

IPD-rapport 2008:11

Jag vill bli sedd som en
person med kunskap
och erfarenhet



**En uppföljningsstudie av utländska
lärares möte med den svenska skolan**

MariAnne Fridlund



GÖTEBORGS UNIVERSITET

© Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet
Box 300, 405 30 Göteborg

www.ipd.gu.se

ISSN 1404-062X

SAMMANFATTNING

I den offentliga debatten kan man ofta höra att Sverige och svenskarna måste bli bättre på att ta tillvara den kompetens som kommer hit genom de utländska akademiker som av ena eller andra anledningen flyttar till vårt land. Att få ett arbete och göra nytta och att få känna delaktighet i det svenska samhället är för de flesta av dessa människor det viktigaste målet.

I rapporten presenteras resultaten från en uppföljningsstudie som gjordes på några olika grupper av utländska lärare som kompletterat sina utbildningar från hemlandet vid Göteborgs universitet. Dessa utbildningssatsningar gjordes på uppdrag av Arbetsförmedlingen i Göteborg och det blev ett framgångsrikt samarbete under många år.

Uppföljningen, som bestod av en enkät, genomfördes för att få information om hur det hade gått för de utländska lärarna efter kompletteringsutbildningen. Hade inträdet på den svenska lärararbetsmarknaden lyckats? Hade skolvärlden öppnat dörrarna och hur upplevde de sin arbetssituation? Efter avslutad kompletterande lärarutbildning och uttagen lärarexamen är dessa personer med utländsk bakgrund svenska lärare.

Ett positivt resultat var att så många hade arbete som lärare. Alla arbetade dock inte inom den inriktning man hade i sin ämneskompetens eller med de åldersgrupper som utbildningen riktade sig mot. Ytterst få befann sig utanför lärararbetsmarknaden. De flesta hade fått arbete inom tre månader efter avslutad komplettering. För nästan en fjärdedel hade det dock tagit längre tid att komma in på arbetsmarknaden.

Huvudintrycken från enkätsvaren ger en tudelad bild. Det finns en enorm glädje att arbeta med eleverna på ett som man upplever annat sätt än i sitt hemland. Det är för många positivt att få arbeta i arbetslag och känna sig jämlik med sina kolleger. Flera berättar också att de haft nytta av sin utländska bakgrund på olika sätt och att den egna dubbla kultur- och språkkompetensen kommer till användning.

Det framkommer också en annan bild, där man som lärare med utländsk bakgrund inte känner sig accepterad och att den tidigare utbildningen inte anses vara värd någonting. Några upplever också en bristande disciplin hos eleverna och att det kan vara svårt att hantera. Läraryrket har inte heller den status i samhället som många är vana vid.

Att få ett arbete är förmodligen det bästa och det mest naturliga sättet att inkluderas i ett nytt samhälle. Men att ha ett arbete innebär inte att en person med utländsk bakgrund automatiskt inkluderas. Det förutsätter en vilja att mötas och en öppenhet från både den som vill in och från det mottagande samhället. Vi lever i ett mångkulturellt samhälle och i en globaliserad värld och vi måste integreras med varandra.

FÖRORD

Den här rapporten bygger på resultaten av en uppföljning som genomfördes efter en speciell utbildningsinsats, som riktade sig till utbildade lärare från andra länder som av den ena eller andra anledningen flyttat till Sverige. Insatsen bestod av kompletterande lärarutbildning och har genomförts i flera omgångar. Uppföljningen gjordes för att det är viktigt att få veta hur det gått för våra utländska lärare i mötet med den svenska arbetsmarknaden.

Det kändes viktigt att beskriva vilka olika länder som vi mött människor ifrån under dessa år för att på det viset försöka förmedla vilken oerhörd mångfald av interkulturella möten detta skapade. Det har också varit viktigt att försöka förstå dessa människors verklighet.

Rapporten hade aldrig blivit skriven om jag inte blivit uppmuntrad och påhejad på vägen, först av min dåvarande chef Birgit Lendahls Rosendahl och därefter av min kollega och vän Anders Hill. Tack vare hans noggranna granskningar och positiva respons under skrivandet är rapporten nu klar. Den hjälpen har varit ovärderlig. Främst vill jag dock tacka alla utländska lärare som faktiskt bidrog till att rapporten blev av genom att svara på enkäten.

MariAnne Fridlund

SAMMANFATTNING

FÖRORD

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	7
Kompletteringsutbildningens upplägg	8
Regelverket	10
Vad är formellt tillräckliga kunskaper i svenska?	11
Göteborgs universitets språkpolicy	11
LIKNAVDE STUDIER	12
Om språkfärdighet	12
Om "andraspråksresan"	15
Om "etnocentriska glasögon"	15
Om yrkesidentitet	17
Om "ett svenskt kvitto"	18
Om mångfald på arbetsplatsen	19
Om brist på mångfald i lärarummen	20
Om interkulturellt ledarskap	21
Om mångfald och diskriminering i arbetslivet	22
Som jämförelse – två andra uppföljningsstudier	24
STUDIENS SYFTE	26
METOD	26
BESKRIVNING AV MÅLGRUPPEN	27
Deltagarnas ursprungsländer	27
Ålder vid start av den kompletterande utbildningen	28
Fördelningen kvinnor och män	29
RESULTAT	32
ENKÄTEN	
Hur många arbetar med det de utbildade sig för?	32
Hur lång tid tog det att få arbete?	33
Det mest positiva i arbetet som lärare i Sverige	34
Det svåraste att möta som lärare i Sverige	36
Hur upplever man att sin speciella kompetens tas tillvara i arbetet?	39
Annat som berättades	41
Uttagna examina	42

MINNESANTECKNINGAR	42
DISKUSSION	44
Sammanfattande inledning	44
Samhällsperspektivet	46
Skolan och mångfalden	49
Svenskan och svenskheten	52
SLUTORD	54
REFERENSER	56
BILAGOR	
Bilaga 1	Brev 041027
Bilaga 2	Brev 060627
Bilaga 3	Enkät

INLEDNING

Den kompletterande lärarutbildningen för utländska lärare/akademiker har genomförts vid Göteborgs universitet sedan början av 1990-talet. Hittills har den endast getts som uppdragsutbildning och vår samarbetspartner har under största delen varit Länsarbetsnämnden i Västra Götaland/Arbetsförmedlingen i Göteborg. Upplägget på uppdragen har skiftat något, framförallt i längd, under åren men målgruppen har varit densamma.

Syftet med den kompletterande lärarutbildningen har hela tiden varit att underlätta för utländska lärare/akademiker att få arbeta inom sitt yrke även i Sverige samt att tillföra den svenska skolan lärare med flerkulturell kompetens.

Sedan början av 1990-talet har vi haft personer från ca 55 länder som inom ramen för uppdragsutbildning kompletterat sin lärarutbildning från hemlandet vid Göteborgs universitet. Omkring 220 personer hade genomfört hela kompletteringsutbildningen, inkl. slutterminen, före vårterminen 2006.

Vintern 2000/2001 gjordes en första uppföljning av de grupper som då avslutat den kompletterande lärarutbildningen med start fr.o.m. höstterminen 1996 och som ej ingick i utbildningssatsningen Lärarprojekt. Det var en nationell satsning som gick under namnet Lärarprojekt och fanns vid flera lärosäten i Sverige. Satsningen inriktade sig till både svenska och utländska akademiker som behövde komplettera sin utbildning för att erhålla en svensk lärarexamen.

Det hade länge känts angeläget att följa upp de tidigare resultaten samt att också försöka ta reda på hur det gått för dem som genomfört kompletteringsutbildning sedan dess. I oktober 2004 påbörjades så en uppföljning av de utländska lärare som fr.o.m. höstterminen 1996 t.o.m. vårterminen 2003 genomfört den kompletterande lärarutbildningen och som antingen slutfört hela utbildningen eller endast hade någon mindre uppgift kvar.

Ytterligare en uppföljning gjordes under sommaren och hösten 2006 av de grupper som startat fr.o.m. höstterminen 2003 t.o.m. höstterminen 2005 för att komplettera den tidigare uppföljningen. Det innebär att vi nu har ett ganska omfattande underlag som visar hur det gått för undersökningsgruppen efter den kompletterande lärarutbildningen och hur man uppfattar sin arbetssituation.

Begreppet utländska lärare/akademiker ska här förstås som att det gäller personer som är födda i ett annat land än Sverige, oftast utanför Europa, har växt upp i hemlandet och har en lärarutbildning eller annan akademisk utbildning med sig samt har arbetat som lärare, oftast i sitt hemland.

KOMPLETTERINGSUTBILDNINGENS UPPLÄGG

Uppläggningsen av kompletteringsutbildningen har skiftat något under årens lopp. Dels har erfarenheterna som erhållits påverkat förändringar till det bättre. Vi har blivit bättre på att t.ex. göra bedömningar av utländska utbildningar, att ta tillvara och att avgöra vad som krävs i en komplettering för att få en svensk lärarexamen. Dels har lärarutbildningen i sig själv förändrats både till struktur och också innehåll i och med att lärarutbildningen reformerades inför ht 2001. Till en början innebar detta att fördelningen mellan olika delar av lärarutbildningen förändrades samtidigt som en nästan total öppenhet rådde när det gäller innehållet i en svensk lärarexamen. Det medförde det positiva att personer som tidigare nekats en kompletteringsutbildning nu kunde antas. T.ex. var man inte lika bunden till fasta studiegångar längre och en större frihet i nya ämneskombinationer blev möjlig.

En annan viktig orsak är också att Arbetsförmedlingen 1998 fick möjlighet att som uppdragsgivare utöka och köpa den omfattning i fråga om komplettering som krävdes för det stora flertalet, för att den kompletterande lärarutbildningen skulle nå fram till en lärarexamen. Dock översteg den aldrig mer än två år dvs. en ram på 80 poäng under den här perioden. Att ramen för kompletteringen utökades från 1,5 år till två år medförde en positiv förändring som innebar att vi kunde anta flera till utbildningen och fler individer kunde därigenom efter avslutad komplettering ta klivet in på den svenska arbetsmarknaden.

Fr.o.m. höstterminen 1997 föregicks den kompletterande lärarutbildningen av en förberedande utbildning där dock inte universitetet stod för det första genomförandet utan en annan utbildningsanordnare. I och med att vi erhöll EU-medel från Socialfond Mål 3 kunde vi vid Göteborgs universitet fr.o.m. vårterminen 1998 genomföra en förberedande utbildning på en termin, med ett innehåll som dels skulle förbereda för den kompletterande lärarutbildningen. Den förberedande utbildningen skulle även möjliggöra för den enskilde individen att ta ställning till om det kändes rätt att arbeta som lärare även i Sverige och ge ansvariga inom lärarutbildningen möjlighet att bedöma lämpligheten och prognosen för läraryrket i den svenska skolan.

Den förberedande utbildningen innehöll en fördjupad kartläggning som bestod av en mer detaljerad bedömning av varje lärares kompletteringsbehov, språkbedömning i svenska och språkträning i relation till arbetet som lärare, studier av svensk skola och skolhistoria samt åtta veckors handledd praktik i svensk skola inom det ämnesområde som så långt det var möjligt motsvarade utbildningen från hemlandet. Ett kontrastivt perspektiv skulle genomsyra den förberedande utbildningen dvs. de studerande skulle medvetandegöras om likheter och skill-

nader mellan den kultur och det utbildningssystem de kom ifrån och det svenska systemet.

Som tidigare angetts var den kompletterande lärarutbildningen ett samarbete mellan Göteborgs universitet och Arbetsförmedlingen i Göteborg. Det innebar i princip att för att antas till en kompletterande lärarutbildning måste den utländske läraren vara arbetslös och arbetssökande samt vara inskriven på Arbetsförmedlingen. I övrigt krävdes utländsk lärarutbildning eller annan akademisk utbildning samt minst tre års lärarerfarenhet. Dessutom krävdes givetvis kunskaper i svenska språket, motsvarande behörighetskravet för högskolestudier.

De utländska lärare som sedan antogs till den kompletterande lärarutbildningen hade dels själva kommit fram till att de verkligen ville genomföra kompletteringen och kände att läraryrket var det man ville arbeta med även i Sverige, dels att resultatet av den fördjupade kartläggningen och kompletteringsbehovet motsvarade den tidsram vi hade till förfogande från Arbetsförmedlingen. Dessutom krävdes att bedömningen av språkfärdigheten förmodades ligga på en sådan nivå att utbildningen skulle kunna genomföras.

En svårighet var dock då, och är fortfarande, att avgöra var kravnivån skulle ligga och hur man egentligen skulle pröva språkfärdigheten. Detta viktiga inslag i bedömningen av möjligheten att lyckas med utbildningen har genom åren prövats och utvecklats till att vi idag har en relativt god kunskap och erfarenhet av vad en språkbedömning bör innehålla för olika delar och var kravnivån bör ligga för att studierna ska kunna genomföras med ett gott resultat. En språkbedömning i svenska innebär en bedömning av hörförståelse, tal/uttal, skriftlig förmåga samt läsförståelse. En annan viktig faktor är även hur länge en person varit i Sverige och kontakten med svenska språket i vardagen. Den formella nivån är viktig men inte avgörande för språkfärdigheten i den meningen att den formella behörigheten är en garanti för att språket fungerar i detta sammanhang. Läraryrket är exceptionellt i på så vis att språket är det centrala redskapet.

Den dåvarande skollagen (1985:1100) angav att anställningskravet för lärare var att de skulle "behärska svenska språket". För att få en definition av vad det i praktiken betydde togs våren 1996 en kontakt med Sture Allén, Svenska Akademiens dåvarande ständige sekreterare. Allén menar angående uttrycket "behärska svenska språket"

"Att ge en exakt definition är knappast möjligt. Rent allmänt innebär det ett krav på att man förstår normal rikssvenska i tal och skrift och kan uttrycka sig språkriktigt på båda sätten. När det gäller lärare tillkommer kravet att de skall vara helt perfekta när det gäller terminologin inom det ämne som de undervisar i".

Erfarenheten har tyvärr genom åren visat att ett formellt godkänt betyg i svenska inte på något sätt ger några garantier för att en utländsk lärare verkligen har en språkfärdighet på den nivå som krävs för kompletterande högskolestudier eller för att klara en undervisningssituation i den svenska skolan. Samtidigt kan en person med endast formellt betyg i sfi (svenska för invandrare) ha en alldeles utmärkt språkbehärskning i svenska. Detta är en evig balansgång och ett stort dilemma.

Dessvärre har många av dem som ansökt genom Arbetsförmedlingen ej kunnat antas till en kompletterande lärarutbildning på grund av att den språkbedömning som föregått antagningen till den förberedande kursen under de senaste åren, visat just detta att trots godkänt betyg i svenska som andraspråk så befinner sig språkförmågan på en alldeles för låg nivå. Mångas drömmar har slagits i kras av denna orsak.

För den aktuella undersökningsgruppen gjordes språkbedömningen under den förberedande utbildningen fr.o.m. vårterminen 1998. Tidigare fanns inte språkbedömning planerat på samma sätt. Det innebar då ibland att språksvårigheterna visade sig och bekräftades först när studierna påbörjats med många frustrerade och förtvivlade personer som följde.

Trots att formerna för språkbedömningen utvecklats och erfarenheterna gett en större säkerhet i bedömningen händer det ändå att misstag görs, vilket innebär stora ansträngningar för individen. Det innebär även ett betydande merarbete för de lärarutbildare som ingår i aktuella kurser. Vid ett antal tillfällen har studierna måst avbrytas just därför att språkfärdigheten inte har varit tillräcklig, varken för studierna eller i undervisningssituationen under praktiken.

REGELVERKET

Skollagen reglerar vem som har ”behörighet” att arbeta i den svenska skolan. Vissa ändringar har införts i skollagen sedan den ovan beskrivna kontakten med Allén och följande skrivningar gäller sedan 1999:

Behörig att anställas som lärare, förskollärare eller fritidspedagog i det offentliga skolväsendet utan tidsbegränsning är enligt Skollagen kap. 2 § 4 (LAG 1999:887)

1. den som har svensk lärarexamen.....
2. den som av Högskoleverket har fått ett behörighetsbevis enligt vad som föreskrivs i 4a och 4b §§.

