

Abstract

This article is a report of the second part of a study of how one group of unemployed academics with migrant background perceives their encounter with the Swedish school system and how they construe their “new” teacher identities after a two-year complementary program where they have acquired Swedish teaching certification as Science and Math-teachers. The first part of the study comprised interviews with 28 of these teachers as well as with 12 administrators at the schools where the teachers were employed. This second part of the study was conducted three years later and comprises interviews with 26 of the 28 teachers.

A significant result was that nearly all of the teachers who had taken the course had found employment as teachers four years later. Moreover, almost all of the teachers were employed in schools where the majority of the students had migrant backgrounds, that is, in schools where diversity in terms of ethnicity, religion and language is strong. Although the teachers stress their good command of subject areas, they make increasing use of their own migrant background over time. Indeed, their own background becomes an important component when they construe their teacher identities, and they tend to regard themselves as a resource in relation to the students with migrant background. In relation to their “Swedish” colleagues difference is increasingly marked, not similarity.

Annelis Jönsson, Professor of Education and Research, Malmö University
Annelis.Jonsson@lut.mah.se

Lena Rubinstein Reich, Associate Professor in Education, Malmö University
Lena.Rubinstein-reich@lut.mah.se

Invandrade lärares arbetssituation och läraridentitet – efter fyra år som lärare i den svenska skolan

Annelis Jönsson och Lena Rubinstein Reich

Föreliggande arbete är en uppföljning av en tidigare undersökning (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004) som genomfördes inom projektet ”Kulturmöten i skolan - invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan”. Projektet finansierades av IFAU (Institutet för arbetsmarknadsutvärdering). En mindre del av föreliggande studie har tidigare presenterats i *Pedagogisk Forskning i Sverige 11* (2).

Bakgrunden till projektet var ett regeringsbeslut i oktober 1999 om en utredning med förslag på ”åtgärder för att högskolan i ökad utsträckning skall kunna ge kompletterande utbildning till invandrare med utländsk högskoleutbildning för att underlätta deras inträde i arbetslivet”. I detta sammanhang skulle särskilt lärarutbildningen uppmärksammas (SOU 2000:47 s 142). Man konstaterade också att ”utländska akademiker är en outnyttjad resurs i det svenska arbetslivet” och att ett bättre utnyttjande av deras kunskap och kompetens skulle tillgodose ett flertal behov i samhället, såväl ur ett mångfaldsperspektiv som ur ett ”flaskhalsperspektiv” (s 125). Även i Invandrapolitiska kommitténs slutbetänkande (SOU 1996:55) framhölls vikten av att bejaka mångfalden och verka för ökad kulturell förståelse och för att mångfald blir en naturlig del i den svenska vardagen.

I sitt förslag till ny lärarutbildning ställde även Lärarutbildningskommittén sig positiv till satsningar på en kompletterande lärarutbildning för personer med utländsk lärarexamen (SOU 1999:63). En socialt och kulturellt allsidig sammansättning av lärarkåren skulle, enligt kommitténs uppfattning, också bidra till ökad kvalitet i skolans verksamhet. Man konstaterade samtidigt att om man undantar modersmållärarna i den svenska skolan finns det i dag alldeles för få lärare med utländsk bakgrund. Andelen med utländsk bakgrund som examinerades som lärare vid något svenskt lärosäte 1999/2000 var endast sex procent (SOU 2004:73).

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

få i det svenska samhället. Skolans integrationsskapande roll kan diskuteras, både i ett liberalt och mer radikalt politiskt perspektiv. Den är integrations-skapande i sin socialisation av barn och ungdomar till gemensamma normer och värderingar men också genom att den erbjuder en gemensam arena som alla har tillträde till och där alla har rätt till att bli erkända och bekräftade.

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

Syftet med uppföljningsstudien är att få en bild av hur anställningsförhållandena ser ut för lärarna fyra år efter att de har avslutat den 2-åriga kompletteringsutbildningen och hur lärarna själva beskriver och uppfattar sin arbetssituation och läraryrket.

De frågeställningar som stod i fokus sammanfattas under följande punkter:

- I vilken utsträckning har lärarna anställning som lärare?
- Hur beskriver lärarna sin arbetssituation?
- Vad väljer lärarna att lyfta fram som kännetecknar deras läraridentitet?
- Skiljer sig lärarnas beskrivningar av arbetssituationen och läraryrket med hänsyn till ålder, kön och etnicitet?

Mångfald i lärarkåren har i första hand handlat om mångfald utifrån ett genusperspektiv vilket bl a resulterat i diskussioner kring könskvotering till lärutbildningar och vid nyanställning av lärare. Motsvarande diskussioner rörande etnisk mångfald har däremot varit ganska lågmälda i skolvärlden (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). I såväl denna uppföljningsstudie som i den tidigare genomförda studien inom projektets ram är det i första hand etnisk mångfald inom lärarkollegiet som står i fokus.

Kompletteringsutbildning för arbetslösa invandrade akademiker

Många som kommer till Sverige för att bosätta sig har akademisk examen och kvalificerad yrkeslivserfarenhet. Högre utländsk akademisk utbildning är dock långt ifrån en garanti för att komma in på den svenska arbetsmarknaden. Många med utländsk högskoleutbildning har svårigheter att komma in i arbetslivet och finna arbete i nivå med sin utbildning och sina yrkeserfa-

renheter. I bl a SOU 2004:73 konstateras att den svenska arbetsmarknaden inte i tillräcklig utsträckning tar tillvara de möjligheter som människor med olika erfarenheter och bakgrund erbjuder.

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

Att man i första hand vände sig till personer med matematisk och/eller naturvetenskaplig bakgrund berodde i huvudsak på att det vid den aktuella tidpunkten var lärarbrist inom just dessa ämnesområden.

Drygt 80 personer anmälde sitt intresse för att delta i utbildningen, som inleddes med tre veckors kartläggning där de sökandes ämneskompetens och färdigheter i svenska bedömdes. Av de anmälda bedömdes 36 ha tillräckliga kvalifikationer för att kunna slutföra den tvååriga kompletteringsutbildningen. De som erbjöds utbildningsplats, beskrev beskedet i närmast euforiska termer. Äntligen erbjöds en utbildning som man uppfattade skulle kunna öppna dörren till den svenska arbetsmarknaden. Utbildningen beskrivs mer utförligt av Kihlström (1999).

