor, som kräver fördjupad analys och fortsatt forskning. En av dessa frågor är i vilken utsträckning det i den svenska skolkulturen finns utrymme för det som bl a Sjögren (2001) talar om som diversifiering av normalitet, d v s att göra det annorlunda normalt och ta in det annorlunda i den ordinarie verksamheten. Det är en fråga som förmodligen kräver en mer etnografisk processinriktad forskningsansats än den som

använts i denna studie. En annan närbesläktad fråga som väckts är om ”Sverige-specifika” kunskaper – med innebörden att förstå svenska normer och oskrivna lagar och regler - har större betydelse i en skolkontext än i andra sammanhang och vad det i så fall beror på.

Skolverkets rapport ”Utan fullständiga betyg” (2001) konstateras att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade bland de elever som lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. Detta väcker i sin tur frågan om större etnisk mångfald i lärarkollegiet kan tänkas ha samband med skolframgång.

Det har gått drygt tre år sedan lärarna som ingår i studien avslutade kompletteringsutbildningen och nästan två år sedan intervjuerna med dem och deras skolledare genomfördes. Det väcker automatiskt frågan: ”Hur ser lärarnas arbetssituation och yrkesidentitet ut idag?”. Det är en fråga som får förbli obesvarad inom ramen för detta projekt men som vi hoppas kunna följa upp och eventuellt integrera med övriga frågor som studien har väckt.

Referenser

- Andersson Å (2003) Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel, Symposion, Stockholm/Stehag.
- Angelides P (2001) "The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents" *Qualitative Studies in Education*, årg 14, nr 3, s 429-442.
- Beynon J, R Ilieva & M Dichupu (2004) "Re-credentialling experiences of immigrant teachers: negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy" *Teachers and Teaching: theory and practice*, årg 10, nr 4, s 427-444.
- Bhabha H (1999) Det tredje rummet. Homi Bhabha intervjuad av Jonathan Rutherford. I: C Eriksson, M Eriksson Baaz & H Thörn (red), *Globaliserings kulturen. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Nya Doxa, Nora.
- Bigestens A (2001) Utländska lärare i den svenska skolan. Kompetens och språkkrav. I: A Bigestens & A Sjögren (red), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*, Mångkulturellt Centrum i Botkyrka, Tumba.
- Boyd S (2000) Vilken svenska behöver man för att undervisa i den svenska skolan idag? I H Åhl (red), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*, HLS förlag, Stockholm.
- Brantefors, L (1998). Den paradoxala frågan om etnocentrismen. *Utbildning och demokrati* 7(1): 33-50.
- Bredänge G, S Boyd & B Dorriots (1998) Kriterier för bedömning av utländsk lärare som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet. Rapport nr 1998:09, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Bredänge G (2003) Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola, doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Britton E, D Paine Pimm & M Huntley (2003) *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*, Kluwer Academic Publisher and WestEd., Dordrecht, Netherlands and San Fransisco.
- Bunar N (2001) Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism, Symposion, Stockholm/Stehag.

- Davitzs L J (1972) "Identification of Stressful Situations in a Nigerian School of Nursing" *Nursing Research*, årg 21, 352-357.
- de Jong M (2001) Invandrade arbetslösa akademiker blir lärare. Dokumentation och tolkning av första året av kompletteringsutbildning, (rapporter om utbildning. 5/2001), Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.
- Department for Education and Employment (2000) *The Induction Period for Newly Qualified Teachers. Guidance Teachers & Staffing*. Darlington: Teachers' Standards and Pension Division.
- Ekberg J & Rooth D-O (2004) Yrke och utbildning på 2000-talets arbetsmarknad – skillnader mellan inrikes och utrikes födda personer, Bilaga till Rapport Integration 2003, Integrationsverket.
- Evaldsson A-C (2000) "För jag är bäst på svenska!". Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola" *Utbildning och demokrati*, årg 9, nr 2, s 29-48.
- Flanagan J C (1954) "The Critical Incident Technique" *Psychological Bulletin*, årg 51, s 327-358.
- Franzén, E C & Johansson, L (2004) *Föreställningar om praktik som åtgärd för invandrades integration och socialisation i arbetslivet*. IFAU: rapport 2004:5.
- Huberman M., C L Thompson & S Weiland (1997) *Perspectives on the Teaching Career*. In: B J Biddle, T L Good & I. F Goodson (eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Academic Publishers, London Volume I.
- Hägerström J (2004) *Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux: etnicitet, genus och klass i samspel*, doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Högskoleverket (2003) *Universitet & högskolor – Högskoleverkets årsrapport 2003*.
- Högskoleverket (2004) *Uppföljning av kompletterande utbildning för utländska akademiker – andra året, Utredningsavdelningen/Per Gunnar Rosengren*, Stockholm.
- Jönsson A & L Rubinstein Reich (1995) *Överensstämmer lärarutbildningen med yrkets faktiska krav och behov? En intervjuundersökning med lärare och skolledare*, (Särtryck och småtryck, nr 829), Lärarhögskolan, Malmö.
- Kihlström, B (1999) *Kompletteringsutbildning för akademiker med utomnordisk examen med inriktning mot lärarutbildningen inom Ma-No ämnen*, PM 99-08-22, Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.