I Skollagens kap. 2 § 4a anges att *den som har en utländsk lärarutbildning skall få ett behörighetsbevis, om den utbildningen ensam eller tillsammans med yrkeserfarenhet motsvarar sådan pedagogisk utbildning som avses i 4 § 1. LAG (1999:887). I kap. 2 § 4b, anges att den som har ett annat modersmål än svenska, danska, färöiska eller norska kan få ett behörighetsbevis endast om han eller hon har de kunskaper i svenska som behövs (LAG 1999:887).*

VAD ÄR FORMELLT TILLRÄCKLIGA KUNSKAPER I SVENSKA?

Behörighetskravet i svenska är vid ansökan om Behörighetsbevis att den sökande har SvB/Sv2B eller Tisus eller motsvarande (det finns möjligheter till särskild prövning).

Behörighetskrav i svenska för universitets- och högskolestudier i Sverige är desamma, dvs. SvB/Sv2B eller godkänt TISUS-test.

SvB/Sv2B innebär kurser i svenska på gymnasienivå/Komvux. Sv2 står för svenska som andraspråk. Godkänt resultat ger grundläggande behörighet. TISUS innebär kurser i svenska på högskola eller universitet som leder till behörighet för universitets- och högskolestudier. Tisus är en förkortning av test i svenska för universitets- och högskolestudier. Godkänt resultat ger både grundläggande och särskild behörighet.

GÖTEBORGS UNIVERSITETS SPRÅKPOLICY

Vid Göteborgs universitet finns en beslutad språkpolicy. Denna bygger på en riksdagsproposition om språkpolitik. Rörande svenska skrivs bl.a. följande:

Studier på grundnivå skall normalt leda till att studenterna kan uttrycka sig på en klar och begriplig svenska om sådant som rör studierna. Studenterna skall samtidigt med ämnesåterkopplingen få respons på det egna språkbruket genom att moment i utbildningen som förbättrar studenternas muntliga och skriftliga färdigheter både i svenska och engelska förstärks. (Bästa språket. En samlad språkpolitik. Prop. 2005/06:2, s. 47)

Språkpolycyn har tillkommit efter det att undersökningsgruppen i denna studie har genomfört sin kompletteringsutbildning.

LIKNAVDE STUDIER

OM SPRÅKFÄRDIGHET

Om bedömning av språkfärdighet skriver Gunlög Bredänge följande i rapporten Kriterier för bedömning av utländsk lärare som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet:

”Lärares språkanvändning är en väl integrerad del av hela lärarfärdigheten. I en undervisningssituation bedöms lärarens kommunikativa förmåga fortlöpande av eleverna. Reaktionen från eleverna blir ett synligt tecken på hur kommunikationen fungerar.” (Bredänge, Boyd, Dorriots 1998, s.4)

Hon framhåller även att:

”Vid bedömningen av de utländska lärarnas förmåga att omsätta sitt yrkeskunnande i svensk kontext visar sig inte oväntat språket vara en mycket central faktor. Eftersom språket är en lärares kanske viktigaste instrument måste språkbehärsningen i svenska ha nått en sådan nivå att språket låter sig hanteras med både struktur, automatik och djup, samtidigt som brytningen inte får vara alltför stark. Det handlar både om att göra sig förstådd och att förstå.” (a.a. s.5)

Vidare understryks att:

”Den som i vuxen ålder lär sig ett nytt språk gör det i form av just ett vuxenspråk..... Samtidigt är det viktigt att inse att kommunikation inte endast beror av språk. Brister i verbal språkbehärskning kan kompenseras av andra tillgångar som t.ex. social kompetens, lyhördhet och psykologisk närvaro.” (a.a. s.5)

I samma rapport sammanfattar Sally Boyd bedömningarna av videoinspelningar av lärare med utländsk bakgrund i en undervisningssituation i svensk skola. Hon ställer bl.a. frågan om man kan se förbi brytningar, ordval, grammatiska fel osv. när man ska bedöma lärarens pedagogiska kompetens. Bedömarna i studien var skolledare och lärarutbildare. Det framkom att det var svårt att särskilja olika aspekter av språkfärdigheten, men de variabler som bedömdes som viktigast för lärlämpligheten var ordval, flöde och anpassning. Uttal och språkriktighet som är mer formella aspekter av språkfärdigheten, bedömdes som mindre väsentliga. Detta var intressant eftersom det är just uttal och språkriktighet som kommer fram i den allmänna debatten om invandrares språkfärdigheter i svenska.

Det visade sig också att de språkliga och pedagogiska variablerna hängde starkt samman i bedömningen av de utländska lärarnas lärlämplighet, men att man la större vikt vid pedagogisk skicklighet än vid språkfärdighet. Allt tydde på att bedömarna gjorde en helhetsbedömning och att det var svårt att skilja på olika aspekter av språket och pedagogiken. Dessutom var det svårt att skilja på detta i de utländska lärarnas framträdande.

Studien visar att de tre faktorerna språkfärdighet, lärlämplighet och pedagogisk skicklighet som undersökts, är av väldigt komplex karaktär. Bedömningarna är dessutom gjorda under några få minuter och man konstaterar att i en sådan situation tar språket lätt överhanden över andra lärlämpligheter. Förmodligen kan detta fenomen även uppstå i en anställningssituation. Här måste bedömningen av lärlämpligheten bli ännu svårare.

I studien konstateras att bedömarna var bättre på att bedöma uttalet på kort tid, men att man var sämre på att bedöma pedagogisk skicklighet under samma korta tid. Boyd menar att det är viktigt att utländska lärare som söker anställning bör få möjlighet till en provtjänstgöring och inte bara sorteras bort redan före en anställningsintervju, som många drabbats av.

Monica Nyström skriver i sin D-uppsats i pedagogik KUNSKAP, KULTUR – KROCK? att:

”En orsak till att man ville få bort den tidigare texten ”behärska svenska språket” i skollagen, var naturligtvis svårigheten att avgöra ”var gränsen går”.

Dessutom var det tveksamt hur man kunde garantera att gränsen var uppnådd och hur man kunde pröva att språkkunskaperna verkligen var tillräckliga. *”När det gäller bedömningen av språkfärdigheten, så kan denna vara ytterst komplicerad att genomföra”* (Nyström 2003, s.21-22).

Vidare påpekar Nyström att det finns en tendens att den språkliga förmågan har stor överspridningseffekt vid en bedömning av den totala kompetensen. Dessutom framhålls att:

”den språkliga förmågan spelar onekligen stor roll för lärarens yrkesverksamhet och språket kan sägas vara lärarens ojämförligt viktigaste hjälpmedel. Det är emellertid inte så att det direkt går att avgöra om en lärare med klart godkända kunskaper i svenska B därmed också kan genomföra undervisning. Därtill är det alltför många olika faktorer som spelar in” (a.a.s.23).

Skolkommitténs förslag till förändring av skrivningen i skollagen angående språklig kompetens när det gäller att få anställas som lärare i det offentliga skolväsendet utan tidsbegränsning som lydde; den sökande ska ha *"tillräckliga kunskaper i svenska språket med hänsyn till tjänsten"* kan tolkas som att behovet av språkförmåga kan avgöras från fall till fall och *"att kriterierna för språkkunskaper i svenska kan variera beroende på vilka ämnen man undervisar i"* menade Nyström med hänvisning till en kommentar från Högskoleverket återgiven i en tidningsartikel i Lärarnas Tidning (a.a.s.21).

Om man då jämför med den skrivning i Skollagen som gäller idag *"att ha de kunskaper som behövs"* i svenska språket för att få anställas som lärare i den svenska skolan så *"kom lagen att få vidare ramar än Skolkommitténs förslag och den gav därför många frihetsgrader vid bedömningen av språkfärdigheten"* (a.a.s.21).

Att avgöra var gränsen går för om en lärare med annat modersmål än svenska, har de kunskaper i svenska språket som krävs för att kunna undervisa i svenska skolan är en svårighet och det är inte alls självklart att ett godkänt resultat i svenska B eller svenska som andraspråk B garanterar detta, menar Nyström.

Det är viktigt för alla människor att äga ett stort och varierat ordförråd framhåller Ingegerd Enström i boken Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle (2004). Detta är viktigt bl. a. för att kunna ge uttryck för sina kunskaper och erfarenheter. Ordförrådets omfång och kunskap om ord är av allra största betydelse och viktiga komponenter i språkbehärsningen.

"För att lyckas i sina studier och framtida yrkesliv har högskolestuderande med utländsk bakgrund behov av att utveckla ett rikt ordförråd och att på förhållandevis kort tid nå upp till en nivå som ligger så nära som möjligt en inföddes på motsvarande utbildningsnivå" (s.171).

Oftast är det dock ordförrådet som är den begränsande faktorn för de som har nått upp till en avancerad språkfärdighetsnivå. *"Utländska studenter brukar ofta också själva peka på brister i ordförrådet som det största kvardröjande problemet"*, enligt Enström (a.a. s. 171).

Hon påpekar också att det krävs en långvarig och intensiv kontakt med ett språk för att uppnå en hög språkfärdighetsnivå med ett rikt och omfattande ordförråd. För att nå dit är det viktigt att få möta ord i ett naturligt sammanhang, att få höra svenska talas ofta och att läsa mycket svensk text.

OM ”ANDRASPRÅKSRESAN”

I Statens offentliga utredning (SOU 2003:77) har professor Inger Lindberg vid Göteborgs universitet skrivit ett kapitel som hon kallar Andraspråksresan. Lindberg skriver att *”man brukar inom forskningen göra skillnad mellan förstaspråk och andraspråk – en distinktion som främst baseras på den ålder man är i när man kommer i kontakt med språket”* (s.35). Hon menar också att

”till skillnad från förstaspråksinlärare når vuxna andraspråksinlärare sällan ända fram till målet, om man med målet avser modersmålskompetens” (a.a.s.36).

och att

”då enspråkiga infödda språkanvändares kompetens görs till norm för andraspråksinläringen blir andraspråksinlärarna lätt hopplösa förlorare som i jämförelser med förstaspråksanvändarna ständigt kommer till korta. Flerspråkigheten framstår som en brist snarare än som en resurs” (a.a.s.36).

Nivån för vad som är språkligt acceptabelt förändras ofta beroende på behov och syfte och många gånger görs språkliga bedömningar godtyckligt, för att markera skillnader mellan oss och de andra vilket kan leda till särbehandling och diskriminering. Många *”underskattar ofta den tid och arbetsinsats som krävs för att som vuxen tillägna sig ett nytt språk”* (a.a. s.38).

”Tillägnet av ett bra uttal och ett gott flyt tar sin tid” och ”att dessutom komma underfund med språkliga nyanser och de många gånger outtalade sociokulturella normer som styr språkanvändning i olika situationer och sammanhang, tar naturligtvis ytterligare tid” (a.a. s.39).

”Sverige har på kort tid blivit ett i hög grad flerspråkigt samhälle med talare av upp till 200 olika språk”. Svenskan används numera även som ett andraspråk av kanske 2 miljoner människor med andra modersmål än svenska som i olika åldrar, under olika omständigheter och till olika grad tillägnat sig svenska (a.a. s.39).

OM ”ETNOCENTRISKA GLASÖGON”

Pirjo Lahdenperä skriver i en artikel om interkulturellt ledarskap i skolan att:

”När föräldrar med utländsk bakgrund pratar om bristande disciplin kan det bero på att varken de eller deras barn förstår den svenska

skolans arbetssätt. Därför måste läraren i sitt ledarskap utveckla sin interkulturella kompetens” (Pedagogiska magasinet nr 3, 2008).

Hon tar bl.a. upp att den svenska skolan ofta beskrivs som en arbetsplats som saknar arbetsro, men att få ser det som att läraren brister i ledarskap. Inom skolområdet letar man ofta efter förklaringsmodeller som ligger utanför skolan och problem med bristande disciplin ses som ett elevproblem. ”*Vi talar inte om bristande disciplin eller arbetsro som brist på kunskaper i ledarskap hos lärarna*”, påpekar Lahdenperä.

En annan förklaringsmodell kan vara att stök och bristande arbetsro beror på att den svenska ”demokratiska” skolan känns främmande för elever som uppfostras med andra normer och värderingar hemifrån. Lahdenperä menar att:

”Varje land har utifrån sin historia, sina ideologier och praktiker utvecklat en etnocentrisk syn på skola, pedagogik, undervisning och lärande. Detta präglar även synen på hur man ska leda arbetet i klassen”.

Det ideala svenska sättet att leda elever är att samtala och komma överens, men denna samrådande ledarskapsmodell kan skapa problem beroende på att den utgår från ett monokulturellt svenskt perspektiv. Lahdenperä framhåller också att svenska lärare kan klaga över

”att de pedagogiska verktyg de fick genom sin lärarutbildning känns otillräckliga och inte användbara i de nya, multietniska och multikulturella skolsammanhangen”.

Det monokulturella synsättet kan i sig skapa problem i skolan och etnocentrismen står i vägen för ett interkulturellt förhållningssätt.

För att utveckla ett interkulturellt förhållningssätt krävs att man bearbetar sin kulturella ”blindhet”, sin ovilja att se kulturella skillnader och öppet våga diskutera fördomar, diskriminering osv. i det dagliga arbetet. Att vilja och att ha förmåga att bearbeta negativa attityder och fördomar mot olikheter, både hos sig själv och hos sina elever är, enligt Lahdenperä, en av de viktigaste egenskaperna för en lärare som vill utveckla interkulturell kompetens.

Hon skriver också att lärare kan känna sig obekväma i skolan med stora elevgrupper som har utländsk bakgrund, som därmed riskerar att bemötas med räds- la och misstänksamhet. ”*Det är psykologiskt förståeligt att det främmande väcker osäkerhet i frågor om hur man ska förhålla sig till det främmande och handla så att det blir rätt*”, menar Lahdenperä.

Dagens lärare måste kunna variera mellan olika ledarstilar och de måste även utveckla en interkulturell kommunikativ kompetens vilket innebär medvetenhet om olika kulturella koder, förmåga att växla mellan olika perspektiv och förståelse för olika tolkningar av verkligheten.

OM YRKESIDENTITET

Annelis Jönsson och Lena Rubinstein Reich tar i en artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige* (Nr 2 2006), upp frågan om yrkesidentitet. Artikeln bygger på en studie gjord vid Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Syftet med studien var bl.a. att försöka få en bild av hur invandrade akademiker som gått en tvåårig kompletteringsutbildning uppfattade mötet med den svenska skolan och hur de upplevde sin nya yrkesidentitet och arbetssituation. Studien gjordes ett år efter avslutad utbildning.

De utländska lärarna hade det gemensamt att de hade genomgått en kompletteringsutbildning, att de hade migrerat till Sverige och att de hade en utländsk akademisk utbildning inom det naturvetenskapliga området. Bortsett från dessa faktorer så var de en totalt heterogen grupp. Ungefär hälften hade en lärarutbildning från hemlandet.

Författarna drar slutsatsen att hur man lyckades med att konstruera en ny läraridentitet och anpassa sig till det nya påverkas av förmågan eller beredvilligheten att släppa gamla förhållningssätt och värderingar. Hur gammal grundutbildningen är och vilka tidigare erfarenheter man har av läraryrket samt hur stora skillnaderna är mellan hemlandets skolsystem och det svenska har också betydelse. Enligt studien av lärarnas beskrivningar av mötet med den svenska skolan verkar många ha sitt hemlands lärarroll som en aktiv och levande förebild. Författarna menar att för vissa kan kanske de tidigare erfarenheterna av läraryrket vara en trygghet medan för andra kanske läraridentiteten från hemlandet kan fungera mer eller mindre förstelnande och att risken finns att man idealiserar sin tidigare läraridentitet och kunskapssyn. De påpekar också att graden av hängivenhet inför läraryrket verkar ha betydelse för utsikterna att få anställning och att flera av de lärare som saknade anställning ett år efter utbildningen uppfattade sig som diskriminerade på grund av sin bakgrund.