Åtta av de 36 som påbörjade utbildningen fullföljde inte den, tre på grund av att de hade erhållit annat arbete och fem på grund av otillräckliga kunskaper i svenska eller att de ansågs vara olämpliga för läraryrket.

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

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

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

Den första kompletteringsutbildningen för utländska akademiker inom lärarutbildningen genomfördes vid Göteborgs universitet hösten 1992. Motsvarande utbildning har därefter genomförts vid en rad andra lärosäten i landet (Högskoleverket, 2004). De har, liksom den vid Malmö högskola, vanligtvis anordnats som uppdragsutbildningar. Den vanligaste beställaren har varit Ams och länsarbetsnämnderna, ofta i samverkan med landsting och kommuner.

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

En summering av den tidigare genomförda studien

Den tidigare genomförda studien som redovisas i sin helhet i Jönsson & Rubinstein Reich (2004), hade primärt som syfte att försöka få en bild av hur arbetslösa invandrade akademiker som fått svensk lärarbehörighet, uppfattade mötet med den svenska skolkulturen och hur deras arbetssituation såg ut ett år efter avslutad utbildning. Ett annat syfte var att försöka få en uppfattning om hur skolledare ser på ett mångetniskt lärarkollegium och vad de lägger vikt vid då de anställer lärare i allmänhet.

I studien ingick de 28 lärarna som hade genomgått kompletteringsutbildningen och fått svensk lärarbehörighet, samtliga skolledare på de skolor där lärarna var eller hade varit anställda samt ett representativt urval skolledare från södra Sverige som deltog i den statliga rektorsutbildningen vid Malmö högskola 2001.

Merparten (75%) av lärarna hade anställning som lärare ett år efter utbildningen, d v s samtliga med behörighet för grundskolan och hälften av dem med behörighet för gymnasieskolan. Av gymnasielärarna som hade anställning, arbetade tre i grundskolan som de egentligen saknade behörighet för.

Den generellt kärvare arbetsmarknaden för gymnasielärare i början av 2000-talet var sannolikt en förklaring till att flera gymnasielärare saknade anställning. I intervjuerna med skolledarna på de skolor där lärarna var anställda eller hade haft projektanställning, nämndes emellertid förutom arbetsmarknadsläget även andra skäl till att en del lärare inte hade fått fortsatt anställning: bristfälliga språkkunskaper i svenska språket, en annorlunda undervisningsstil och kunskapssyn samt mer eller mindre kulturellt betingade skillnader som en av skolledarna beskrev som att ”göra osvenska saker”.

En indirekt bidragande orsak till att en del skolledare hade tvekat att förlänga anställningen var lärarnas ålder. Äldre lärare förknippades med en äldre grundutbildning och ”gamla” erfarenheter men också med mindre be-

nägenhet att tänka i nya banor. Samtliga lärare bedömdes emellertid som mycket ämneskompetenta.

Flera av de lärare som saknade anställning ett år efter utbildningen uppfattade sig som diskriminerade av arbetsgivaren på grund av sin bakgrund. Deras formella meriter var överlägsna de ”svenska” kollegernas, men de fick ändå inte fortsatt anställning. Att trots lång utbildning, omfattande arbetslivserfarenhet och en två år lång kompletteringsutbildning ändå inte nå ända fram, dvs komma in på den svenska arbetsmarknaden, hade inte bara skapat frustration och besvikelse utan även bitterhet och ett mer eller mindre knäckt självförtroende. Det hade också väckt många tankar kring varför man trots sin långa utbildning och yrkeserfarenhet inte dög.

Det som hade förvånat lärarna allra mest i mötet med den svenska skolkulturen var, utöver bristen på disciplin och uteblivna reaktioner från lärarnas sida på elevernas uppträdande, ansvarsfördelningen i skolan. De ”svenska” lärarna ansågs överlag ta ett för litet ansvar för elevernas lärande och eleverna ett för litet ansvar för sitt uppträdande. Läraren som handledare var en lärarroll som många också kände sig främmande inför och inte såg som en ”riktig” lärarroll. Den relativt sett låga kravnivån i den svenska skolan förvånade också många.

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

I lärarnas berättelser om mötet med skolvardagen kunde man även urskilja ett tredje förhållningssätt som innebar en tydlig markering av vad man stod för och försök att hävda sina åsikter. Att döma av hur lärarna själva beskrev sin arbetssituation och de omdömen som skolledarna gav, föreföll denna sk konfrontationsstrategi emellertid vara en mindre framgångsrik strategi.

Centrala begrepp och ett institutionellt perspektiv

Studien påbörjades med en explorativ forskningsansats. Det fanns således inledningsvis ingen specifik teori eller teoretisk referensram som utgångspunkt för arbetet. I analyserna av lärarnas beskrivningar av sin arbets-

situation och läraridentitet har vi bl a hämtat inspiration från forskning om lärares liv och arbete och ett institutionellt perspektiv.

Begreppet invandrare är ingen entydig kategori och att tala om invandrare som en homogen grupp - vilket inte så sällan sker inte minst i medierna - är naturligtvis mycket diskutabelt. En invandrare i Sverige kan, menar bl a Roth (1996), vara såväl en svensktalande från Österbotten i Finland som en politisk flykting från Somalia.

Begreppet invandrarelever används ofta en aning ogenomtänkt som ett samlingsbegrepp för barn och ungdomar till föräldrar som är födda och uppvuxna i ett utomnordiskt land utan att man tar hänsyn till om eleven själv är invandrare, d v s har liksom sina föräldrar migrerat till Sverige, eller om eleven är född i Sverige och således endast indirekt har kopplingar till föräldrarnas/föräldrarnas hemland. Invandrare och invandrarelever används ofta som en statistisk kategori och som en förklaringsvariabel för enskilda individers handlingar och uppfattningar (Ljungberg, 2005; Runfors, 2003).