- Lindgren, U (2003) Mentorship for novice teachers. Experiences of a Swedish mentorship programme, In: U Lindgren (ed) Mentorship for learning and development. Contributions from an International Conference on Mentorship for Beginner Teachers and School Pupils, Umeå University, Umeå.
- Norberg, K (2004) School as a moral arena: constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice, doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- OECD (1994) Quality in teaching, OECD/CERI (Centre for Educational Research and Innovation).
- Persson, S & I Tallberg Broman (2002) ”’Det är ju ett annat jobb’ Förskollärare, grundskollärare och lärarstudierande om professionell identitet i konflikt och förändring” Pedagogisk forskning i Sverige, årg 7, nr 4, s 257-278.
- Regeringens proposition (1999/2000:135), En förnyad lärarutbildning.
- Roth, H I (1996) Mångfaldens gränser, Arena, Smedjebacken.
- Roth, H I (1998) Den mångkulturella parken - om värdegemenskap i skola och samhälle, Skolverket, Stockholm.
- Rubinstein Reich, L & I Tallberg Broman (2000) Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. Konsekvenser för lärarutbildningen, (Rapporter om utbildning, 6), Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.
- Rubinstein Reich, L & I Tallberg Broman, I (2004) Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola – en kritisk diskussion av resultat, inriktning och begrepp i klass-, köns- och etnicitetsforskning, Tidsskrift för lärarutbildning och forskning, årg 11, nr 1-2, s 13-26.
- Runfors, A (2003) Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan, Prisma, Stockholm.
- Scholten, A M & R Teuwsen (2001) Flexible recruitment of foreign teachers. A pilot study in accordance with Nuffic’s project “Accrediting Competencies Acquired in Education, Professional Training and Employment”, Department for International Credential Evaluation, Nuffic.
- Sjögren, A (2001) Introduktion. I: A Biggestans & A Sjögren, (red) Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer. Mångkulturellt centrum, Tumba.
- Skolverket (2001) Utan fullständiga betyg.
- SOU (1996:55), Sverige, framtiden och mångfalden.

- SOU (1999:63), Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.
- SOU (2000:47), Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan.
- SOU (2004:73), Migration och integration – om framtidens arbetsmarknad.
- Tripp, D (1993) Critical Incidents in Teaching, Routledge, London.