Att inte komma in på den svenska arbetsmarknaden efter kompletteringsutbildningen hade skapat både besvikelse, bitterhet och ibland ett knäckt självförtroende. Många tankar hade väckts om varför man fortfarande inte dög. Debatten kring orsaker till att många med utländsk bakgrund har svårt att få fotfäste på den svenska arbetsmarknaden lyfter ofta fram egenskaper och beteenden som skiljer sig från det som uppfattas som typiskt svenskt samt även svårigheter att

tillägna sig och förstå svenska normer, regler och lagar. Införlivandet av s.k. sverigespecifika kunskaper tar tid och frågan är om detta har större betydelse i skolan än i andra sammanhang menar Jönsson och Rubinstein Reich, eftersom skolan har ett samhällsuppdrag som uttrycks i läroplan med krav på läraren att omfatta och förmedla dessa sverigespecifika kunskaper och värderingar.

Enligt artikelförfattarna var bristen på disciplin det som hade förvånat de utländska lärarna mest i mötet med den svenska skolan. Även gränser för eleverna och uteblivna reaktioner från lärarna samt ansvarsfördelningen inom skolan hade man reagerat på. Många svenska lärare ansågs ta för litet ansvar för elevernas lärande precis som att eleverna ansågs ta för litet ansvar för sitt lärande. Enligt studien framkommer också att lärarna själva hade nytta av sin utländska bakgrund bl.a. i kontakten med både elever och föräldrar med utländsk bakgrund och att de i ibland kunde fungera som brobyggare. De upplevde också att de i vissa fall hade en större auktoritet än svenska lärare och att det kunde underlätta i kontakten föräldrarna. De som påbörjade kompletteringsutbildningen hade en tydlig yrkesidentitet som var grundad och utvecklad i hemlandet. Att vidareutbilda sig och att arbeta som lärare i Sverige innebar delvis en helt ny yrkesidentitet som man hade olika förutsättningar att hantera och bemästra.

Jönsson och Rubinstein Reich framhåller att etnisk mångfald i lärarkåren borde omfatta alla skolor för att motverka stigmatisering. Då skulle skolan kunna fungera som en verklig integrationsarena och dra nytta av fördelarna av att ha anställda lärare med utländsk bakgrund. Men, påpekas det att då krävs att dessa lärare i första hand betraktas som lärare och inte i första hand som lärare med utländsk bakgrund.

OM "ETT SVENSKT KVITTO?"

Högskoleverket genomförde 2002/2003 på uppdrag av regeringen en uppföljning av kompletterande utbildning för utländska akademiker. Rapporten "Ett svenskt kvitto?" (dnr.12-187-02) som innehöll redovisningen av uppdraget presenterades av Högskoleverket i april 2003.

I ett pressmeddelande 2003-04-09 kan man läsa att komplettering leder till jobb för invandrade akademiker och att komplettera sin utbildning från hemlandet i Sverige är effektivt. Resultatet visar att 8 av 10 har fått arbete efter av slutad kompletteringsutbildning enligt Högskoleverket. Samtidigt konstaterar man att den kompletterande utbildningen varit nödvändig för att få en anställning i Sverige men att det är svårt att tro att de hinder som finns på svensk arbetsmarknad när det gäller utländska akademiker för den skall förbättras. Dessa kompletteringsutbildningar har oftast getts inom bristyrken och invandrares möjligheter

att få anställning påverkas även i hög grad av konjunktursvängningar på arbetsmarknaden.

De flesta svarande i undersökningen hade en akademisk utbildning från hemlandet och även en yrkesbakgrund som motsvarade denna utbildning. Flytten till Sverige hade inneburit arbetslöshet och mer utbildning. Det konstateras att tiden för de utländska akademikernas väg från ankomst till arbete är viktig, både för självkänslan och för aktualiteten i kunskaperna.

En annan slutsats som drogs är att det borde finnas fler kompletteringsutbildningar och att dessa borde ingå i högskolornas reguljära utbud.

OM MÅNGFALD PÅ ARBETSPLATSEN.

Mångfald är ett relativt nytt begrepp i Sverige och har sitt ursprung i de amerikanska begreppen "diversity" och "diversity management" skriver Katarina Mlekov och Gill Widell i Hur möter vi mångfalden på arbetsplatsen? (2003) De skriver att termen mångfald dök upp i samband med diskussioner om Sveriges integrationspolitik i mitten av 1990-talet. De menar bl.a. att mångfald "*ur ett samhällsperspektiv handlar om tillståndet i samhället och på arbetsmarknaden*" och "*om önskvärda tillstånd som jämlikhet och rättvisa*" (s.7).

"Statistiken visar att många invandrare, oavsett utbildningsbakgrund har svårt att få fotfäste på den svenska arbetsmarknaden" och "särskilt med att få arbeten som motsvarar deras kompetens" (a.a. s.7).

I kapitlet om kravprofil beskrivs att det inte är ovanligt "*att kraven ställs av gammal vana och enligt svenska normer*" (a.a. s.114). Detta kan givetvis resultera i utestängande och diskriminering. Författarna tar också upp begreppet social kompetens. De menar att begreppet "*har olika betydelser i olika länder och i olika verksamheter, för olika människor*" (a.a. s.115). I Sverige råder det

"dock enighet om att social kompetens handlar om att kunna de svenska koderna, att kunna uppträda svenskt". "Det är inte ovanligt att personer med annan etnisk bakgrund inte uppfyller kravet på social kompetens eftersom de inte kan de svenska sociala koderna eller vill förvränga sitt beteende för att passa in" (a.a. s.116).

När det gäller språkkunskaper konstateras att "*dåliga kunskaper i svenska är den vanligaste förklaringen till att inte komma ifråga för ett jobb*" (a.a. s.116). De hänvisar också till att inom Arbetsförmedlingen har man den erfarenheten att det "*oftast är brister i svenska språket och ett osvenskt beteende som gör att*

man inte får jobbet” som sökande med utländsk bakgrund. Författarna konstaterar också ”att kunna kommunicera på många andra språk får dessvärre ofta inte samma tyngd som uppfattningen om brister i det svenska språket” (a.a. s.117).

OM BRIST PÅ MÅNGFALD I LÄRARRUMMEN

I en artikel i Lärarnas Tidning (nr 6:2008) lyder en av rubrikerna på förstasidan *Brist på mångfald i lärarrummen*. Med lite mindre bokstäver kan man läsa att

”mångfalden i den svenska lärarkåren är mindre än i andra yrkesgrupper. Nästan inga lärare i grundskolans tidigare år är födda utomlands”.

Artikeln handlar om att utlandsfödda lärare är en bristvara. Närmare 20% av Sveriges befolkning har utländsk bakgrund men endast 9,5% av lärarkåren är födda utanför Sverige. I texten framkommer att *”bland grundskollärare tidigare år är 4,5% födda utomlands”* men *”endast 2,4% kommer från länder utanför Norden”* och *”bland grundskollärare för senare år och gymnasielärare i allmänna ämnen är 10,3% födda i ett annat land än Sverige”*. Siffrorna har redovisats i Skolverkets prognos gällande pedagogisk personal för läsåret 2006/07 och kommer från Statistiska centralbyråns yrkesregister. Man kommenterar också att *”en sjättedel av det totala antalet utrikes födda lärare är modersmåls-lärare”*.

I nämnda nummer av Lärarnas Tidning finns vidare en artikel *”Vi fungerar som en brygga”*, där två kvinnliga lärare med utländsk bakgrund intervjuas. Den ena kvinnan arbetar idag som biträdande rektor och den andra som fritidspedagog och lärare på samma skola. Båda framhåller att *”förståelsen för mångfalden blir större ju tidigare elever möter människor med olika bakgrund”*. De menar att det är viktigt att eleverna kan se att en person med utländsk bakgrund kan arbeta som lärare eller rektor. Den biträdande rektorn upplever att *”för elever med utländsk bakgrund har hon många gånger stått som förebild och hon har imponerat i sin roll”*. Hon menar också att hon har *”en förståelse för de svårigheter man kan hamna i som invandrare”* och anser att de *”fungerar som en brygga mellan familjerna och samhället”*. Läraren säger att det är stor skillnad på lärarens roll i Sverige jämfört med andra länder. Här i Sverige tar läraren hand om hela individen. Hon berättar också att i sitt hemland gick hon in i klassen och undervisade och när det var klart lämnade hon eleverna. Hon kan tänka sig att *”den här skillnaden kan vara en anledning till att det är färre lärare med utländsk bakgrund bland de yngre eleverna”*.

Den biträdande rektorn anser *”att det är ett problem att lärare med utländsk bakgrund oftare jobbar i invandrartäta områden”*.

OM INTERKULTURELLT LEDARSKAP.

Pirjo Lahdenperä skriver i sin nyligen utgivna bok *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald* (2008) bl.a. följande:

”I ett ledarskapssammanhang är ledarens värdesystem, fördomar och kultur-bakgrund av avgörande betydelse för skapandet av arbetsmiljön och rekryteringen av personal” (s.55). Hon menar att om en ledare är omedveten om sin eventuella etnocentrism och fördomar så blir de ett hinder i utvecklandet av en interkulturell organisationskultur.

Boken bygger på forskning om rektorers arbete i skolor med elever med många skiftande kulturella bakgrunder. Hennes ansats i boken är att utgå från olika studier av ledarskap och framförallt perspektivet – *”att betrakta ledarskap som en social konstruktion och att ta hänsyn till dess kontextualitet”* (a. s.22).

”Interkulturalitet är ett begrepp som refererar till ordet inter respektive kultur. Inter betyder växelverkan eller mellanmännisklig interaktion, och kultur i betydelsen att något är kulturellt” (a.a. s.29). Olika kulturella uttryck som samverkar och blir meningsskapande i människors liv.

Interkulturalitet antyder en gränsöverskridande process eller handling och en växelverkan mellan människor. Däremot antyder termen mångkulturalitet ett tillstånd eller en situation där de olika ingående kulturerna inte behöver mötas eller ha med varandra att göra.

”Interkulturalitet sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. Ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet, demokrati och social rättvisa är bland de etiska värden som ofta förekommer som mål för interkulturalitet”, enligt Lahdenperä (a.a. s.29).

I den interkulturella organisationskulturen finns en öppenhet för ifrågasättande av gamla strukturer och tillvägagångssätt, man välkomnar ny kompetens, olika kunskaper och skickligheter är avgörande och Lahdenperä framhåller att *”det är viktigt att vid rekrytering bejaka människors olikheter med deras skiftande bakgrunder och kompetenser”* (a.a. s.32).

Att förändra skolans värderingar och försvenskande roll till en mer interkulturell lärandemiljö är ett krävande arbete som dels innebär att försöka bearbeta de attityder och föreställningar som finns. Dels handlar det interkulturella om, en tankemodell och att utveckla arbetssätt och förhållningssätt utifrån mångfalden.

I boken framkommer att rektorerna allmänt menade att det var svårt att rekrytera personal med utländsk bakgrund och det var bara några få som ansåg sig ha behov av personal som talade flera språk. På någon skola hade man anställt tvåspråkiga kulturtolkare bl.a. för att försöka få kontakt med föräldrar som skolan inte lyckats nå. Kulturtolkarna blev på så sätt förmedlare mellan skolans värld och föräldrarnas värld.

Det ingick även några enstaka skolledare med utländsk bakgrund i undersökningsgruppen. De hade på olika sätt upplevt rasistiska åsikter, etniska fördomar och främlingsfientlighet i sitt arbete och kunde se flera aspekter som behövde utvecklas i skolan bl.a. personalrekryteringen. Att anställa t.ex. lärare med utländsk bakgrund är ett sätt att medverka till integration.

Om man vill beskriva en god lärandemiljö *”kommer våra analyser och ställningstaganden att vara färgade av en kulturbunden och etnocentrisk syn, eftersom synen på kunskap, undervisning och lärande är lika kulturbunden som alla andra aspekter i vår sociala värld”* menar Lahdenperä (a.a. s.90). Skolan är politiskt styrd och ett nationellt fenomen där svenskheten utgör norm och utgångspunkt för vårt förhållningssätt.

Därför, anser Lahdenperä, att det är viktigt *”att anställa personal med olika etniska bakgrunder”*. De blir *”viktiga kulturtolkare och bevis på att det går att få anställning på skolan trots den utländska bakgrunden. Jämlikhet måste synas i verksamheten – det räcker inte med enbart tal om människors lika värde”* (a.a.s.94).

OM MÅNGFALD OCH DISKRIMINERING I ARBETSLIVET.

Rapporten Mångfald, diskriminering och stereotyper (2000) innehåller tre forskningsrapporter om mångfald. Sten Höglund vid Umeå universitet kallar sitt bidrag *”Reflektioner kring mångfald och diskriminering i arbetslivet”*. Förutom att han diskuterar det vida mångfaldsbegreppet och menar att det handlar om att i praktiken genomföra FN-stadgans vackra paragrafer i svenskt arbetsliv (s.21) så diskuterar han även om kulturella olikheter. Han menar att det finns många olika sätt att definiera vad kultur är men utgår här från följande definition i Nationalencyklopedin: *”den komplicerade helhet som innehåller erfarenheter, tro, moralbegrepp, rättsföreställningar, seder och övriga färdigheter och vanor som en människa har förvärvat som samhällsmedlem”*. Han menar också att när man försöker analysera kulturella olikheter medför detta *”en risk för förenkling”* bl.a. för att man inte ser den individuella skillnaden (a.a.s.22).

”När vi möter individer är det ju individuella levnadsöden vi möter, och produkterna av sådana individuella levnadsöden i form av uppfattningar, värderingar och ställningstaganden” (a.a. s.24). Vi möter inte en hel kultur skriver Höglund och vår bild av ”de andra” har ofta väldigt lite att göra med egenskaperna hos de verkliga människor vi möter. Majoritetssvenskars bilder av ”de andra” rymmer ofta god vilja, hjälpsamhet och omsorg, men paras ofta med föreställningar om ”andra från tredje världen”. *”Detta leder till återkommande större eller mindre kränkningar för dessa andra”* (a.a. s.25) – som t ex att ses som mindre välutbildade, mindre kunniga och hjälpbehövande.

I den svenska föreställningsvärlden finns en hierarki för hur man uppfattar kulturell likhet resp. olikhet med det svenska (a.a. s.26). Vita väst- och nordeuropéer samt folk från England, USA, Canada, Australien och Nya Zeeland uppfattas som närmast oss. Sydeuropéer och Latinamerikaner kommer i en mellanposition medan de som uppfattas som mest olika oss är bl.a. svarta från Afrika och folk från arabiska länder eller länder med muslimska inslag (a.a. s.26).

Han påpekar att det är svårt att tro att dessa inslag i den svenska föreställningsvärlden inte får en del följder för invandrades möjligheter i svenskt arbetsliv. Orsaker till exkludering från arbetslivet kan dels handla om kompetensbrister av olika slag, men även om diskriminering. T ex språkliga krav och krav på social kompetens är kvalifikationer som arbetsgivare tenderar att lyfta fram när utbudet av arbetskraft är stort och arbetstillfällena få. Höglund menar att begreppen är otydliga

”och öppnar för möjligheten till indirekt diskriminering. Frågan är om inte social (och kommunikativ) kompetens i Sverige i praktiken innebär svensk social (och kommunikativ) kompetens dvs. kännedom om, och förmågan att handla i enlighet med, beteendemönster och sociala koder som utvecklats här” (a.a. s.28).

Höglund framhåller också att det är viktigt att majoritetssvenskar lär sig att se den kompetens som kan finnas hos andra men menar att om de flesta majoritetssvenskar aldrig umgås med invandrare, kommer de ha mycket svårt att uppfatta den kompetens som kan finnas. Det kan handla om att bryta ner den mistro som finns mot utländsk kompetens, men även om att se särskild kompetens i form av kunskaper och erfarenheter från andra länder, språkkunskaper m.m. (a.a. s.30).

Alla har rätt till ett diskrimineringsfritt bemötande och till en saklig bedömning av sin verkliga kompetens, *”som inte diskriminerar i något steg. Då får man som resultat mångfald”*, enligt Höglund (a.a. s. 31).

SOM JÄMFÖRELSE – TVÅ ANDRA UPPFÖLJNINGSSSTUDIER

Rapporten Hur har det gått? innehåller både en utvärdering och uppföljning av kompletterande utbildningssatsningar för lärare med utländsk lärarexamen och yrkeserfarenhet i hemlandet. Utbildningssatsningarna bestod av tre antagningsomgångar och genomfördes 1992 – 1996 med tillsammans drygt 100 deltagare (Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, rapport nr 1998:10).