I denna studie avser vi med ”invandrare”, liksom när vi talar om ”lärare med utländsk bakgrund”, personer som av olika skäl har lämnat sina hemländer och flyttat till Sverige. Utöver denna delade erfarenhet har de ofta inget gemensamt. I skolstatistiken över andelen elever med invandrarbakgrund eller då skolledarna som t ex i den tidigare refererade studien talar om invandrarelever, görs ingen distinktion mellan första och andra generationens invandrarelever. Lärarna däremot, i såväl denna som den tidigare studien, gjorde en tydlig distinktion mellan elever som liksom de själva hade invandrat, och elever som var födda och uppvuxna i Sverige men vars föräldrar kommer från ett annat land.

Konstruktionen av läraridentitet är kontextuell och processuell, den sker över tid och är relaterad till den konkreta skolvardagen och de rådande skolkulturerna.

I en rad tidigare studier (t ex Lortie, 1975; Goodson & Walker, 1991; Clandinin & Connelly, 1998) har man också visat att lärares bakgrund inklusive livsstil, sätt att leva och kulturella anknytning, vilket Goodson och Numan (2003) beskriver som ”scripts” eller livsmönster, även har betydelse för hur yrkesrollen och läraridentiteten utvecklas liksom deras pedagogiska grundsyn.

Hur man som invandrad akademiker konstruerar en ”ny” läraridentitet i en närmast obekant skolkultur beror på en rad faktorer och omständigheter. Den tidigare läraridentiteten, de erfarenheter man har av att vara invandrare i Sverige, hur man har integrerats och mottagits i det svenska samhället, erfarenheterna från den genomgångna kompletteringsutbildningen och, inte minst, hur man bemöts i den svenska skolkulturen är exempel på sådana faktorer eller omständigheter som kan ha betydelse.

Identitet är ett oerhört komplext begrepp och en ständigt pågående process som det finns olika sätt att förstå och tolka. Begreppet är, som vi ser det,

en social konstruktion där olika faktorer som kön, klass, ålder etnicitet, nationalitet, ideologi och yrkestillhörighet samverkar.

Identitet beskrivs ofta som två övergripande strukturer, dels själv-identitet som brukar användas som en sammanfattande benämning för våra subjektiva föreställningar om vad och vem vi är, och dels social identitet som hänger samman med hur andra ser på oss och uppfattar oss. En individ kan ha flera olika identiteter, såväl flera självidentiteter som flera sociala identiteter, och de kan i sin tur uppfattas olika viktiga för individen. Löden (2005) talar i det sammanhanget bl a om överordnade och underordnade identiteter, d v s att någon identitet är överordnad en annan. Vilken identitet som individen men också omgivningen uppfattar som överordnad respektive underordnad, får betydelse för hur omgivningen uppfattar och bemöter personen i fråga.

Vi betraktar således identitet som en social konstruktion konstruerad i en specifik kontext. Läraridentitet betraktar vi på motsvarande sätt med en grund i såväl formella och öppna kunskaper som informella och mer eller mindre dolda kunskaper, värderingar, lojaliteter och identifikationer.

Institutioner är konstruktioner som vi människor har skapat och som vi kontinuerligt återskapar. Berg (1995) skiljer mellan skolan som organisation och skolan som institution. Organisation står för en formell styrning medan institutionen skola, med vilket historia och tradition är intimt förbundet, står för en mer informell styrning. Institutioner som t ex skolan har, menar bl a Sigsgaard, Rasmussen & Smidt (1998), en egen institutionslogik som påverkar såväl sociala relationer och kommunikativa mönster som de kunskapande processerna.

Scott (1995) ger i sin bok *Institutions and Organizations* en övergripande definition av institutionsbegreppet som omfattar de olika uppfattningar som han menar finns om begreppet i dag. Den övergripande definitionen är "Institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behaviour. Institutions are transported by various carriers – cultures, structures, and routines – and they operate at multiple levels of jurisdiction." (s 33). Scott diskuterar även huvudskillnaderna mellan de olika uppfattningarna och de teoretiska utgångspunkter som han menar att de tre institutionsstrukturena, reglerande, normativa och kognitiva har sin grund i.

Den reglerande strukturen tycks de flesta teoretiker vara mer eller mindre överens om, d v s att institutioner begränsar och reglerar beteenden. Det som särskiljer dem är vilken vikt de lägger vid de reglerande aspekterna för att åstadkomma stabilitet och mening åt socialt beteende. Som exempel på reglerande aspekter nämns övervakning, sanktioner och strikta regler som är sanktionerade och måste följas. De reglerande strukturerna tenderar att leda till krav på likriktning och normalisering och som en följd av det, till

kategorisering med låg tolerans för det som avviker och uppfattas som anorlunda.

De teoretiker som betonar de normativa strukturerna, ser institutioner närmast som konstruktioner uppbyggda av normer och värderingar som det närmast är en moralisk och social plikt att följa. Institutionens sociala liv sett ur det normativa perspektivet styrs i första hand av föreställningar om vilka mål som bör eftersträvas och vilka medel som är tillåtna för att nå målen. Det handlar i stor utsträckning om rättigheter och skyldigheter och om att uppfylla de förväntningar och krav som ställs. De normativa aspekterna är formaliserade och således mer synliga. De mål som bör eftersträvas och hur de ska uppnås samt vilka krav och förväntningar som finns, är tydligt angivna.

Den tredje strukturen, den kognitiva, handlar i huvudsak om regler och rutiner som tas mer eller mindre för givna och som dessutom får legitimitet och stöd i den rådande kulturen och dess historia. Att de sociala aktörerna följer och upprepar dessa regler och rutiner förklaras i huvudsak med att de har blivit så självklara att aktörerna i fråga helt enkelt inte kan tänka sig att handla anorlunda.

I avhandlingen "Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv" (Håkansson, 2004) behandlar författaren särskilt normalitet som en del av de institutionella villkoren och i detta fall inom ramen för institutionen skola. Inom läraryrket står normaliteten för den kollektiva norm mot vilken olika lärarhandlingar jämförs och bedöms. Det innebär dock inte att det bara skulle finnas en normalitet utan enbart att alla jämförelser har någon form av normalitet som bas. Enligt Håkansson påverkar de institutionella villkor som kännetecknar skolan, såväl lärarnas verksamhet som hur det sociala livet gestaltar sig i skolan, vilka kommunikativa mönster som upprättas och vilka kunskapande processer som kommer till stånd. Han beskriver lärares arbete och dess förutsättningar som institutionsrelaterat och talar i det sammanhanget bl a om den institutionaliserade blicken som fokuserar och tolkar i enlighet med de institutionella kraven. Med institutionaliserad blick avses "en blick som styrs av normalitet, för givet tagna restriktioner, institutionella åligganden, institutionell rationalitet och ordningskrav" (s 253). Håkansson konstaterar samtidigt att normalitet alltid motsvaras av marginalisering och att den institutionella ordningen inte sällan även ställer krav på handlingar i motsättning till de syften institutionen är skapad för att uppnå. Att institutionaliseringen ställer krav på homogenisering och på så sätt begränsar handlingsmönstret på olika sätt konstaterar även Johansson (2002).