IFAU:s publikationsserier – senast utgivna

Rapporter/Reports

- 2004:1** Björklund Anders, Per-Anders Edin, Peter Fredriksson & Alan Krueger “Education, equality, and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s”
- 2004:2** Lindell Mats “Erfarenheter av utbildningsreformen Kvalificerad yrkesutbildning: ett arbetsmarknadsperspektiv”
- 2004:3** Eriksson Stefan & Jonas Lagerström ”Väljer företag bort arbetslösa jobbsökande?”
- 2004:4** Forslund Anders, Daniela Fröberg & Linus Lindqvist ”The Swedish activity guarantee”
- 2004:5** Franzén Elsie C & Lennart Johansson “Föreställningar om praktik som åtgärd för invandrares integration och socialisation i arbetslivet”
- 2004:6** Lindqvist Linus ”Deltagare och arbetsgivare i friårsförsöket”
- 2004:7** Larsson Laura ”Samspel mellan arbetslöshets- och sjukförsäkringen”
- 2004:8** Ericson Thomas ”Personalutbildning: en teoretisk och empirisk översikt”
- 2004:9** Calmfors Lars & Katarina Richardson ”Marknadskrafterna och lönebildningen i landsting och regioner”
- 2004:10** Dahlberg Matz & Eva Mörk ”Kommunanställda byråkraters dubbla roll”
- 2004:11** Mellander Erik, Gudmundur Gunnarsson & Eleni Savvidou ”Effekter av IT i svensk industri”
- 2004:12** Runeson Caroline ”Arbetsmarknadspolitisk översikt 2003”
- 2004:13** Nordström Skans Oskar ”Har ungdomsarbetslöshet långsiktiga effekter?”
- 2004:14** Rooth Dan-Olof & Olof Åslund ”11 september och etnisk diskriminering på den svenska arbetsmarknaden”
- 2004:15** Andersson Pernilla & Eskil Wadensjö ”Hur fungerar bemanningsbranschen?”
- 2004:16** Lundin Daniela ”Vad styr arbetsförmedlarna?”
- 2004:17** Forslund Anders, Per Johansson & Linus Lindqvist ”Anställningsstöd – en väg från arbetslöshet till arbete?”
- 2004:18** Jönsson Annelis & Lena Rubinstein Reich ”Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan”

Working Papers

- 2004:1** Frölich Markus, Michael Lechner & Heidi Steiger “Statistically assisted programme selection – International experiences and potential benefits for Switzerland”
- 2004:2** Eriksson Stefan & Jonas Lagerström “Competition between employed and unemployed job applicants: Swedish evidence”
- 2004:3** Forslund Anders & Thomas Lindh “Decentralisation of bargaining and manufacturing employment: Sweden 1970–96”
- 2004:4** Kolm Ann-Sofie & Birthe Larsen “Does tax evasion affect unemployment and educational choice?”
- 2004:5** Schröder Lena “The role of youth programmes in the transition from school to work”
- 2004:6** Nilsson Anna “Income inequality and crime: The case of Sweden”
- 2004:7** Larsson Laura & Oskar Nordström Skans “Early indication of program performance: The case of a Swedish temporary employment program”
- 2004:8** Larsson Laura “Harmonizing unemployment and sickness insurance: Why (not)?”
- 2004:9** Cantoni Eva & Xavier de Luna “Non-parametric adjustment for covariates when estimating a treatment effect”
- 2004:10** Johansson Per & Mårten Palme “Moral hazard and sickness insurance: Empirical evidence from a sickness insurance reform in Sweden”
- 2004:11** Dahlberg Matz & Eva Mörk “Public employment and the double role of bureaucrats”
- 2004:12** van den Berg Gerard J, Maarten Lindeboom & Peter J Dolton “Survey non-response and unemployment duration”
- 2004:13** Gunnarsson Gudmundur, Erik Mellander & Eleni Savvidou “Human capital is the key to the IT productivity paradox”
- 2004:14** Nordström Skans Oskar “Scarring effects of the first labour market experience: A sibling based analysis”
- 2004:15** Ericson Thomas “The effects of wage compression on training: Swedish empirical evidence”
- 2004:16** Åslund Olof & Dan-Olof Rooth “Shifting attitudes and the labor market of minorities: Swedish experiences after 9-11”
- 2004:17** Albrecht James, Gerard J van den Berg & Susan Vroman “The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels”

2004:18 Forslund Anders, Per Johansson & Linus Lindqvist “Employment subsidies – A fast lane from unemployment to work?”

Dissertation Series

2002:1 Larsson Laura “Evaluating social programs: active labor market policies and social insurance”

2002:2 Nordström Skans Oskar “Labour market effects of working time reductions and demographic changes”

2002:3 Sianesi Barbara “Essays on the evaluation of social programmes and educational qualifications”

2002:4 Eriksson Stefan “The persistence of unemployment: Does competition between employed and unemployed job applicants matter?”

2003:1 Andersson Fredrik “Causes and labor market consequences of producer heterogeneity”

2003:2 Ekström Erika “Essays on inequality and education”