Undersökningen rörande de utländska lärare som deltagit i kompletteringsutbildningarna gjordes dels genom personlig kontakt i november 1997 med alla deltagare, dels med en enkätundersökning till samtliga i ett senare skede. Enkäten besvarades av 95 personer. Undersökningen gällde både den kompletterande lärarutbildningen och den nuvarande arbetssituationen.

För den första gruppen som blev klar höstterminen 1993 var resultatet väldigt positivt. Samtliga var lärare i matematik och NO i grundskolans senare år eller på gymnasiet. Vid den här tiden var det brist på denna lärarkategori. 20 av 23 hade arbete som lärare varav 16 med tillsvidareanställning.

I den andra gruppen som också hade matematik och NO-inriktning och som blev klar våren 1995 hade bara 3 av 15 tillsvidareanställning som lärare och 7 gick på vikariat.

Den tredje gruppen bestod av drygt 60 deltagare. De avslutade sin utbildning höstterminen 1996 och bestod av en större blandning av lärarkategorier och ämneskombinationer. Dels fanns MaNO-lärare mot grundskolans senare år men även ett antal språklärare. Den största kategorin var de lärare som kompletterade för arbete i grundskolans tidigare år. Det ingick även 4 bildlärare.

Av Bildlärarna hade 3 fått tillsvidareanställning och den fjärde hade timanställning. Bland MaNO-lärarna hade 4 av 15 tillsvidaretjänst och ytterligare 5 vikarierade som lärare. De resterande arbetade med annat eller var arbetsökande. Av de 11 språklärare som påbörjade den kompletterande utbildningen hade endast en anställning som lärare och en hade ett kortare vikariat.

Bland de lärare som var inriktade mot grundskolans tidigare år var situationen mycket besvärlig. En av 34 hade en tillsvidareanställning och 5 hade vikariat. De flesta var arbetslösa.

Den ljusare bilden för de två första grupperna var den stora bristen på Ma-NO-lärare vid den tiden. Även i grupp tre kan man se att just Ma-NO-lärarna haft det lättare att få arbete som lärare än övriga, bortsett från bildlärarna.

I kommentarerna till resultatet spekuleras i om en av förklaringarna till svårigheterna för tidigarelärarna att få tjänst som lärare i Sverige sannolikt har att göra med språkfärdigheten i svenska. Det antas vara av större betydelse hur lärarna använder språket när det gäller de yngre eleverna. *”Detta är en upplevelse som delas av de utländska lärarna och av de skolledare som möter dem i en anställningssituation”* (s.47). Vanliga argument från skolledarna är bl.a. *”att föräldrar reagerar mot en icke-svensk lärare av språkliga skäl, att invandrarelevens föräldrar oroar sig för sina barns färdigheter i svenska med icke-svenska lärare”* (a.a. s.47).

Generellt kan sägas att de som har tjänst som lärare enligt enkäten ser ljust på sin arbetssituation och att *”det är få av de utländska lärarna som för fram uppfattningar om egna svårigheter eller om negativt bemötande från dem man möter i skolan”* (a.a. s. 49).

Den andra uppföljningsstudien Vart tog lärarna vägen? genomfördes 2005 och syftade till att undersöka arbetsmarknaden för de nyexaminerade lärare mot tidigare år som genomgått den förnyade lärarutbildningen (UFL:rapport nr 2006:03, Göteborgs universitet).

Ett par av frågorna i enkäten som ansågs särskilt viktiga i uppföljningen var om de nyexaminerade lärarna fått ett arbete som motsvarar deras utbildning och om de fått det arbete de önskade.

Sammanställningen av enkätsvaren visade att långt ifrån alla fått arbete inom den verksamhet de helst skulle önska. Grundskolans tidigare år är den populäraste verksamheten och också den vanligaste arbetsplatsen. Därefter kommer arbete i förskolan. Flera av dem som arbetade i andra verksamheter än grundskolans tidigare år menade att det var där man egentligen ville arbeta. *”Flera förskollärare angav att begränsad valfrihet på arbetsmarknaden påverkat deras val av verksamhetsområde”* (s.4).

Sammanlagt besvarade 299 personer enkäten. Av dessa hade 12 inte arbete inom skolväsendet.

I rapporten redovisas ett antal citat från enkäten. Av dessa kan man utläsa att flera upplever att det är svårt att få arbete, att det inte är någon lärarbrist längre utan snarare övertalighet på lärare. Någon påpekar att det utbildas för många mot grundskolans tidigare år men att det är stor brist på förskollärare. En annan skriver att *”jag har sökt ett antal lärarjobb för skolår 1-6 utan att kallas till intervju och jag tvingas därför arbeta som timvikarie”*. Man konstaterar att eftersom det är brist på lärarjobb så söker man andra arbeten. Det verkar också som

att de lite yngre lärarna utan tidigare lärarerfarenhet har lite svårare på arbetsmarknaden är de som är lite äldre och har erfarenhet.

”Av dem som fått arbete verkar ungefär 48 % enbart inom grundskolans tidigare år. Den andra stora arbetsgivaren för de nyutexaminerade lärarna är förskolan, där 22 % arbetar” (a.a. s.17). Ett fåtal lärare arbetar i grundskolans senare år trots att deras utbildning egentligen inriktar sig mot grundskolans tidigare år.

STUDIENS SYFTE

Huvudsyftet med föreliggande studie var att följa upp arbetssituationen för de utländska lärare/akademiker som genomgått kompletterande lärarutbildning. Ett annat syfte var att stimulera till att i förekommande fall slutföra kompletteringsutbildningen och att uppmana till att ta ut lärarexamen.

METOD

För att få svar på syftet med uppföljningen formulerades en enkät med sammanlagt 12 frågor. De som besvarade enkäten i första utskicket inbjöds dessutom vid två tillfällen i maj 2005 till en uppföljningsträff på Pedagoger. Tyvärr har inte någon uppföljningsträff kunnat erbjudas dem som omfattades av den kompletterande uppföljningen från 2006. Vad de olika grupperna har haft för benämningar under åren 1996 – 2005 framgår i beskrivningen av målgruppen längre fram.

Enkäten skickades till sammanlagt 114 personer som genomfört den kompletterande lärarutbildningen med start fr.o.m. höstterminen 1996 t.o.m. höstterminen 2005. Urvalskriteriet var som tidigare beskrivits de som antingen slutfört hela den kompletterande utbildningen eller endast hade någon mindre uppgift kvar samt att alla skulle ha genomfört slutterminen med slutpraktik och examensarbete.

Valet att formulera och skicka ut en enkät för datainsamlingen motiverades av ambitionen att nå alla, utifrån de uppsatta kriterierna. Frågornas karaktär var också lämpligt att hantera i form av en enkät. Den sista frågan erbjöd en möjlighet till att fritt formulera ytterligare tankar och upplevelser.

Svarsfrekvensen var hög i båda omgångarna. Det första utskicket, hösten 2004, gick till 80 personer varav 60 besvarade enkäten. I denna grupp fanns 15 som

inte vid den tidpunkten erhållit ”fast” tjänst som lärare. Dessa personer fick en kompletterande mindre enkät sommaren 2006. Ytterligare 8 personer inkom då med kompletterande uppgifter. Sommaren 2006 skickades även enkäten ut till de grupper som startat sin kompletteringsutbildning fr.o.m. ht 2003 t.o.m. höstterminen 2005. I denna omgång fanns 34 personer och av dessa svarade 23.

Enkäten innehöll som nämnts 12 frågor (se bilaga) som alla fokuserade på hur det gått efter den kompletterande lärarutbildningen. Hade dessa personer lyckats med att få inträde på den svenska arbetsmarknaden i det yrke man hade haft i hemlandet? Hur lång tid hade det i så fall tagit? Den sista frågan var som nämnts för den som ville berätta något ytterligare. En fråga om man ansökt om examen vid Göteborgs universitet fanns också med.

Det insamlade materialet har bearbetats på två olika sätt. Dels redovisas svaren som rör vad man arbetar med och hur lång tid det tog att erhålla ett arbete efter den kompletterande lärarutbildningen i form av en sammanhållen berättelse. Dels beskrivs svaren som rör hur man upplever sin arbetssituation i olika kategorier, vilka blev tydliga vid analysen av materialet. Det var också viktigt att ta med citat i resultatbeskrivningen för att få substans i olika uttalanden.

Vid de två uppföljningsträffarna i maj 2005 fördes minnesanteckningar som delvis kompletterar enkätsvaren och delvis ger en djupare bild.

BESKRIVNING AV MÅLGRUPPEN

I det följande ges en beskrivning av de många länder som representerats, medelålder och åldersspridning, könsfördelning samt inriktning mot olika skolår. Beskrivningen kan också på ett sett betraktas som ett resultat.

DELTAGARNAS URSPRUNGLÄNDER

Personer med lärarutbildning från olika länder har under åren samsats inom ramen för den kompletterande lärarutbildningen. Mellan höstterminen 1996 och höstterminen 2005 fanns 34 olika länder representerade inom den målgrupp som uppföljningen gäller. Det blev en enorm mångfald av människor att möta, både för oss som födda svenskar men även för alla dessa personer som är födda i ett annat land. Sammanställningen nedan kan delvis förmedla upplevelsen av mångfalden.

Tabell 1: Ursprungsländer för deltagare i den kompletterande utbildningen

IRAN	31
BOSNIEN-HERCEGOVINA	13
IRAK	9
CHILE, SERBIEN	6
POLEN, RYSSLAND	5
UNGERN	4
KOSOVO, RUMÄNIEN, UKRAINA	3
AZERBAJDZJAN, BOLIVIA, COLOMBIA, GREK- LAND, PAKISTAN	2
AFGHANISTAN, BURMA, ECUADOR, EGYPTEN, EL SALVADOR, FILIPPINERNA, GAMBIA, GUA- TEMALA, INDIEN, KROATIEN, MAKEDONIEN, PERU, SYRIEN, TURKIET, URUGUAY, USA, VITRYSSLAND, ZIMBABWE	1

Som framgår är den största enskilda gruppen personer av iranskt ursprung följt av Bosnien-Hercegovina. Relativt många kommer från forna Östeuropa. Få kommer från Afrika medan resterande deltagare kommer från olika delar av Asien och Latinamerika.

Följande länder har också funnits representerade i utbildningen under dessa år, men av olika anledningar har utbildningen avbrutits: ALGERIET, ARMENIEN, AUSTRALIEN, ISRAEL, MAROCKO, MONTENEGRO och VIETNAM.

ÅLDER VID START AV KOMPLETTERANDE LÄRARUTBILDNING

En intressant variabel att titta på är vilken ålder de aktuella personerna hade då de påbörjade sin kompletterande lärarutbildning. Samtliga personer har som nämnts redan en avslutad lärarutbildning eller en annan akademisk utbildning samt lärarerfarenhet med sig. Det gemensamma är att de vill arbeta som lärare även i Sverige.

Vid en genomgång av de olika grupperna kan konstateras att medelåldern vid start av kompletteringsutbildningen låg runt 40 år. Det handlar således om människor som befinner sig i medelåldern och som på nytt ska sätta sig på skolbänken för att komplettera sin utbildning, vid Göteborgs universitet. Dessutom ska detta göras på svenska, ett helt annat språk än deras modersmål och som de måst tillägna sig i vuxen ålder.

Tabell 2: Åldersspridning samt medelålder vid utbildningens start

Start	Grupp	Yngst	Medelålder	Äldst
Ht 96-vt 97	LAN 4C+ 4B*	31	41,8	52
VT 98	EU-projektet**	29	42,9	54
Vt99-t 00	Läraryprojekt 2, 5	30	43,7	56
Ht 01	Läraryprojekt 8	30	41,9	50
Ht 03	AUO 60p, Spec.ped-program	29	41,5	58
Ht 03	Kompletterande lärarutb	28	38,8	53
Vt04-Vt 05	Bristyrkesutbildning****	33	43,8	54

Förklaringar:

*LAN= Länsarbetsnämnden

** = Finansierat av Europeiska socialfonden Mål 3

*** AUO= allmänt utbildningsområde

**** för anställda (utländska akademiker) på fel plats i förhållande till utbildningsbakgrund

FÖRDELNINGEN KVINNOR OCH MÄN

En annan intressant variabel är fördelningen kvinnor respektive män som har genomgått den kompletterande lärarutbildningen och hur de fördelar sig på de olika inriktningarna inom lärarutbildningen. Kommer i så fall den allmänna bilden av att kvinnorna i första hand har en utbildning mot yngre åldrar och män mot äldre åldrar att bekräftas.

Intressant är också hur många som arbetar som lärare inom det område man har utbildning för, har en annan lärartjänst eller kanske rentav arbetar med något helt annat. Och är det i så fall någon skillnad mellan kvinnor och män.

Under de här åren har 79 kvinnor = 69,3 % och 35 män = 30,7 % i urvalsgruppen genomfört den kompletterande lärarutbildningen.

Tabell 3: Fördelning på kön resp. inriktning på kompletteringsutbildningen (N=114)

Inriktning	Kvinnor	Män
Förskola	4	
År 1-7	41	11
År 4-9	20	10
Gymnasiet	11	14
Specialpedagogik	3	
Totalt	79	35

I undersökningsgruppen har 11 män kompletterat sin utbildning med inriktning mot 1-7/grundskolans tidigare år. Alla utom två hade redan tidigare en utbildning som riktade sig till åldersgruppen. Som jämförelse har 41 av kvinnorna i undersökningsgruppen kompletterat mot samma åldersgrupper varav 13 hade en något annan inriktning på utbildningen från hemlandet.

När det gäller lärarutbildning för de lägre skolåren är kvinnorna i en ganska stor majoritet, nästan fyra gånger fler än männen.

Om man ser på gruppen som kompletterat sin lärarutbildning från hemlandet med inriktning mot 4-9/grundskolans senare år kan man notera att det börjar jämnas ut sig. 20 kvinnor och 10 män har kompletterat för att arbeta med dessa åldersgrupper och med sina tidigare ämnen som bas för examen.

Samtliga hade utbildning med samma inriktning från hemlandet. Det är också lite intressant att se hur ämnesinriktningen inom lärarutbildningen fördelar sig hos kvinnor respektive män.

När det gäller kvinnorna finns det en stor tyngdpunkt på det naturvetenskapliga området. Så många som 10, dvs. hälften, har matematik som ett av huvudämnen i kombination med antingen fysik eller kemi. Tre har biologi och kemi som huvudämnen. I övrigt förekommer bild, data, engelska och franska. Bland männen ligger också tyngdpunkten på matematik, en ämneslärare och fyra i kombination med antingen fysik eller kemi. Förutom dessa ämnen finns idrott, bild, spanska, historia och samhällskunskap.

När det gäller gymnasienivån så händer plötsligt någonting. Där dominerar männen. 14 män varav två med yrkesinriktning och 11 kvinnor av dem som genomgått en kompletterande lärarutbildning har inriktning mot gymnasiet. Även här är det en stor övervikt åt det naturvetenskapliga hållet. Matematik och fysik toppar för både kvinnor och män. 5 kvinnor har matematik i kombination med

fysik och en med datavetenskap och när det gäller männen har 7 matematik, antingen i kombination med fysik, eller med datavetenskap.

Övriga ämnen i kvinnornas utbildningar är engelska, ryska, religion och samhällskunskap. Bland männen förekommer historia, bild, biologi, kemi, religion, spanska, idrott och samhällskunskap i olika kombinationer.

Inte förrän hösten 2001 skulle en förskollärare från ett annat land påbörja en kompletterande utbildning inom ramen för Arbetsförmedlingens uppdrag. Ytterligare tre antogs under åren efteråt. Tre personer har även fått möjlighet att bygga på sin lärarutbildning från hemlandet med det specialpedagogiska programmet för att kunna arbeta som specialpedagog. De här sju personerna var samtliga kvinnor.

RESULTAT

ENKÄTEN

HUR MÅNGA ARBETAR MED DET DOM UTBILDADE SIG FÖR?

Resultatet visar att 57 av de 83 som besvarat enkäten (dvs. 69 %), arbetar inom den inriktning som de har i sin lärarutbildning, både när det gäller skolår och ämnesområden.