Institutionernas normer och tänkande har sin grund i det samhälle de verkar och i dess historia. Den nya/moderna svenska skolan som började ta form under 1940-talet, byggde på idén om en jämlik, gemensam och sammanhållen skola. Det är den skolhistoria, med rötter i folkhemstanken, som de allra flesta som vuxit upp i Sverige bär med sig i någon form (Tallberg

Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Har man vuxit upp i det svenska samhället bär man inte bara med sig svensk skolhistoria utan också egna skolerfarenheter som elev i denna skolkultur. Det historiska perspektivet påverkar således på såväl individ- som institutionsnivå synen på skolan och läraruppdraget men också hur man konstruerar sin läraridentitet.

Ett institutionellt perspektiv skulle särskilt med tanke på studiens fokus kunnat relatera till teorier om strukturell diskriminering, makt och integration. Vi anser dock att vårt empiriska underlag är otillräckligt för detta. Studiens huvudsakliga syfte är att ge röst åt en grupp lärare och deras upplevelser.

Uppföljningsstudien

Uppföljningsstudien bygger på intervjuer med de lärare som ingick i den tidigare studien (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004) och som våren 2001 avslutade den tvååriga kompletteringsutbildningen och fick svensk lärarbehörighet. I detta avsnitt redovisas studiens genomförande och uppgifter om lärarnas bakgrund, d v s ålder, kön, nationalitet och akademisk utbildning från hemlandet.

Bland de 28 lärare som avslutade kompletteringsutbildningen 2001 och fick svensk lärarbehörighet, genomfördes tio individuella intervjuer och sexton telefonintervjuer fyra år efter utbildningen och tre år efter den första studien. Två av lärarna var vid datainsamlingstillfället inte anträffbara. Via deras skolor lyckades vi emellertid få information om deras arbetssituation.

Skälen till att data samlades in på två olika sätt var främst praktiska. Det var svårt att avtala mötestid med lärarna och i flera fall föreslog de själva telefonintervjuer. Eftersom merparten av de individuella intervjuerna och samtliga telefonintervjuer genomfördes av samma person som gjort intervjuerna i den tidigare studie var intervjuaren således ”bekant” med intervjupersonerna. Intervjupersonerna och intervjuaren kunde i telefon-intervjuerna således relatera till den tidigare intervjun. I en jämförelse mellan innehållet i telefonintervjuerna och de individuella intervjuerna syns inga kvalitativa skillnader mellan grupperna fränsett att de senare är mer omfattande.

I studien ingår sammanlagt tjugo Malmöskolor, varav elva grundskolor och nio gymnasieskolor. Tio av de elva grundskolorna kan karaktäriseras som ”invandrartäta” skolor, d v s andelen elever med utländsk bakgrund, utan hänsyn till om det rör sig om första eller andra generationens invandrare, överstiger andelen svenska elever. Bland de aktuella gymnasieskolorna var med samma definition omkring hälften ”invandrartäta”.

I intervjuerna utgick vi från vissa fastställda teman eller frågeområden (se bilaga 1) samtidigt som det fanns stor öppenhet för initiativ från intervjupersonerna och utrymme för att få fram nya insikter och ny information.

De individuella intervjuerna bandades och skrevs därefter ut till text. Telefonintervjuerna skrevs ner mer eller mindre stenografiskt under samtals gång och renskrevs därefter omedelbart av den person som genomförde intervjun, och kompletterades med noteringar avseende samtals karaktär.

Utskrifterna av intervjuerna utfördes av samma person som hade genomfört intervjuerna och i nära anslutning till själva intervjun. Att en och samma person ansvarar för intervju och utskrift skapar inte bara förutsättningar för att kunna återskapa intervjusituationen utan är även värdefullt vid själva analysarbetet och tolkningen av resultaten.

För att få fram en känsla av helheten i intervjuerna inleddes analysarbetet med att varje intervju lästes igenom. Efter att ha läst de utskrivna texterna ett par gånger identifierades några övergripande teman som förmedlade en bild av lärarnas arbetssituation och läraridentitet.

Nästa steg i analysarbetet innebar att meningsenheterna (Kvale, 1997) inom varje tema som de uttrycktes av intervjupersonerna, markerades. Därefter försökte vi formulera centrala begrepp eller delteman som meningsenheterna dominerades av, dvs tolka svaren som vi uppfattade dem. Frågor som "Vad säger detta uttalande om intervjupersonens läraridentitet?" ställdes till meningsenheterna. Det sista steget i analysarbetet innebar att beskriva och tolka samt illustrera med citat.

Bilderna eller berättelserna som lärarna gav, har efter att de olika temana identifierats satts in i sin skolkontext med hänsyn till andelen elever med utländsk bakgrund och till skolform men också med hänsyn till lärarnas bakgrund.

De citat från intervjuerna som förekommer i resultatredovisningen, är hämtade från såväl de individuella intervjuerna som telefonintervjuerna. Citaten från intervjuerna är markerade med ett lärarnummer, kön (m resp kv) och skolform grundskola (gr) eller gymnasieskola (gy).

Vissa språkliga justeringar har gjorts i utdragen ur intervjuerna men utan att förvanska meningen i det som sägs. Upprepningar har t ex strukits och vissa talspråksuttryck och språkliga felaktigheter har justerats för att göra utdragen mer läsbara. I citaten har följande symboler använts:

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

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

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

Intervjustudien bygger på ett begränsat antal personer och urvalet av dessa är inte representativt i strikt mening. Resultaten gör med andra ord inte anspråk på att vara generaliserbara utan ska ses som exempel på bilder, berättelser och erfarenheter i en given kontext som en grupp lärare med utländsk bakgrund valde att lyfta fram då de ombads beskriva sin arbetssituation och läraridentitet.