Vid uppföljningstillfället i slutet av ht -04 hade 15 personer av 60 ett annat arbete eller arbetade med en annan inriktning som lärare än den dom utbildade sig för. Istället för att arbeta som 1–7 lärare fanns nio personer som hade följande arbeten: fritidspedagog, förskollärare, resurslärare i år 7-9, lärare i spanska, speciallärare, matematik i år 8-9 och resurslärare för analfabeter, klassföreståndare i särskolan, textillärare samt som lärare i en bemanningsenhet. Av övriga sex personer som utbildade sig för att arbeta med skolår 4-9 eller på gymnasiet arbetade en istället som tolk, en annan som medicinsk intervjuare och i övrigt som modersmålslärare, lärare i svenska för invandrare (sfi), lärarassistent (i 5 år) och en som studiesekreterare på ABF.

Vid senare kontakter har det dock framkommit att den medicinska intervjuaren arbetat som lärare i sex terminer inom sina ämnen, att tolken vikarierar som matematiklärare och lärarassistenten till slut fick fast tjänst som lärare i matematik och fysik. En kvinnlig lärare med inriktning 4-9MaFy valde att byta efternamn för att bli bättre accepterad på arbetsmarknaden och har nu fast tjänst som förskollärare. Även den kvinnliga läraren i bemanningsenheten har fått fast tjänst som förskollärare.

I nästa grupp som följdes upp fick vi in 23 svar och bland dem hade 11 arbete i ett annat kompetensområde än det de utbildats för, vilket är en lägre andel än den första gruppen.

I den här gruppen finns två specialpedagoger som inte fått fotfäste i sin nya kompetens. Den ena arbetade vid uppföljningstillfället som lokalvårdare och den andra personen som resurslärare kombinerat med fritidspedagogtjänst. Av de tre som kompletterat mot grundskolans tidigare år arbetade en med spanska och SO på högstadiet, en som förskollärare och en har valt att omskola sig och läser en förvaltningsutbildning. I den här gruppen finns även tre lärare med inriktning mot grundskolans senare år varav en arbetade som modersmålslärare och två hade plusjobb som lärarassistent i deras ämnesområden. Så återstår de

tre lärarna med behörighet att arbeta i gymnasiet varav två har ämneskombinationen matematik och datavetenskap. En av dessa arbetade som tolk och den andra som lärare i spanska och data. Den tredje, en yrkeslärare arbetade som arbetsledare inom park- och naturförvaltningen.

HUR LÅNG TID TOG DET ATT FÅ ARBETE?

På frågan hur lång tid det tog efter avslutad kompletteringsutbildning att få ett arbete som lärare kan man konstatera att det gått bra för de flesta. 55 hade arbete som lärare i skola/förskola/fritidshem, antingen direkt efter avslutad utbildning eller inom 3 månader. De flesta hade erhållit ”fast” tjänst direkt i samband med anställningen och några hade haft vikariat först, för att sedan få ”fast” tjänst. Nio hade fått vänta mellan 12 månader och 24 månader innan de fått arbete som lärare. Tyvärr fanns det även några i undersökningsgruppen som ännu inte fått fotfäste i skolan.

Tabell 4: Tid tills man fått anställning (N=83)

Tid till anställning/annat	Antal
0-3 månader	55
3-6 månader	6
6-11 månader	5
12-24 månader	9
Annat arbete, API, studier, arbetslös	8

Trots att tecken tyder på en kärvare arbetsmarknad sedan 2003 för lärare i grundskola/gymnasium kan man nu notera att alla utom åtta vid undersökningstillfället har arbete som lärare i någon av skolformerna. Generellt kan sägas att de som avslutade sin kompletterande lärarutbildning vårterminen 2003 och därefter har haft svårare än tidigare grupper att få lärartjänst. Det är inte givet att få en tjänst som motsvarar ens ”behörighet”. De som har en inriktning mot grundskolans tidigare år har svårt att få en tjänst där och får i många fall räkna med att söka arbete i förskolan istället. Några som ej haft sitt modersmål i sin lärarutbildning från hemlandet får trots detta, ofta arbeta som språklärare i sitt modersmål eller som modersmålslärare, istället för att den nya kompetensen utnyttjas.

DET MEST POSITIVA I ARBETET SOM LÄRARE I SVERIGE.

Vid analysen utkristalliserades fem kategorier som belyser vad som uppfattas som det mest positiva i arbetet som lärare. Kategorierna omfattar svar som handlar om elever, föräldrar, skolan, lärarrollen/läraryrket samt om ”dom själva”. Kategorierna belyses i den följande presentationen med signifikanta citat.

Kategori 1: Svar som handlar om elever.

När det gäller de svar som handlar om elever framstår två underkategorier eller begrepp tydligt som det mest positiva i arbetet som lärare. Det är *elevinflytande* och synen på eleven som kompetent samt de *möjligheter* som man såg i arbetet med eleverna.

”...att barnen kan säga sina åsikter, komma med olika förslag, forska, leta efter kunskap – alltså demokrati”

Just att eleverna får vara med att planera undervisningen, att de ges tillräckligt med utmaningar och att uppleva hur de utvecklas med lärarnas hjälp upplevs som mycket positivt. Det upplevs också glädjande att möta utmaningar från elever. Någon berättar att själva arbetet med eleverna har överträffat alla förväntningar och att eleverna är självständiga och kritiska uppskattas av flera.

”elevernas medinflytande och ansvar har varit det mest positiva”

Kategori 2: Svar som handlar om föräldrar.

Det fanns endast två svar som lyfte fram samarbetet med föräldrar som det mest positiva i arbetet. Det är ändå värt att notera att en lärare framhöll ”att ha ständig kontakt med föräldrar” som det mest positiva i arbetet och att en annan lärare lyfte fram ”föräldrainflytande” som något mycket positivt.

Kategori 3: Svar som handlar om lärarrollen/läraryrket.

De svar som vid analysen hamnade i denna kategori kan beskrivas som en upplevelse av *frihet* som lärare i Sverige har och hur man uppfattar *sitt arbetsätt*.

Flera berättar om hur man anpassar undervisningen efter individens behov och menar att det ger bättre självkänsla hos eleverna. Flera lärare påtalar att de kombinerar det svenska arbetsättet med det man har med sig från hemlandet som man menar skiljer sig från det svenska och att den möjligheten är det mest positiva.

”...att man har bred bas och olika sätt att tänka och lösa olika uppgifter”

Någon anser att läraryrket är det mest varierande yrket och att det är därför hon gillar det. Man betonar lärarens frihet i undervisningen och valfrihet när det gäller metoder och pedagogik och att man har möjligheten att utvecklas inom olika områden upplevs som mycket positivt liksom att ha stöd från närmaste chefen.

”...att lärare har fria händer i undervisningen i Sverige”

Kategori 4: Svar som handlar om skolan.

De svar om skolan som lyfts fram som mest positivt handlar om *demokrati* och *kvalitet*. Det är två begrepp som jag tolkar upplevs som en förutsättning för varandra.

”...alla medarbetare skapar ett klimat som gör att alla barn gärna går till skolan varje dag”

Det man uppskattar mest handlar om undervisningens kvalitet i Sverige och förmånen att få arbeta i arbetslag. Många anser också att skolorna är väl utrustade i Sverige. En annan sak som kan ses som kvalitet är att någon påtalar att invandrarföräldrar blir mer villiga och får bättre kontakt med svenska skolan när det finns lärare med utländsk bakgrund i arbetslaget.

”...arbetslag är det mest positiva i arbetet som lärare i Sverige”

Flera skriver att de upplever att skolan genomsyras av en demokratisk anda och att det är lärorikt att se hur svenskarna löser problemen i skolan. En lärare påpekar att det är väldigt bra sammanhållning i arbetslaget och det märks ingen skillnad i förhållningssätt vare sig från kollegor eller från rektor.

”...demokratibegreppet är alltid närvarande och jag tycker det är bra”

Kategori 5: Svar som handlar om ”dom själva”.

Många svar handlar om ”dom själva”. Dessa beskrivs i två underkategorier, på individnivå och på samhällsnivå.

På individnivå framstår två begrepp som det mest positiva i arbetet som lärare i Sverige. Det handlar om *uppskattning* och *utveckling*.

”...jag har vuxit som människa, nu känner jag mig uppskattad och vill ge järnet för att förtjäna den uppskattningen”

Detta att ha ett arbete och få användning för sin utbildning, att träffa nya vänner och att kunna skapa nya goda relationer med så många människor upplevs som mycket positivt. En lärare påtalar att hon utvecklats både som pedagog och som människa och att hon utvecklats i sin lärarroll och upplever en större frihet i arbetet. En annan skriver att få kollegers beröm upplevdes mest positivt liksom att känna barnens respekt när de ser att man engagerar sig. Att känna sig omtyckt av kollegor och rektor ger en känsla av att man gör ett gott jobb.

...att lära sig ett nytt språk, att kunna kommunicera och att lära sig ett nytt tankesätt”

På samhällsnivå handlar svaren om *delaktighet* och *nytta* för och i Sverige.

Några lärare anser att de gör nytta för invandrabarn eftersom de känner sig kunniga att förstå deras funderingar. Att arbeta i ett invandrartätt område där det finns nästan samma mentalitet som hos en själv känns meningsfullt. Flera lärare menar att arbeta som lärare i Sverige är en utmaning, men att ha samma yrke som i sitt f.d. land och att känna sig stolt över sig själv och sin familj är viktigt. Att ha ett arbete och vara en fungerande person på jobbet och att vara delaktig i samhället är för de flesta väldigt positivt. Liksom att ha blivit en viktig del i skolans arbete och därmed känna sig delaktig i Sveriges utveckling. Det gäller att hitta folk som tror på invandrares kapacitet skriver någon.

”...jag arbetar på en mångkulturell skola, ingen tvekan om att mina rektorer har nytta av mig på många sätt”

DET SVÅRASTE ATT MÖTA SOM LÄRARE I SVERIGE.

Även här kunde samma fem kategorier som på den förra frågan utläsas, med den skillnaden att här belyses det som uppfattas som det svåraste att möta som lärare i Sverige. Svaren exemplifieras med citat.

Kategori 1: Svar som handlar om elever.

Bland svaren som handlar om elever är det genast två underkategorier som blir tydliga när det gäller vad som upplevs som det svåraste i arbetet som lärare. Det är *bristen på respekt och disciplin* hos elever samt elevernas speciella *behov* av stöd där några upplevde brist i den egna kompetensen.

”...barn med speciella behov, jag kände mig okompetent”

Både känslan av att det inte finns någon respekt för lärare från elever och att det upplevs som svårt att sätta gränser för de stökiga eleverna och få dem att följa och respektera regler och rutiner gör lärarens arbete svårare. Någon hävdar att en del lärare faktiskt är rädda för elever. Det som upplevs som en stor svårighet av många är hur man ska kunna hjälpa de svaga eleverna eftersom det är så ont om resurser.

”...elever med sociala problem och dåligt med resurser”

Kategori 2: Svar som handlar om föräldrar.

Det har inte lyfts fram många svar som handlar om föräldrar, men det är fler kommentarer när det handlar om det svåraste i lärararbetet än om det positiva. De två underkategorierna som framträder gäller *ansvar* och *misstro*.

Det som förmedlas i några av svaren är att det som är svårt är föräldrar som inte tar sitt ansvar utan lägger allt ansvar på skolan. Några andra menar att de inte känner respekt från vissa föräldrar och att det då gör lärarens arbete ännu svårare, eftersom man upplever att man måste samarbeta med föräldrarna.

”...svårt att nå barnen utan föräldrars medverkan”

Några svar handlar om att konflikter med besvärliga föräldrar eller negativa föräldrar och att det kan finnas ifrågasättande och ibland oförståelse för skolarbetet och att detta är svårt att hantera.

”...oförstående och fördomsfulla föräldrar”

Kategori 3: Svar som handlar om lärarrollen/läraryrket.

Bland svaren som belyser det svåraste i arbetet som lärare i Sverige gäller väldigt många lärarrollen/läraryrket och som man upplevt den hittills. Det är negativa upplevelser som har att göra med *status* och *krav*.

Det framkommer att man tycker att man arbetar mer och mer med den sociala delen av arbetet och inte hinner med den pedagogiska och att flera känner otillräcklighet. Någon upplever även arbetet svårt och stressigt och en annan menar att just stress är det absolut svåraste att bemöta.

”...att uppleva alla krav och förväntningar”

En annan del av läraryrket som upplevs som det svåraste är att läraren inte är värd någonting och att läraren i många fall känner maktlöshet. Någon skriver att

man inte är lärare utan allt annat och en annan menar att vi måste kämpa för att bli hörda.

”...ett krävande yrke men dåligt uppskattat av samhället”

Kategori 4: Svar som handlar om skolan.

I denna kategori hamnade alla svar som tar upp bitar i skolan som något av det svåraste att möta. De underkategorier som blir tydliga handlar om det som uppfattas som *problem* och det som uppfattas som *hinder* i arbetet.

Många har påtalat att det tar tid att lära sig skolans alla regler, både formella och informella, och att knäcka skolkoden. Några påtalar att det saknas disciplin att man upplever det som svårast. Någon menar också att dåligt samarbete och stora barngrupper är ett problem. Det blir också långa arbetsdagar.

”...svårt i början att lära sig systemet med arbetslag och samarbetet med varandra”

Ett svar tar upp att många är tysta på viktiga möten trots att de har något att säga, men att man sparar till kafferaster osv. med att prata. Några tar upp ekonomiska svårigheter och gamla stereotyper som hinder och en annan påtalar att det otydliga betygssystemet försvårar.

”...att arbetslaget inte hänger med nu för tiden”

Kategori 5: Svar som handlar om ”dom själva”.

De flesta svaren som rör det svåraste att möta handlar om ”dom själva” och även på denna fråga utkristalliserar sig svar som berör både på individnivå och på samhällsnivå.

På individnivå framträder två begrepp som rör ”dom själva” i arbetet som lärare och som upplevs som det svåraste att möta. Det handlar om *språket* och om *bemötande*.

Det upplevs svårt att bli accepterad om man inte behärskar språket tillräckligt bra, framför allt att förklara muntligt i klassrummet. Känslan av att inte kunna prata med eleverna på flytande svenska precis som på sitt modersmål tycker många är tråkigt. Några menar att språket var den svåraste delen i arbetet i början medan någon säger att språket fortfarande är det största hindret. Någon påpekar sambandet med ålder och språk.

”...fortfarande är svenska språket ett problem för mig fast jag har bott många år i Sverige”

Någon har upplevt bemötande från andra vuxna i skolan av obefogat ifrågasättande pga. sin bakgrund och sitt utseende. En annan svarar att ingen riktigt accepterade henne, varken kolleger, föräldrar eller elever. Flera tar upp att man känner sig otrygg, att inte våga säga sina åsikter eller möter fördomar om utbildning, kunskaper och duglighet.

”...det svåraste tänkte jag, hur kommer mina kolleger se på mig som invandrare”

På samhällsnivå handlar svaren om *diskriminering* och *arbetsplatsen*. Upplevelser av att man aldrig blir accepterad som lärare med invandrarbakgrund, fastän man är duktig, utbildad och begåvad framkommer bland svaren. Någon känner sig särbehandlad och mindre värdig och några påtalar att den utländska utbildning man har med sig underskattas. En svarar att det svåraste att möta är svenskarna tyvärr, dom har inte tid att lära känna en person.

”...att få min omgivning att acceptera min brytning och framförallt att få dem förstå att jag är en kompetent person”

Om man ser arbetsplatsen som en del av samhällsnivån så upplevs det svårt att vara olika sina andra arbetskamrater och att man måste vara duktigare och mer målmedveten än sina kolleger för att bli accepterad. Det finns också en osäkerhet hos vissa om man får stöd från rektor i olika situationer liksom att ha en tjänst som man inte är utbildad för känns som svårt.

”...när man känner att man inte är välkommen, det känns så jobbigt”

HUR UPPLIVER MAN ATT SIN SPECIELLA KOMPETENS TAS TILLVARA I ARBETET?

Syftet med frågan var att få veta hur upplevelsen var av att deras dubbla kultur-erfarenheter och språkfärdigheter i andra språk än svenska uppskattas och tas tillvara. De olika svaren beskriver både *positiva* och *negativa* upplevelser.