”Validitetskontrollen” har i praktiken inneburit att rimligheten i tolkningarna har diskuterats med kolleger inom och utanför projektet. I arbetet redovisas citat och längre utdrag ur intervjuerna vilket har två funktioner: att ge läsaren möjlighet att själv kontrollera rimligheten i tolkningarna och att konkretisera och göra beskrivningarna av de olika temana empirinära.

Lärarna utgör en mycket heterogen grupp med två gemensamma nämnare, nämligen utländsk bakgrund och akademisk examen med matematisk och/eller naturvetenskaplig inriktning från sina ursprungslander.

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

Tabell 1 a-d: bakgrundsuppgifter som kön, ålder, akademisk examen och ursprungsland

Kön	antal
man	15
kvinnor	13

Ålder år 2005	antal
30-39 år	3
40-49 år	16
50-59 år	9

Examen från hemlandet	antal
Lärarexamen	17
Civilingenjörsexamen	9
Annan högskoleexamen	2

Ursprungsland	antal
Irak	7
Bosnien	5
Kosovo	3
Rumänien	3
Makedonien	2
Polen	2
Ryssland	1
Iran	1
Libanon	1
Peru	1
Turkiet	1

Som framgår av tabellen är könsfördelningen relativt jämn i lärargruppen, 15 män och 13 kvinnor. Medelåldern var fyra år efter utbildningen 47 år med en spridning från 37 till 61 år.

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

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

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

Den genomsnittliga vistelsetiden i Sverige var då studien genomfördes närmare 15 år med en variation på mellan 13 och drygt 25 år.

De erfarenheter lärarna hade av lönearbete i Sverige före utbildningen, var begränsade och innebar i huvudsak mer eller mindre tillfälliga anställningar och ströjobb. De tillfälliga anställningar som dominerade, var arbete som elev- och lärarassistent, lokalvårdare, extrahjälp på skolbibliotek eller tillfälliga kortare vikariat som lärare då ordinarie läraren var sjukskriven på den skola där man t ex var elevassistent. I ett par fall hade erfarenheterna på den svenska arbetsmarknaden varit i form av praktiktjänster inom olika områden som arbetsförmedlingen hade kunnat erbjuda. En av lärarna hade under nästan ett år praktiserat som civilingenjör vid ett lantmäteri, en annan på ett kemiskt laboratorium och en tredje på en förskola. I inget av fallen hade praktiken utnyttat i någon anställning.

En erfarenhet som lärarna i gruppen delade och kunde berätta om, var alla de kurser som de hade deltagit i under åren som arbetslösa i Sverige. Det

handlade om såväl språkkurser som introduktionskurser av olika slag. En annan gemensam erfarenhet man delade, var mängden anställningsansökningar man hade skrivit innan utbildningen och som endast hade resulterat i ett artigt ”Tack för visat intresse”.

Arbetssituationen fyra år efter utbildningen

I den tidigare studien (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004) kunde vi konstatera att samtliga lärare med behörighet att undervisa i grundskolan hade anställning ett år efter utbildningen – tillsvidareförordnanden eller tidsbegränsade vikariat men med goda utsikter till förlängning. Arbetssituationen för gymnasielärarna var däremot inte lika ljus. Endast hälften av gymnasielärarna hade vid det tillfället anställning och av dem arbetade nästan hälften som lärare i grundskolan. Fyra år senare hade emellertid bilden förändrats en del.

Ingen av grundskollärarna var fyra år efter utbildningen öppet arbetslös och flertalet av dem hade fått tillsvidareanställning. En av dem riskerade emellertid att bli övertalig på grund av att elevantalet hade minskat på hans skola, och två var fortfarande anställda som vikarier. Den ene beskrev sig som ”springvikarie”. Hon hade tidigare haft fast anställning på en friskola men själv valt att sluta sin anställning där. Fyra år efter utbildningen hade således elva av de fjorton lärarna med behörighet för grundskolan tillsvidareanställning medan tre hade en något osäker anställning. Ingen av dem var dock arbetslös.

Situationen för de fjorton lärarna med behörighet för gymnasieskolan hade förbättrats något jämfört med tidigare. Av de sju som var arbetslösa ett år efter utbildningen hade fyra fått tillsvidareförordnanden som gymnasielärare medan tre fortfarande var arbetslösa. Av de tre lärarna med behörighet för gymnasiet som i den tidigare studien var anställda i grundskolan efter utbildningen, hade två fått tjänst som gymnasielärare medan den tredje fortfarande fyra år efter utbildningen arbetade som vikarie i grundskolan. Eftersom läraren i fråga saknade behörighet för grundskolan kunde hon, enligt skolledningen, inte få fast tjänst.

Vid den första kartläggningen av lärarnas arbetssituation ett år efter utbildningen kunde vi konstatera att lärarnas ålder och i vilken utsträckning de bedömdes sakna ”Sverige-specifika kunskaper” föreföll vara två kritiska variabler för anställning. Eftersom uppgifterna är baserade på ett relativt begränsat underlag kan vi självfallet inte dra några mer långtgående slutsatser. Vi kunde i den tidigare studien dock konstatera att medelåldern bland de arbetslösa lärarna var relativt hög, samtliga var en bra bit över 50 år. Fyra år senare var det fortfarande de tre äldsta lärarna som var arbetslösa.

Merparten av lärarna som hade anställning, undervisade liksom tidigare på skolor med hög eller mycket hög andel elever med utländsk bakgrund. Samtliga undervisade i de ämnen som de hade ämnesbehörighet för.

Merparten av lärarna upplevde att de fyra år efter utbildningen hade hittat rutiner i sitt yrkesutövande som de kände fungerade. De ansåg också att de hade anpassat sig ganska väl till de rådande förhållandena på de skolor som de var anställda vid.

Jag trivs här och efter fyra år så lär man sig och jag tycker jag har hittat mig. Ja, lite min roll här. (4 kv/gr)

Hur väl man trivdes varierade emellertid en del. Det fanns de som uttryckte en oförbehållsam entusiasm inför sitt arbete: ”Jag stortrivs och känner glädje inför varje arbetsdag”, andra gav en bild där även brister och problem lyftes fram.

Att man trivdes med sin arbetssituation förklarades vanligtvis med att man kände att man gjorde nytta, inte minst för elever med utländsk bakgrund.

Jag trivs med arbetet och kollegerna och känner mig accepterad. Det kanske beror på att det är en ”invandrarskola” och att jag behövs där. Jag kan göra en insats inte bara som lärare i traditionell mening utan även som medmänniska, kanske mer än lärare med enbart svensk bakgrund. (16 m/gr)

De ”brister” eller problem som informanterna lyfte fram då de ombads beskriva sin arbetssituation, berörde i huvudsak två aspekter. Den första handlade om mer generella skolproblem som i huvudsak berörde klimatet i skolvardagen och de återkommande omorganisationerna som flera hade erfarenhet av. Det är för övrigt inslag som lärare i allmänhet, oavsett bakgrund, ofta anger som problematiska i dagens skolvärld. Utöver dessa problem nämndes en rad situationer och störande inslag i skolvardagen som relaterades till lärarnas etniska och kulturella bakgrund, och att man som en lärare uttryckte det ”inte är en riktig svensk lärare”.

De generella problemen handlade om att skolklimatet hade blivit tuffare, mer våld, kriminalitet, droger och ett råare språkbruk än tidigare vilket försvårade arbetssituationen. Problemen som nämndes, var för övrigt de som ofta återkommer i bl a mediedebatten om skolan och som närmast är att betrakta som ett samhällsproblem och en arbetsmiljöfråga.

Att arbetet många gånger uppfattades som tungt förklarades också med att lärarnas skyldigheter kontinuerligt hade ökat utan att deras befogenheter att ingripa hade ökat i motsvarande omfattning när elever inte följer regler

eller på ett eller annat sätt uppträder störande. Kritik riktades i ett par fall mot skolledningen som man sade sig sakna stöd från och förtroende för i besvärliga situationer. Synpunkter framfördes dessutom på att ledarskapet många gånger var otydligt och kunskaperna om skola och lärande bristfälliga hos skolledningen.

De återkommande omorganisationerna som flera av lärarna hade erfarenhet av bidrog, menade man, till att problemen i skolan försvårades. Ett par av lärarna hade under sina fyra år som anställda hunnit med flera genomgripande omorganisationer på sina skolor. Det hade bli ett lätt till turbulens i verksamheten och stor personalomsättning vilket inte bara störde arbetsron i skolan utan även skapade stress och osäkerhet om vad som gällde för verksamheten. Att sakna fasta strukturer, trygghet och kontinuitet i sin arbetssituation är för övrigt välkända stressfaktorer i alla organisationer. Det slår sannolikt än hårdare mot dem som är i färd med att konstruera en ”ny” läraridentitet i en mer eller mindre ny kontext.

Det är en jobbig arbetssituation på min skola. Det beror mycket på att det är stor rotation, många lärare slutar och många rektorsbyten. Vi har nu fjärde rektorn på fyra år och det påverkar självklart arbetssituationen. För de ene rektorn vill ha det på ett sätt och nästa på ett annat sätt. Det blir ryckigt och jobbigt för alla. (2 kv/gr)

Det flera informanter lyfte fram som ett ”irritationsmoment” var att de praktiskt taget dagligen på olika sätt gjordes medvetna om att de var annorlunda. Det var i första hand kollegerna som påminde lärarna om deras annorlundska genom att t ex ställa frågor till dem som de aldrig ställde till ”svenska” lärare.

Jag trivs väl rätt så bra, men visst nästan dagligen är det små irritationsmoment, antydningar om att man är invandrare. Men man sväljer, det blir bäst så. (3 m/gr)

Det är mycket kommentarer som varför jag inte t ex söker tjänst på Rosengårdsskolan (en skola med mycket hög andel elever med utländsk bakgrund) och sådant. Och det är kommentarer som man bara ger oss och aldrig någon annan. Man frågar t ex om jag inte ska undervisa gruppen med arabisktalande elever. Men varför jag? Man frågar inte en svensk om det./.../ Jag blir nästan dagligen påmind om att de ser mig mer som en lärare med invandrarbakgrund än som en NO-lärare. (5 m/gy)

De båda citaten kan naturligtvis även tolkas som ett uttryck för välvilja från kollegernas sida samtidigt som det är en påminnelse till lärarna om att de är annorlunda.

Även om det huvudsakliga intrycket var att lärarna hade funnit sig relativt väl tillrätta på sina arbetsplatser, gavs flera exempel på situationer då man hade känt sig marginaliserad och annorlunda bemött. Det handlade om situationer då man hade känt sig avvisad av kolleger, infantiliserad och bemött som om man inte riktigt räknades. Även om den allmänna uppfattningen bland lärarna var att samarbetet med kollegerna hade förbättrats under de fyra år som de hade varit verksamma förekom det incidenter och bemötanden från kollegernas sida som tolkades som ett avståndstagande.

Jag vill gärna samarbeta, men det har ibland varit svårt. Ibland gick jag hem och tänkte bara: 'Nej, det går inte'./.../ Det finns kolleger som sätter gränser direkt så här: 'Jaha, kommer du från Irak' (visade en avvisande rörelse med handen). Det är både äldre och yngre kolleger som kan vara så där avvisande. Några har t ex svårt att säga hej till mig och jag tänker bara så här: 'Hur kan de arbeta med barn som har samma bakgrund som jag har?' Jag tror inte de kan visa eleverna respekt och jag undrar ofta hur de har det med en sån lärare./.../ Jag har tänkt på att de kanske är blyga och visst vissa kanske är det. Men vissa håller alltid ett visst avstånd och det märks att det är något som stör dem. (1 kv/gr)

Det förekom, enligt samma lärare, inget motsvarande bemötande mot henne från elevernas sida. Detta förklarades med att man har gemensam bakgrund på så sätt att man har lämnat sitt hemland och att man är ganska förtrogen med elevernas bakgrund, hur de är uppfostrade och hur de kan tänkas reagera i olika situationer.

Bakom flera av de situationer som beskrevs som kränkande, kan man ana mer eller mindre kulturellt relaterade missförstånd, att man helt enkelt tolkar en situation, ett förhållningssätt olika. Att inte hälsa tolkas i första hand som ett avståndstagande för att man är annorlunda, och det ges sällan utrymme för alternativa tolkningar.