Positiva upplevelser

Några personer påtalar just att deras utländska bakgrund har hjälpt dem på lite olika sätt. En menar att hans bakgrund hjälper till skapa en bra kontakt mellan föräldrar och skolan och en annan skriver att hon har känslan av att hennes bakgrund tas tillvara och att den spelade roll att hon fick jobbet. Ytterligare en annan skriver att, just att hon hade delar av den nya lärarutbildningen i sitt bagage spelade en stor roll att hon fick tjänsten, ihop med att det uppskattades att hon hade internationellt ursprung.

”...det är självklart för mig som invandrare att nå kontakt med föräldrar som är invandrare också, det gör mycket att det finns utländska lärare i Sverige”

Att andra lärare och kolleger ber om hjälp både när det gäller kultur- och religionsfrågor ses som positivt och det framkommer från flera att deras kompetens och ämneskunskaper uppskattas. Någon skriver att hon arbetar med det hon är bäst på och det känns bra och att känna sig välkommen på sin arbetsplats och arbeta på samma villkor som andra anställda gör att man är nöjd. Flera påtalar detta med kompetensen och det kan ta sig olika uttryck hur man upplever att den tas tillvara. En kvinna från Indien säger ”bra, jag kombinerar både svenskt och indiskt sätt” en annan säger ”ja, jag kan t.o.m. tolka”. En man med spanska poängterar att eftersom spanska språket har sådant uppsving just nu så passar hans kombination utmärkt. De olika modersmålen utnyttjas i olika situationer och kan ibland vara grunden för att en del får ett arbete som lärare.

”det är ganska bra tycker jag, just nu undervisar jag i arabiska språket både för invandrare och för svenskar som vill lära sig arabiska”

Negativa upplevelser

De svar som är mer negativa rör i flera fall att man anser att man har mer att ge och en önskan om att man fick större utrymme för det man upplever som sin speciella kompetens, att den kommer i andra hand, många gånger p.g.a. andra arbetsuppgifter. Någon skriver att det bara är hon själv som drar nytta av hennes övriga erfarenheter och en kvinna skriver att hon inte upplever att hon bemöts som en lärare med någon speciell kompetens.

”det gjordes inte, då protesterade jag och hamnade där jag är nu, jag blev trakasserad och ifrågasatt på ett kränkande sätt”

Att bara få undervisa i sitt modersmål när man har en utbildning i andra ämnen känns inte alltid så utmanande och upplevs av en del som att deras kompetens inte tas till vara. Några känner sig också ifrågasatta när det gäller utbildningen från hemlandet.

”oftast tror de att jag utbildade mig i ett fattigt land, vilket innebär att mitt betyg är värdelöst”

ANNAT SOM BERÄTTADES

Svaren på frågan Något annat som du vill berätta? delar sig i tre kategorier *den kompletterande lärarutbildningen, lärararbetet* och *”dom själva”*.

Den kompletterande lärarutbildningen

Alla svar som rör den kompletterande lärarutbildningen är positiva och genomsyras av en tacksamhet av att ha fått den här möjligheten i Sverige. Man menar att kompletteringsutbildningen hjälpte till att lättare få jobb och att anpassa sig i den svenska skolan. Flera framhåller också att de är glada att få ha läst just vid Göteborgs universitet.

”...är stolt som bara den att det var just vid GU jag gjorde kompletteringsutbildning och att då det var som tuffast jag kunde referera till er”

Det kommer också fram att det känns bra att ha fått enkäten med frågorna och att någon får veta att tiden hos oss på GU inte var bortkastad utan att man istället är tacksam för utbildningen och hjälpen man fått under tiden. Flera skriver att det är trevligt att de inte är bortglömda och att vi vill ha kontakt även i framtiden med dem.

Lärararbetet

Svaren som handlar om själva lärararbetet är inte lika positiva. De som inte fått arbete uttrycker en oro för framtiden, eftersom det är svårt att få arbete. En kvinna berättar att hon skickat mer än 50 jobbansökningar men ingen har kallat henne till intervju och att vissa inte har svarat på hennes ansökan.

”...jag misstänker att min etniska tillhörighet är det verkliga skälet att jag inte fått en tillsvidareanställning”

Samtidigt påpekar andra att utan lärarexamen skulle de inte fått ett passande jobb eller åtminstone haft svårt att hitta ett. Några har upplevt att klyftan mellan det man tillägnar sig under utbildningen och verkligheten är stor och ibland även motsägelsefull. Samtidigt som en annan skriver att allt som man lärde sig under utbildningen, både teoretiskt och praktiskt kommit till användning till 100%. Att det skulle ha behövts en handledare eller mentor när man kom som nyanställd kommer också fram.

”...det fanns inte någon handledare på skolan som hade tid för mig som nyanställd”

”Dom själva”

De svar som handlar om ”dom själva” rör ofta att man vill tacka för att man fått möjligheten att komplettera sin utbildning och att man upplever sig ha fått hjälp under utbildningen att hitta rätt och att orka igenom för att nå målet att kunna arbeta som lärare igen. Att det är jättekul att känna att man gör något och att det känns bra att stå på egna ben. Någon tycker också att det är viktigt att få veta vad som hänt med de andra kurskollegerna och önskar mer information. Flera stycken tackar för frågorna, för att de gett chansen att fundera över sig själv och sitt arbete och en person skriver att de två åren på Pedagoggen var nästan de bästa åren i livet.

”Tack, jag längtar tillbaka!”

Avslutningsvis så reflekterar en lärare från Bolivia att man kanske inte ska ta saker som händer så personligt, *”det mesta handlar inte om oss som lärare utan andra har det svårt att se på invandrarlärare”*.

UTTAGNA EXAMINA

När det första brevet gick ut i oktober 2004 hade 5 personer i undersökningsgruppen ansökt om och erhållit svensk lärarexamen. I maj 2005 var det 15 och vid en kontroll i slutet av september 2007 hade antalet uttagna lärarexamina ökat till 43. Nu i oktober hösten 2008 har totalt 88 personer i undersökningsgruppen erhållit lärarexamen. Under den här tvåårsperioden har således 83 personer hörsammat uppmaningen att ta ut sin svenska lärarexamen varav endast några få hade en liten komplettering att göra först. Dock har inte alla känt sig motiverade att ansöka om examen.

MINNESANTECKNINGAR

Som tidigare nämnts inbjöds alla som svarat på uppföljningsenkäten i första omgången till en träff i maj 2005. Vår förhoppning var att så många som möjligt av de 60 som besvarat enkäten skulle kunna komma. Till vår stora glädje tackade 30 ja och närvarade vid de två träffarna. Vi hade bestämt oss för två träffar eftersom om alla skulle hörsamma inbjudan skulle det inte finnas en rimlig chans att prata med och lyssna på samtliga vid endast ett tillfälle.

Det var spännande och givande att få ta del av alla berättelser om hur de såg på sitt arbete, hur de kommit dit de var just då och vilka ansträngningar som krävts på vägen.

Vi talade bl.a. om varför det ska vara så svårt att se varandra som människor, människor som har problem kanske i relation till andra, just för att de är människor. Varför måste man sätta kulturella förtecken eller invandrarstämpel för att definiera ett problem? En kvinnlig lärare från Irak menade att det inte bara är svenskar som måste ändra sig och sin rädsla för främlingar, för det som är anorlunda och olika. Invandrare måste också sluta upp med att ta åt sig, att skylla på att de blir illa behandlade bara för att de är invandrare, när vi alla är människor. Hon tyckte att invandrare måste sluta vara så känsliga och lättstörda.

Att vi måste se på varandra som människor och inte stämpla och sätta in varandra i olika fack var en genomgående känsla och åsikt hos samtliga.

En manlig lärare från Iran berättade att han känner sig som en vakt på skolan och att det är ett oerhört tufft område runt omkring, men han vill inget hellre än att arbeta som lärare. En annan manlig lärare från Iran kontrade med att han säger till klasserna att han inte tål stökighet. Kanske går det bra att vara auktoritär och rätt, när 95 % av eleverna har invandrarbakgrund, säger han? Men han är nog med att se varje barn och att uppmuntra med en klapp på axeln.

En kvinnlig lärare, från Pakistan, berättade att hon inte vågar vara öppen mot sina kolleger och säga att hon inte tycker att de arbetar bra ihop. Hon hade talat med rektor som sedan avslöjat vad hon sagt. Då valde hon att ta tillbaka och svänga sig.

Vi fick lyssna till liknande berättelser vid båda träffarna en del var positiva men de flesta innehöll svårigheter och besvikelser. Avslutningsvis förmedlas ytterligare några personliga upplevelser som kan ses som ett axplock av sådant som enskilda personer upplevt.

En kvinnlig lärare från Ungern som nu arbetar på grundskolans senare år tycker att klimatet mellan lärarna är dåligt. De är inte överens om hur man ska arbeta på skolan utan det är jättestora problem och hon upplever att makten ofta ligger hos eleverna (tjejerna). Hon berättade också att polisen ofta var på skolan. Tidigare hade hon råkat ut för en rektor som sänkte lönen från intervjutillfället tills anställningsavtalet skulle skrivas under.

En annan kvinnlig lärare, från Azerbajdzjan, berättade att hon bara fått tremånadersvikariat fast tjänsterna varit på ett år när hon sökt och att detta hade hänt henne tre gånger. Hon tycker att hon utsatts för rasistiska påhopp både från föräldrar och från elever. Nu är hon sjukskriven.

En manlig lärare från Uruguay som nu arbetar som speciallärare säger att han är mycket nöjd med skolan, men att det fortfarande är svårt att komma in i det svenska samhället. Man måste kämpa hela tiden menar han.

En kvinnlig lärare från Iran berättade att eftersom hon arbetar med textilslöjd möter hon ca 200 elever varje vecka. Hon upplever ingen rasism, problem med religiösa motsättningar eller konservativa åsikter på sin skola. Dock uttrycker hon att hon upplever en avundsjuka från svenska pedagoger för att hon lyckats.

En annan kvinnlig lärare, från Kroatien, började som lärarvikarie via en Bemanningsenhet. Nu arbetar hon som fritidspedagog och trivs bra men har inte fast tjänst och är orolig för hur det ska bli framöver. Hon tycker också att hon saknar specialpedagogisk kompetens.

Till sist ett exempel från en kvinnlig lärare från Bosnien, som sökt hur många jobb som helst och nu har ett friårsvikariat i en förberedelseklass. Hon känner uppskattning från kollegerna och känner sig som en i arbetslaget, men hon vet inte om hon får fortsätta. Det hon reagerat på i skolan är att hon upplever att det inte finns några konsekvenser för dåligt uppförande. Hon berättade att hon bett några skolpojkar att plocka upp skräp som de slängde på skolgården och hade fått svaret: *"Detta är ju Bergsjön, det kan inte vara rent"*.

DISKUSSION

SAMMANFATTANDE INLEDNING

Vad är då huvudintrycken utifrån enkätsvaren? Bilden är tudelad, alltifrån att man äntligen får göra nytta, och känna glädjen över att få arbeta som lärare, att få använda sin utbildning och att känna sig delaktig i det svenska samhället till motsatsen. Några beskriver upplevelsen av bristen på respekt, att man känner sig ifrågasatt som lärare och att det är svårt att bli accepterad om man inte behärskar svenska språket tillräckligt bra.

Det finns en glädje att arbeta med eleverna på många gånger ett annat sätt än man var van vid från sitt tidigare hemland och framförallt uppskattas elevernas delaktighet i undervisningen. Många beskriver upplevelsen av frihet som lärare i Sverige, men också glädjen och möjligheten att möta eleverna utifrån deras behov känns frigörande och bidrar till den egna utvecklingen. Man uttrycker också en tillfredsställelse i att ha hittat balansen i sitt arbetssätt, där man blandar både nya och gamla kunskaper och erfarenheter.

Å andra sidan upplever många en bristande disciplin hos eleverna och att det är svårt att sätta gränser för stökiga elever. Upplevelsen av att inte bli respekterad som lärare och att känna sig maktlös uttrycks men också upplevelsen av brist i den egna kompetensen när det gäller att hjälpa de svaga eleverna.

Det som också framkommer som positivt är att få arbeta i arbetslag, att känna samhörighet och att mötas av respekt både av kolleger och av rektor. För många är det demokratiska arbetssättet och den demokratiska andan i skolan något nytt och annorlunda. Att känna sig välkommen och att få arbeta på lika villkor stärker självkänslan.

Men å andra sidan uttrycks också att det inte varit helt enkelt att knäcka den svenska skolkoden och att det inte alltid är så bra samarbete i arbetslagen. Det finns också upplevelser av att man aldrig blir accepterad som lärare med invandrarbakgrund, och av att inte känna sig välkommen och att inte uppleva det stöd man önskar av sin rektor.

En del konstaterar att man haft nytta av sin utländska bakgrund på olika sätt och att det underlättar kontakten med invandrarföräldrar. Flera känner sig uppskattade för sina ämneskunskaper och att modersmålen kommer till användning på olika sätt precis som den egna kulturkompetensen.

Andra uttrycker en besvikelse över att endast få undervisa i sitt modersmål istället för i sina ämnen, att det ibland är svårt att hävda sina kunskaper och att utbildningen hemifrån ifrågasätts. Många framhåller att de har större kapacitet än de får användning för.

När det gäller förhållandet till det svenska språket framkommer inte så mycket i enkätsvaren. En lärare uttrycker dock att få lära sig ett nytt språk och att kunna kommunicera på det nya språket och på så vis lära sig ett nytt tankesätt är det mest positiva i arbetet medan flera istället tar upp en önskan om att kunna uttrycka sig på svenska som på sitt modersmål och att språket är det största hindret i arbetet. Några har också upplevelsen av att man aldrig blir riktigt accepterad som lärare när man inte talar svenska perfekt och har en brytning.

Det finns en stor samstämmighet kring att den kompletterande lärarutbildningen var positiv och viktig för att lära känna och förstå den svenska skolan, liksom att det var viktigt att få en svensk lärarexamen för att kunna få ett arbete som lärare. Men flera har också haft svårt att få arbete som lärare trots den kompletterande lärarutbildningen och misstänker att deras etniska bakgrund är orsaken.

Undersökningen visade att ca 70 % av dem som svarat på enkäten hade ett arbete som lärare inom sitt eget ämnesområde och de skolår man var utbildad för. 55 av 83, dvs. 66 % hade erhållit ett arbete som lärare inom tre månader efter avslutad utbildning medan ett antal personer fick vänta ett till två år. En yrkeslärare fick tjänst som lärare först efter fem år.

Ett bestående intryck från de båda uppföljningsträffarna är att när vi väl möttes och var och en kunde berätta fritt framkom fler berättelser som rörde svårigheter i arbetet och upplevelser av dåligt bemötande. Det fanns också en känsla av samhörighet inom grupperna och av att kunna berätta och mötas av förståelse för sina upplevelser av personer som man upplevde förstod.

SAMHÄLLSPERSPEKTIVET

Ur ett samhälleligt perspektiv kan man fråga sig om den här typen av utbildningssatsningar är nödvändiga? Har de ganska omfattande utbildningssatsningar som beskrivs i rapporten varit lyckade och har de i så fall kommit till nytta för de enskilda individerna som deltagit? Om man anser att det faktum att ca 70% av de som svarat på enkäten i undersökningen arbetade som lärare inom sitt ämnesområde och med de skolår man var utbildad för så måste man anse att satsningen varit lyckad. Ytterligare 25 % hade erhållit ett annat arbete eller arbetade som lärare, men i ett annat ämnesområde eller med andra skolår än inriktningen i sin lärarutbildning. Det absoluta flertalet hade således skoltjänst. Nyttan för den enskilde individen kan inte ifrågasättas då den kompletterande lärarutbildningen enligt den här undersökningen verkligen underlättat inträdet på arbetsmarknaden. Dessutom arbetar de flesta inom det yrke som man hade i sitt forna hemland. Flera av personerna i undersökningsgruppen har påtalat vad det betydde för självkänslan att få ett arbete som lärare och hur viktigt det är att på så vis känna delaktighet i det svenska samhället.

Vägen och tiden från ankomst till arbete i Sverige hade för många varit onödigt lång och ofta hade det inneburit att man inte trott att det var möjligt att få arbeta igen med den utbildning man hade i hemlandet. För många hade enda kontakten med den svenska arbetsmarknaden inneburit arbetslöshet.

Att få möjlighet att komplettera sin utbildning från hemlandet för att kunna bli svensk lärare och att få möjlighet att få arbeta som lärare i den svenska skolan var för många en utopi, en dröm som nog aldrig skulle slå in. Vi som arbetat med dessa utbildningssatsningar har mött både bitterhet och glädje. Vi har mött en besvikelse och ledsenhet över att många tycker sig ha fått vänta så många år och att Sverige inte förstått att uppskatta deras utbildningar och kompetens.

Som kontrast har vi mött en lycka och nästan eufori över att få denna möjlighet i Sverige, att få läsa vid ett svenskt universitet och att få användning av sin utbildning och erfarenhet.

Diskussionerna har varit många och ibland långa när det gäller kravet på att komplettera en utländsk lärarutbildning för att betraktas som ”behörig” lärare. Synen att man redan är lärare och att det är samma sak överallt är lika vanlig som synen att det är självklart att skola och lärarutbildning är olika i olika länder och att det finns behov av en viss komplettering. Under senare år har öppenheten för olikheter mellan våra lärarutbildningar varit större även om det fortfarande hörs kommentarer om att man läser allt om igen.

Hur man uppfattar ålder och när man är gammal är varierar mellan olika kulturer och länder. Ålder har också ofta varit ett argument för att man inte vill börja om från början och läsa på nytt och framförallt inte under så lång tid. Synen i Sverige på det livslånga lärandet är för många något nytt som de flesta ändå uppskattar och tycker att det är fantastiskt att få en ny chans i livet.

Den lycka som genomsyrar telefonsamtal och brev när någon av dessa personer erhållit en lärartjänst går inte att ta miste på. Det har varit olika lätt eller svårt genom åren att komma in och få fotfäste i skolan och på arbetsmarknaden. Det går inte att komma ifrån att det rådande arbetsmarknadsläget vid en viss tidpunkt är av stor betydelse. Konjunktürkänsligheten i lärarbranschen visar sig i övertalighet på lärare eller brist på lärare.

Under de år vi har genomfört kompletterande lärarutbildningar, som i Arbetsförmedlingens perspektiv är arbetsmarknadsutbildningar i bristyrken, så har det inte alltid varit brist på lärare. Men när det varit brist har det varit till lycka för dessa lärare med utländsk bakgrund. Både ur ett samhällsekonomiskt perspektiv och i ett mänskligt perspektiv har de perioderna medverkat till att mångfalden i svenska skolor på flera håll har ökat, i den mån lärare med utländsk bakgrund har fått anställning.

Vad är det då som gör att den ena personen får en anställning som lärare och den andra inte? För undersökningsgruppen har det definitivt inte handlat om uttagen lärarexamen eller inte. Några har heller inte avslutat sin kompletteringsutbildning men fått fast tjänst som lärare. Och återigen är det några som trots svensk lärarexamen inte lyckas få fotfäste på den svenska lärararbetsmarknaden.

I media beskrivs då och då hur svårt det är för personer med annan etnisk bakgrund än den svenska att komma igenom glasväggarna till den svenska arbetsmarknaden och att de som lyckas oftast har ett arbete som ej motsvarar deras utbildning från hemlandet. Jönsson och Rubinstein Reich (2006) påtalar i sin

studie att debatten kring vilka orsaker som gör att många med utländsk bakgrund inte lyckas komma in på den svenska arbetsmarknaden ofta lyfter fram egenskaper och beteenden som uppfattas som osvenska. De påpekar att just införlivandet av svenska normer och värderingar tar tid.

Även Mlekov och Widell (2003) tar upp att det ofta är ett osvenskt beteende förutom brister i svenska språket som gör att personer med utländsk bakgrund har svårt att komma in på den svenska arbetsmarknaden. De framför också, precis som i Malmöstudien, att brister i svenska språket överskuggar förmågan att kunna flera andra språk.

Totalt 11,5% av de yrkesverksamma i Sverige är födda i ett annat land enligt Statistiska Centralbyråns yrkesregister och när det gäller skolområdet så ligger man under genomsnittet. Jönsson och Rubinstein Reich (2006) menar att för att motverka stigmatisering så borde etnisk mångfald i lärarkåren omfatta alla skolor i Sverige. Har skolan svårt att acceptera lärare med utländsk bakgrund och i så fall varför?

De flesta i undersökningsgruppen har till slut lyckats få arbete som lärare i svenska skolan. Även om någon fick vänta på detta i fem år, så hade de flesta arbete ganska snart efter avslutad kompletteringsutbildning. Var det de personer som hade den starkaste läraridentiteten och längtan efter sitt yrke som lyckades få anställning omedelbart eller var det de som hade lyckats införliva de svenska koderna och de s.k. sverigespecifika kunskaperna som passade in och mottogs i skolans värld. I Malmöstudien beskrivs att många lärare har sitt hemlands lärarroll som en levande förebild och att det för många kan skapa en trygghet i läraridentiteten men för vissa fungera mer eller mindre förstelnande.

Konjunktursvängningarna på lärararbetsmarknaden har dock varit till fördel i perioder och många av dessa lärare har fått arbete, som kanske inte skulle ha fått det om det inte varit lärarbrist? De senaste dryga fem åren har det dock inte varit lika lätt att få en tjänst som motsvarar ens inriktning inom lärarutbildningen. Många känner sig besvikna medan andra är nöjda med att få det arbete de får och ändå få användning av en del av sina kunskaper.

Det här fenomenet gäller inte bara de lärare som har utländsk bakgrund utan det har varit svårare för många som genomgått lärarprogrammet de senare åren, att få en tjänst som motsvarar den inriktning och de ämnen man har. Framför allt inom grundskolans tidigare år har problemet funnits medan förskolan har välkomnat utbildade pedagoger även om inriktningen på utbildningen inte varit exakt rätt. Liknande resultat finns i UFL:s uppföljning (2006) av nyexaminerade lärare mot grundskolans tidigare år. Det visade sig att många inte fått arbete inom den verksamhet de utbildat sig för, utan har fått söka sig till andra områ-

den och då oftast till förskolan. Även bland dessa lärare fanns erfarenheten av att ha sökt många lärarjobb utan att ens kallas till intervju.

Det finns förväntningar på att de personer som kommer till Sverige från andra länder ska vara integrerade i det svenska samhället. Men hur tillägnar man sig de svenska koderna om man i hög grad är exkluderad och inte känner sig delaktig i samhället? Att få ett arbete och i sitt gamla yrke från hemlandet borde vara en mänsklig rättighet. Det är förmodligen också det bästa sättet och den mest naturliga ingången till att inkluderas i ett nytt samhälle. Men inkludering förutsätter en vilja och öppenhet från båda parter. Både från det mottagande samhället och från den som vill bli mottagen. Att både få och ta makten över sitt eget liv är förutsättningen för ett värdigt liv.

SKOLAN och MÅNGFALDEN

Skolan är politiskt styrd och nationellt präglad. Skolan utgår generellt från ett etnocentriskt perspektiv och förmedlar svenska normer och värderingar. Skolan företräder svensk kultur och speglar det mångkulturella samhället i stort ganska dåligt. Nästan 20 % av innevånarna i Sverige har utländsk bakgrund, men endast 9,5 % av lärarkåren är födda i ett annat land än Sverige läsåret 2006/2007. Det är också värt att notera att 1 av 6 av dessa lärare som är födda i ett annat land arbetar som modersmållärare varav flera har en lärarexamen men inte i modersmålet. Skolan skulle kunna fungera som en fantastisk integrationsarena men i Lärarnas Tidning (2008) konstateras att det råder stor brist på mångfalden i svenska lärarrum.

Lärare är generellt positiva och viktiga förebilder för skolans elever och det är därför av stor vikt för skolans identitet och trovärdighet att lärarkåren är representativ och speglar befolkningsstrukturen i samhället. I Lärarnas Tidning (2008) tas upp att alla elever i skolan bör få möta personer med olika bakgrunder och att lärare med annan etnisk bakgrund är positiva förebilder för alla. Men det handlar också om de lärare med utländsk bakgrund som faktiskt anställs i den svenska skolan. Varför anställs man och vem är man som person? Är man lärare – utländsk lärare – svensk lärare? Vad är det som avgör när rektor anställer? Vad kan man ställa för krav på den som anställer?

Flera personer i studien beskriver en krokig och ibland lång väg för att nå målet att bli anställd som lärare efter den kompletterande lärarutbildningen. Det positiva är dock, som nämnts, att nästan alla i undersökningsgruppen så småningom fått arbete som lärare. De flesta har dessutom en inriktning mot grundskolans tidigare år och även fått arbete där eller i förskolan, vilket känns positivt efter-

som det finns föreställningar om att det är viktigt att lärare för de yngre barnen talar en felfri svensk svenska.

Men det kanske är andra aspekter som bedöms som viktigare? Det kan t.ex. vara att personalen har en lärarutbildning eller att den etniska mångfalden i arbetslagen representerar de boende i området? Både rektorn och läraren i *Lärarnas Tidning* (2008) framför hur viktigt de tycker att det är att eleverna så tidigt som möjligt får möta människor med olika bakgrund, både i skola och förskola och menar att förståelsen för mångfalden blir större då. Eller det är kanske ännu viktigare om bostadsområdet är homogent svenskt, att arbetslaget i skolan är representativt för befolkningen i stort? Lärare är viktiga förebilder för barn, elever och vuxna i flera avseenden.

En del rektorer framför enligt Lahdenperä (2008) att det är svårt att få tag på lärare med utländsk bakgrund, då man ser ett behov av kulturtolkar eller brobyggare framförallt i områden där många kulturer är representerade. Lahdenperä påpekar också att det är viktigt att skolledare förstår vikten av att skapa en interkulturell organisation oberoende av befolkningsstrukturen i det område skolan befinner sig. Ett interkulturellt förhållningssätt förutsätter en växelverkan mellan människor, en kulturellt gränsöverskridande process där man bejakar människors olikheter och olika kompetenser.

I undersökningen återfinns flera svar som speglar det positiva med att det finns lärare i den svenska skolan som har utländsk bakgrund. Framförallt tas det upp att den utländska bakgrunden har varit till hjälp när det gällt att skapa bra kontakter mellan skolan och föräldrar med annan etnisk bakgrund. Just den gemensamma nämnaren kan i många fall vara avgörande för att nå fram och kanske skapa förståelse för det svenska skolsystemet, så att ett bra samarbete kring eleven kan utvecklas.

Samma sak gäller ofta också i kontakten med elever som har en annan bakgrund än den svenska och det berättas att just det faktum att man själv som lärare har utländsk bakgrund, faktiskt förstår hur dessa elever tänker och känner. Men det blir lite motsägelsefullt när *Lärarnas Tidning* (2008) i intervjun återger att rektorn med utländsk bakgrund känner att hon har stått som förebild vid flera tillfällen och menar att hon har en förståelse för olika svårigheter elever och föräldrar med utländsk bakgrund kan hamna i och samtidigt menar att hon ser det som ett problem att utländska lärare arbetar i områden där det bor många människor med just utländsk bakgrund. Men i enkätsvaren kommer en annan bild fram. Många arbetar just i invandrartäta områden och upplever det som meningsfullt att kunna göra nytta för dessa barn genom att de upplever sig förstå barnens funderingar och tankar. Känslan av att ha ungefär samma mentalitet upplevs positivt.

Många av dem som svarat på enkäten är nöjda med att ha hittat balansen mellan sitt hemlands uppfattningar om skola och undervisning och det ofta nya synsätt och arbetssätt som den kompletterande lärarutbildningen i Sverige gett. Just att kunna kombinera och att kunna använda olika metoder upplevs som en speciell kompetens. Jönsson och Rubinstein Reich (2006) drar slutsatsen i sin studie, att det har betydelse hur stora skillnaderna mellan hemlandets skolsystem och det svenska är för hur man lyckas konstruera en ny läraridentitet. Men även förmågan och hur villig man är att frångå gamla värderingar och förhållningssätt påverkar.

Alla i studien känner sig dock inte hemma i den svenska skolan och tar upp bristen på disciplin och en känsla av att läraren inte är värd något som problematiskt. Det tar självklart också tid att komma underfund med den svenska skolkoden.

Det kom också fram i Malmöstudien, att bristen på disciplin var det som förvånade de utländska lärarna mest i mötet med den svenska skolan. Den lärarroll som för många sitter i ryggraden fungerar inte alltid i Sverige eller så upptäcker man att den auktoritet som var naturlig för en lärare att möta i hemlandet inte automatiskt finns här. I Malmöstudien beskrevs dock att några av de utländska lärarna kände att de i vissa fall hade en större auktoritet än de svenska lärarna. Liknande berättelser har även jag fått de senaste åren. Flera gånger har det beskrivits hur föräldrar önskar t.ex. en lärare från Iran för sitt barns klass.

Vad är det då? Är det bristen på svensk social kompetens hos lärare med utländsk bakgrund som gör att vissa inte känner sig hemma eller välkomna i den svenska skolan? Eftersom social kompetens utgår från den värdegrund och det samhälle man befinner sig i, så kanske svårigheten att relatera till dessa sverigespecifika kunskaper och normer gör att man inte känner sig accepterad. En mentor eller handledare, som har tid för den nyanställda utländska läraren, skulle med all säkerhet kunnat överbrygga vissa svårigheter och missförstånd mellan den nyanställda läraren med utländsk bakgrund och för de lärare som tog emot en ny kollega.

Förmodligen är det de som har lättast att akklimatisera sig i den nya kontexten både i samhället och som lärare i den svenska skolan som upplever minst problem. Eventuellt har även utseende och namn en betydelse för hur man blir bemött både när det gäller i anställningssituationen eller när det gäller att ses och accepteras som en svensk lärare.

SVENSKAN och SVENSKHETEN

Vilka kunskaper i svenska som krävs för att en lärare ska undervisa i svenska skolan anges i skollagen. Men vem avgör om en lärare med annat modersmål än svenska har dessa kunskaper? En erfarenhet som gjorts under åren med den kompletterande lärarutbildningen är att det inte finns någon garanti i formellt godkänt betyg i svenska.

Det skulle kunna vara så att en formellt godkänd kompletterande lärarutbildning är en garanti för att språkfärdigheten i svenska har nått den nivå som behövs för att undervisa i svensk skola. Men det är dessvärre inte alltid så och många upplever att det är svårt att bli accepterad när språket inte är tillräckligt, framför allt i undervisningssituationen. Det handlar även om att bli accepterad som kompetent trots sin brytning.

Både Nyström (2003) och Bredänge (1998) är överens om att språket är det viktigaste hjälpmedlet för en lärare och att språkbehärsknigen i svenska måste ligga på en sådan nivå att läraren både kan göra sig förstådd och att förstå i undervisningssituationen. Språkförmågan är också viktig när det gäller att kunna avläsa eleverna och möta dem med förståelse och lyhördhet.

En god språkbehärskning är också nödvändig för att kunna uttrycka sina kunskaper, både nyvunna och gamla, på svenska och för att hitta balansen mellan sina tidigare lärarfärdigheter och sin pedagogiska kompetens i den nya svenska skolverkligheten. Bredänge (1998) menar att när det gäller förmågan att omsätta sitt yrkeskunnande i en svensk kontext visar sig språket vara en central faktor för de utländska lärarna. Nyström (2003) påtalar att det finns en tendens att språkförmågan har en överspridningseffekt både på pedagogisk kompetens och på ämneskunskaper. Det är inte svårt att förstå hur detta fenomen även kan ställa till det i en anställningssituation, där det under en kort anställningsintervju måste vara omöjligt att avgöra pedagogisk skicklighet och ämneskunnande. Den utländske läraren bedöms då utifrån ett etnocentriskt svenskt synsätt på hur svenska ska talas och på hur man uttrycker sin syn på undervisning och lärande.

Höglund (2000) tar upp att orsaker till exkludering från arbetslivet givetvis kan handla om kompetensbrister men även om diskriminering där bl.a. språkliga krav och krav på social kompetens lyfts fram. Majoritetssvenskar måste, menar Höglund, lära sig att se och erkänna kompetens hos andra, men det förutsätter också att man möts och kanske även umgås.

Lindberg (2003) menar att uttalade sociokulturella normer styr språkanvändningen i olika situationer och att det tar tid att komma underfund med olika

språkliga nyanser. Det tar också tid att komma underfund med olika sociala koder som styr olika sammanhang.