En av lärarna beskrev en situation som hon hade upplevt som kränkande och som ett avståndstagande. Situationen skulle emellertid mycket väl kunnat ha sin grund i ett språkligt missförstånd.

Jag kommer ihåg en gång då jag gick till kopieringsrummet och där stod redan en kollega så jag väntade. Och när hon hade kopierat färdigt så tittade hon sig omkring och sa till mig 'Du har tagit mina nycklar'. Jag svarade 'Nej det har jag inte' men hon insisterade, 'Jo,

du har tagit mina nycklar'. Men så upptäckte jag att hennes nycklar satt i ett skåp bakom hennes rygg. Och då sa hon bara 'Jaha' och gick utan att be om ursäkt. Det kändes så kränkande. (2 kv/gr)

I vilken utsträckning situationen i kopieringsrummet handlade om ett språkligt missförstånd kan vi bara spekulera kring. En fråga eller ett påstående kan förmodligen låta rätt snarlikt för den som inte behärskar språket till fullo, men innebörden blir ju en helt annan. Påståendet "Du har tagit mina nycklar" innehåller en anklagelse och kräver en ursäkt då anklagelsen visar sig vara felaktig, medan frågan "Har du tagit mina nycklar?" i en vänlig eller neutral ton inte kräver någon motsvarande ursäkt.

Andra exempel som gavs på att man kände sig annorlunda behandlad och som hade fått läraren att känna sig infantiliserad handlade om att de i sin yrkesutövning ansåg sig ha blivit tillrättavisade av kolleger och informerade om sådant som de uppfattade som självklarheter för en lärare.

Det är mycket man behöver hjälp med och vill ha förklarat men när en kollega säger 'Tänk nu på det och det sådant som har med mitt ämne att göra och min undervisning' då känns det bara hemskt./.../Det känns faktiskt förnedrande när man varit lärare i många fler år än de som säger så. (3 m/gr)

Jag har mött kolleger som behandlat mig som dum, som mindre vetande helt enkelt. De har tillrättavisat mig, sagt att du måste göra så här och så här. En lärare sa t ex att jag måste lägga ut mitt telefonnummer till alla elever, men jag vet att jag inte behöver det. (4 kv/gr)

I vilken utsträckning situationerna som tolkades som tillrättavisanden bottnade i ett försök att hjälpa en ny kollega, en kollega som många lärare kanske också trodde var närmast nyutexaminerad, är osäkert. Om erfarenheterna av kontakterna med det svenska samhället har utgjorts av ett avvaktande och delvis negativt bemötande ligger det naturligtvis nära till hands att övertolka och kanske också i en del fall feltolka situationer.

De tillfällen då man skall välja representanter till olika förtroendeuppdrag gavs också som exempel på att man inte accepteras som likvärdig. Trots överlägsna kunskaper och erfarenheter hade man i ett par fall erfarenhet av att ha fått stå tillbaka för, som man uppfattade det, mindre meriterade svenska kolleger.

Jag vet hur mycket jag kan och det har jag visat men det är ändå så när vi ska välja någon som ska göra något, så väljer man en svensk.

Och det har ofta varit någon som inte har lika mycket erfarenhet som jag har. Det finns helt klart någon sorts tveksamhet mot oss och misstänksamhet känner jag. Man måste hela tiden bevisa, fast man har erfarenhet och kunskap. (2 kv/gr)

Det ligger nära till hands att förklara agerandet och misstänksamheten från lärarkollegiets sida med att lärarna inte är ”svenskar”. En av läraren såg där-
emot inte misstänksamheten enbart som ett uttryck för att hon inte var ”svensk” utan kanske mer som ett uttryck för att man hade svårt att hantera en kollega vars kunskaper, som läraren själv uttryckte det, var ”överlägsna” deras egna. Hon lade emellertid inte något genusperspektiv på situationen som hon beskrev.

Jag har en högre kunskapsnivå än många av mina kolleger och det har de svårt att hantera. Och det är inte bara något som finns på papperet. Det har jag visat flera gånger. (2 kv/gr)

Den aktuella läraren var mycket stolt över sina gedigna ämneskunskaper och undervisningserfarenheter. Att framhålla sig själv och antyda att de egna kunskaperna är överlägsna någon annans, visar att läraren inte hade anammat den kulturella koden och följt Jantelagen som säger att man ska akta sig för all form av självförhärligande.

Att man som lärare med utländsk bakgrund ofta fick ta ansvar för de ”värsta” elevgrupperna på sina skolor, gavs också som exempel på en annorlunda behandling men också som ett exempel på att skolledningen hade tilltro till ens kapacitet som lärare. Att kunna hantera problematiska elever var samtidigt något som flera lärare beskrev som en av sina ”styrkor” som lärare och som ett viktigt inslag i den ”nya” läraridentiteten.

Det annorlundaskap som flera lärare upplevde till och från som lärare i den svenska skolan, tolkades nästan uteslutande som en konsekvens av att man hade invandrarbakgrund. Det var för övrigt något som en del lärare hade förlikat sig med, vilket en av dem formulerade så här: ”Jag är inte en svensk och då är man alltid lite annorlunda. Och det är kanske inte så konstigt”.

Att inte till fullo behärska det svenska språket och sakna det som bl a Ekberg och Rooth (2004) talar om som ”Sverige-specifika kunskaper” och Rubinstein Reich och Tallberg Broman beskriver som ”Den kulturella grammatiken” (2000), förklarar sannolikt delvis de missförstånd och irritationsmoment som kunde uppstå på arbetsplatsen men också den osäkerhet och rädsla för att bli missförstådd som flera lärare vittnade om.

Osäkerheten och rädslan för att missförstå situationer eller uttryckssätt, men också att själv bli missförstådd, krävde att man, som en lärare uttryckte

det, ”alltid är på sin vakt” och en annan beskrev som att ”Jag tänker alltid extra på vad jag säger så att det inte kan missförstås”.

Känslan av att en del kolleger ”vill missförstå” förekom också, samtidigt som man var nogga med att påpeka att det långt ifrån var något generellt.