Förmodligen är det flera faktorer som spelar in när lärare med utländsk bakgrund sorteras bort och Boyd (1998) menar att utländska lärare borde få möjlighet till en provtjänstgöring istället och därmed kunna få visa sin kompetens i rätt sammanhang där en helhetsbedömning av personen kan bli möjlig. Även Höglund (2000) framhåller detta att alla människor har rätt till en saklig bedömning av sin verkliga kompetens och framförallt rätt till ett diskrimineringsfritt bemötande.

Lahdenperä (2008) påpekar att varje land har en etnocentrisk syn på lärande, undervisning och skola som utgår från de värderingar och normer som finns och har funnits i generationer. Även om både språk och värderingar är under ständig påverkan och förändring överallt så finns det underförstått något gemensamt som kommer till uttryck i det man menar kännetecknas som social kompetens, förtrogenhet med specifika fenomen och informella koder i det egna landet. Mlekov och Widell (2003) skriver att social kompetens i Sverige innebär att kunna uppträda svenskt och att kunna de svenska koderna och att det råder det enighet om detta.

För att kunna möta människors olikheter utan att diskriminera måste vi fundera över våra egna eventuella fördomar och etnocentriska värderingar, vilket känns oerhört viktigt i skola och utbildningssammanhang. Ansvaret ligger på ledare och lärare i den svenska skolan när det gäller att inkludera lärare med annan etnisk bakgrund i skolgemenskapen, men ansvar är tudelat. Det går inte att komma ifrån att även den utländska läraren har ett ansvar som innebär att införliva förståelse för och kunskap om svenska normer och värderingar och lägga till dessa vid sidan av sina tidigare. Detta är inte alltid självklart eller enkelt då grundläggande attityder och värderingar är en central del av ens person och i deras fall formade i ett annat kulturellt sammanhang.

I undersökningen beskrivs positiva upplevelser av att vara en i arbetslaget och att arbeta på lika villkor som alla andra lärare samt att deras utländska bakgrunder och kompetens uppskattas av både rektor och kolleger. Självklart är det lättare att då ta in både det svenska och att dela med sig av sina tidigare erfarenheter och att känna sig delaktig.

Andra beskriver att det är svårt att vara olika och att de känner att de aldrig kommer att bli accepterade som lärare och att deras utländska utbildning ibland ifrågasätts trots att de har en svensk examen och redan arbetar i svenska skolan. Som Mlekov och Widell (2003) beskriver det så är det ganska vanligt att personer med annan etnisk bakgrund inte kan de svenska sociala koderna eller kan

uppträda på svenskt sätt, alltså vad vi i Sverige menar med att ha social kompetens. Men att ha social kompetens är olika beroende på vilken verksamhet man ingår i eller i vilket land man befinner sig. Social kompetens kan också vara olika för olika människor och i olika sammanhang. Social kompetens i en skola är sannolikt rätt olik den på en byggarbetsplats eller i en livsmedelsaffär. Detta skulle för en lärare med utländsk bakgrund kunna innebära att inte vilja göra om sig själv helt och hållet för att passa in och accepteras enligt den svenska normen för lärare.

Vi måste vara medvetna om att svenska idag talas och används som ett andra språk av upp emot 2 miljoner innevånare i Sverige. Alla dessa har andra modersmål än svenska och vi som har svenska som modersmål måste lära oss att svenska kan talas och låta på lite olika sätt. De som kommer till Sverige i vuxen ålder och lär sig svenska som ett andra språk når sällan fram till en infödds språkbehärskning i svenska men jämförs oftast med dessa. Dessutom är åldern man är i en viktig och avgörande faktor när man måste lära sig ett nytt språk som på en ganska kort tid förväntas motsvara en förstaspråkinlärares. Framförallt gäller detta för dem som vill arbeta som lärare i svenska skolan.

Med alla dessa nya medborgare i Sverige så kan man fundera över vad som egentligen är svenskt. Våldigt mycket av det vi kallar svenskt är importerat både när det gäller våra seder och olika vanor och när det gäller vårt svenska språk. Svenskheten är enligt historikerna ett relativt nytt fenomen som började utvecklas under 1800-talet och 1900-talets första del. Dessutom förändras den hela tiden antingen vi vill eller inte.

SLUTORD

Det går inte riktigt att beskriva hur otroligt mycket en sådan här utbildnings-satsning betyder för de utländska lärare som fått möjligheten att komplettera sin tidigare lärarutbildning. Det har inneburit en möjlighet att få ta makten över sitt eget liv och att aktivt bli delaktig i det svenska samhället. Den här typen av uppdragsutbildning ges sedan 2007 tyvärr inte längre, då Arbetsförmedlingens uppdrag har förändrats.

Att få arbeta som lärare även i Sverige var en dröm som blivit verklighet för många. Det är dock inte självklart att bli inkluderad i samhället bara för att man arbetar som lärare. De svårigheter som lyfts fram i studien identifierar den debatt som finns i den svenska skolan om skolans roll i samhället. Kanske är den än svårare att möta för en lärare med utländsk bakgrund.

Tankeväändor och perspektivbyten har vi brottats med på vägen under dessa år, för att inte tala om förväntningar på och åsikter om hur man ska vara för att arbeta som lärare i den svenska skolan.

Det är viktigt för det svenska samhället att tillvarata den erfarenhet och kompetens som våra utländska lärare och akademiker besitter. För den enskilde personen är det oersättligt och den bästa vägen till inkludering. Vi lever i en globaliserad värld. Det mångkulturella och det interkulturella är i detta ljus en tillgång även om kulturmöten inte alltid är oproblematiska. För att vi ska få möjlighet att leva i ett inkluderande samhälle där alla människor tas tillvara, måste vi alla inse att vi alla måste integreras och att detta innebär en ömsesidighet.

REFERENSER

Bredänge, Gunlög (1998) *Hur har det gått?* Rapport 1998:10 Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet

Bredänge, Gunlög, Boyd, Sally & Dorriots, Beatriz (1998) *Kriterier för bedömning av utländsk lärare, som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet.* Rapport 1998:09 Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet

Corneskog, Jennie & Lundkvist, Ylva (2006) *Vart tog lärarna vägen? Om arbetsmarknaden för nytexaminerade lärare mot tidigare år.* UFL-rapport nr 2006:03 Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Göteborgs universitet

Enström, Ingegerd (2004) Ordföräd och ordinlärning – med särskilt focus på avancerade inlärare. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur

Göteborgs universitets språkpolicy. *Bästa språket. En samlad språkpolitik.* Prop. 2005/06:2 s.47

Höglund, Sten (2000) Reflektioner kring mångfald och diskriminering i arbetslivet i *Mångfald, diskriminering och stereotyper.* Rådet för arbetslivsforskning, Svenska ESF-rådet, Integrationsverket

Högskoleverket (2003) *Ett svenskt kvitto? Kompletterande utbildning för utländska akademiker.* Rapport Dnr 12-187-02

Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (2006) En yrkesidentitet i förändring? Invandrade lärares möte med den svenska skolan. I *Pedagogisk Forskning i Sverige Nr 2 2006.*

Lahdenperä, Pirjo (2008) Etnocentriska glasögon ger kulturell blindhet i *Pedagogiska magasinet Nr 3 2008.* Lärarförbundet

Lahdenperä, Pirjo (2008) *Interkulturellt ledarskap - förändring i mångfald.* Lund: Studentlitteratur

Lindberg, Inger (2003) Andraspråksresan. I *SOU 2003:77.*

Lärarnas Tidning (2008) *Brist på mångfald i lärarrummen*. Nr 6/08 Lärarförbundet

Mlekov, Katarina & Widell, Gill (2003) *Hur möter vi mångfalden på arbetsplatsen?* Lund: Studentlitteratur

Nyström, Monica (2003) *KUNSKAP, KULTUR – KROCK? En studie av hur några lärare med utländsk examen "översätter" sin yrkeskompetens till ett nytt kulturellt system*. Magisteruppsats i pedagogik Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet

Skollagen (LAG 1999:887)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och didaktik

GÖTEBORG UNIVERSITY Department of Education

041027

HEJ! NU VILL JAG VETA HUR NI HAR DET.

Det här brevet får alla ni som genomgått kompletterande utbildning, för personer med utländsk lärarexamen eller annan akademisk examen, till lärare i Sverige, med start fr.o.m. ht -96 t.o.m. vt -03. I första hand till er som har en avslutad och godkänd kompletteringsutbildning samt till er som endast har en mindre rest kvar till avslutad utbildning.

Jag har konstaterat att det endast är 4 -5 st. av alla er som har tagit ut examen och det är något jag vill återkomma till.

Förra gången som jag gjorde en liknande uppföljning var ht -00 och mycket har hänt sedan dess. Ht -01 startade GU en förnyad lärarutbildning som givetvis påverkar upplägget av en kompletterande lärarutbildning. Regeringspropositionen Den öppna högskolan ger i uppdrag till alla universitet och högskolor att möjliggöra kompletteringsutbildning generellt, för utländska akademiker, inom det reguljära utbildningsutbudet.

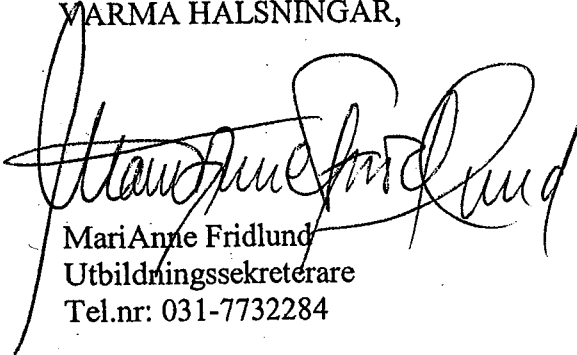
I november startar vi en förberedande kurs för utländska lärare som är intresserade av att komplettera sin utbildning för att arbeta i förskolan. "Förskollärare" är egentligen det enda bristyrket just nu och Arbetsförmedlingen genomför satsningar framöver för att råda bot på den bristen.

Eftersom det är fyra år sedan förra uppföljningen, så antar jag att en del har hänt för er och det ska bli spännande att få veta hur ni har det. När det gäller er som har genomgått utbildningen sedan dess, så får jag ibland en del information om vilka som har fått arbete och vilka som flyttat osv., men nu vill jag veta hur ni alla har det.

Min förhoppning är att vi efter den här inledande förfrågningsen, ska kunna träffas i mindre grupper, så att vi hinner prata med varandra. Till detta får jag återkomma. Jag kommer att skicka ut brevet och medföljande frågeformulär till ca 75 personer.

Min förhoppning är givetvis att ni alla ska svara på mina frågor, därför skickar jag med ett frankerat svarskuvert.

VARMA HÄLSNINGAR,


MariAnne Fridlund
Utbildningssekreterare
Tel.nr: 031-7732284



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och didaktik

060627

HEJ! NU VILL JAG VETA HUR NI HAR DET.

Det här brevet får alla ni som genomgått Kompletterande utbildning, för personer med utländsk lärarexamen eller annan akademisk examen, till lärare i Sverige, med start ht -03. I första hand till er som har en avslutad och godkänd kompletteringsutbildning samt till er som endast har en mindre rest kvar till avslutad utbildning.

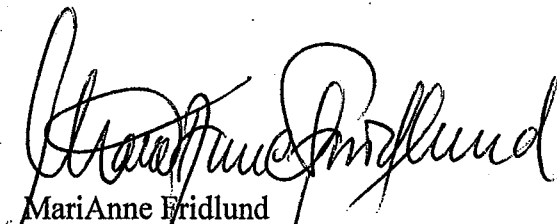
Jag har redan gjort uppföljningar på tidigare grupper och nu står ni på tur. Många av er har ringt och berättat när ni fått arbete osv. och det är jätteroligt. Däremot vill jag veta lite mer kring hur det gått för er och hur ni uppfattar er eventuella arbetssituation.

Som ni nog vet så flyttar Pedagogen in till Göteborg nu i sommar, så jag sitter här bland flyttkartonger i ett snart tomt hus. Ni kan inte nå mig på telefon förrän 0608014, men posten sorteras så jag får era svar.

Vi har Öppet hus för allmänheten 060902 mellan 10.00 – 16.00 och jag hoppas att så många som möjligt av er kan komma och titta på våra nya lokaler.
Besöksadress: Västra Hamngatan 25.

Jag önskar givetvis att ni alla ska svara på mina frågor och min förhoppning är att vi efter den här inledande förfrågan, ska kunna träffas så att vi kan prata mer med varandra. Till detta får jag återkomma.

SOMMARHÄLSNINGAR,


MariAnne Fridlund
Utbildningssekreterare

Det är tolv frågor som jag skulle vilja ha svar på. Några av er har svarat på liknande frågor förra gången, men jag hoppas att ni vill svara en gång till. Jag hoppas också att ingen har något emot att skriva sitt namn, jag vill ju kunna ta kontakt med er igen om jag undrar något. Självklart blir min sammanställning av era svar helt anonym.

Fråga 1: Vilken skola/kommun arbetar du på/i ?

Fråga 2: Vad har du för arbete/tjänst just nu? Beskriv så att jag får en bra bild.

Fråga 3: Vilken typ av anställning har du? T.ex. "fast" eller vikariat osv.

Fråga 4: Har du haft den här tjänsten sedan du avslutade din kompletterande lärarutbildning?
Om inte, vad hade du innan?

Fråga 5: Hur lång tid efter avslutad kompletteringsutbildning tog det för dig att få tjänst som lärare?

Fråga 6: Hur upplever du att din speciella kompetens tas tillvara där du arbetar?

Fråga 7: Hur skulle du själv vilja ha det? Är du nöjd med din arbetssituation eller skulle du vilja ändra på något?

Fråga 8: Vad har varit det mest positiva i arbetet som lärare i Sverige?

Fråga 9: Vad har varit det svåraste att möta i arbetet som lärare i Sverige?

Fråga 10: Är du intresserad av en träff?

Fråga 11: Har du tagit ut lärarexamen vid Göteborgs universitet?

JA

NEJ

Om nej, varför inte?

Fråga 12: Något annat som du vill berätta?

Namn:

Tel.nr:

IPD-rapporter ISSN 1404-062X

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. Besöksadress: Västra Hamngatan 25, 031-786 0000 (växel), e-post IPD.Rapporter@ped.gu.se, www.ipd.gu.se

Serien startade 1999. De senaste utgivna rapporterna inom serien IPD-rapporter från Institutionen för pedagogik och didaktik:

- Giota, Joanna & Lundborg, Olof.** Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser. 2007:03
- Andersson, Bo & Hellstrand, Åke.** Tradition och progressivism i teori och praktik. 2007:04
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth.** Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet. 2008:01
- Svensson, Allan.** Genomströmningen i gymnasieskolan. En studie av elever som antogs till gymnasieskolan hösten 2003. 2008:02
- Williams, Pia & Pramling, Niklas.** Att bli en berättande person. Samverkan mellan bibliotek och förskola i syfte att främja barns språkutveckling. 2008:03
- Ullstadius, Eva & Lovell, Bibi.** Flickor med autism och deras bilder. 2008:04
- Giota, Joanna.** Insamling av enkätuppgifter i grundskolans åk 6 våren 2005 för UGU-projektets åttonde kohort (födda 1992) – urval, genomförande och instrumentegenskaper. 2008:05
- Jonsson, Lars-Erik & Säljö, Roger.** NSHU – en liten myndighet med ett stort uppdrag. En utvärdering. 2008:06
- Rönnerman, Karin.** Medvetet Kvalitetsarbete. En uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken. 2008:07
- Runesson, Ulla & Rönnerman, Karin (red.).** Pedagogiskt arbete. Ett forskarutbildningsämne i utveckling vid IPD. 2008:08
- Andersson, Bo.** Demokratins värden. Några centrala begrepp, teorier, ämnesdidaktiska vinklar och problem. 2008:09
- Giota, Joanna; Cliffordson, Christina; Nielsen, Bo & Berndtsson, Åsa.** Insamling av enkätuppgifter i grundskolans årkurs 9 våren 2008 för UGU-projektets åttonde kohort (födda 1992). Urval, genomförande och instrumentegenskaper. 2008:10
- Fridlund, MariAnne.** ”Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet”. En uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan. 2008:11