Jag känner ibland att man inte vill förstå mig. Det är så lätt att försvara sig med att ’Jag förstår inte vad han (läraren med utländsk bakgrund) säger’. De gömmer sig bakom det och anstränger sig inte för att förstå. /.../ Ibland tror jag att de är lite avundsjuka för en del elever vill gå på mina lektioner, pratar mycket med mig och så. (5 m/gy)

Det framhölls som något mycket positivt att det finns andra kolleger med utländsk bakgrund på arbetsplatsen. Man känner sig som en lärare uttryckte det ”...inte så utanför då”.

På den skolan jag är nu trivs jag bättre eftersom det finns arbetskamrater med utländsk bakgrund. Att det finns fler som är i samma situation känns bra. /.../ Det är svårt att förklara men det känns bättre. (6 m/gr)

Ett par av lärarna uppgav också att de i huvudsak samarbetade med kolleger som hade utländsk bakgrund och i de fall som nämndes handlade det inte om landsmän. Om detta var en ren slump eller berodde på ett medvetet val saknar vi uppgift om. Det finns emellertid en tendens i samhället att betrakta personer med utländsk bakgrund som en mer eller mindre homogen grupp, och här är naturligtvis skolan inget undantag. I vilken utsträckning det kan ha bidragit till hur man från skolans sida har valt att gruppera lärarlagen eller om lärarna i fråga själva aktivt hade sökt sig till kolleger där det finns en gemensam nämnare i form av utländsk bakgrund att utgå från vet vi inget om.

En gemensam erfarenhet bland de enstaka lärare som hade tjänst på vad de själva benämnde som ”helsvenska” skolor, var att de i början hade mötts av en viss ambivalens och misstro från framför allt lärarkollektivet men även från en del elever. Men de hade, som en av lärarna formulerade det, ”vant sig” efter fyra år.

Eleverna har vant sig vid mig men när jag började hade de aldrig träffat någon som mig. Och det var lite så där, men idag är det lättare och det fungerar bra både med eleverna och med deras föräldrar. Kollegerna har också vant sig och samarbetet med kollegerna har bara blivit bättre och bättre. (8 kv/gr)

Ambitionsnivån bland lärarna var överlag mycket hög. Man hade genomgående ett enormt behov av att visa att man dög som lärare i den svenska skolan och var lika bra som de svenska lärarna, helst något bättre. De prestationskrav man ställde på sig själv skapade i flera fall ett högt uppskruvat arbetstempo, ofta med målet att vara alla till lags. Detta gällde gentemot alla, såväl elever, kolleger och skolledningen som elevernas föräldrar. Det resulterade i sin tur i mycket kvälls- och helgarbete men även ohälsa i några fall.

Jag är flitig och gör mitt yttersta och har aldrig varit borta från jobb. Jag går även om jag är krasslig./.../ Kanske man kan säga att jag överanpassar mig. Det finns hela tiden en skepsis känner jag, men ingen säger det tydligt. Men den finns och den får jag leva med. Och det blir lite så att man måste skärpa sig ännu mer och hela tiden visa att man kan. Bevisa att man är duktig och det är tufft. (3 m/gr)

Jag har aldrig haft migrän tidigare men nu har jag det. Men jag måste alltid göra mitt bästa och jag vill att alla ska klara målen och gå till gymnasiet. Det är så viktigt för mig. (7 kv/gr)

Den allt kärvare arbetsituationen för lärare rent allmänt, vissheten om att man i flera fall tillhörde gruppen sist anställd och den utbredda misstanken om att svenska lärare trots allt hade favörer förstärkte naturligtvis ytterligare stressen och kraven man ställde på sig själv. Att man som en lärare formulerade det, "alltid först och främst är invandrare och sen lärare" var en ganska utbredd uppfattning vilket naturligtvis ytterligare stärkte kraven att visa att man verkligen duger som lärare i den svenska skolan.

Min svaghet är att jag kräver max av mig själv alltid och kan inte acceptera något som inte är 100%. Jag har mycket höga prestationskrav på mig själv. Jag vill hela tiden visa mig duktig, visa att jag är värd att vara lärare i en svensk skola, värd min anställning. Det känns som om jag måste bevisa det varje dag visa mig bättre än de andra. Men det är jag själv som pressar mig ingen annan. Hade jag arbetat i Irak hade jag nog varit lugnare i min yrkesroll här känns det som om jag måste bevisa något varje dag. (8 kv/gr)

Jag känner att jag måste klara de här eleverna och det är stressande./.../ Men jag vill ju visa att jag kan och försöker göra så att alla blir nöjda med en. Jag har hela tiden känt att jag är tvungen att bevisa att jag kan./.../ Det är lättare att samarbeta nu men det görs ändå skillnader och då måste man skärpa sig ännu mer och visa att man kan. (1 kv/gr)

Den mer eller mindre subtila känsla som flera lärare uttalade att vara ifrågasatt som lärare på grund av sin bakgrund, kan vi inte vidimera; vi kan bara konstatera att känslan fanns. Den skapade osäkerhet och underblåste behovet av att bevisa att man duger, visa att man kan hävda sig i jämförelse med majoriteten och gärna vara ett snäpp bättre än den. Fenomenet beskrivs ofta som ett minoritetsproblem.

Höga prestationskrav och arbetsbelastning i kombination med osäkerhet och avsaknad av kontroll över arbetssituationen är stressfaktorer som förklarar mycket av dagens ohälsa. Känslan av utanförskap och att bli behandlad annorlunda i ett eller annat avseende är naturligtvis ytterligare en riskfaktor för ohälsa.

Koden om konsensus som många menade genomsyrade mycket av samtalen och samarbetet med kolleger och skolledningen definierades som att ”inte offentligt visa eller uttrycka vad man egentligen tycker och tänker”. Det beskrevs som en form av konfliktundvikande beteende och var något som flera lärare hade noterat som ett dominerande inslag i den svenska umgänges- och samarbetskulturen. Det var något man hade mött i såväl skolvärlden som utanför skolans väggar. Det var för övrigt också ett beteende eller förhållningssätt som många inte bara ställde sig frågande inför utan också hade svårt att hantera.

Vissa lärare vågar inte säga vad de tycker, men jag tycker det är viktigt att man kan prata öppet och säga vad man tycker./.../ Visst är det nog så att svenskar inte säger så mycket vad de egentligen tycker, men sen efteråt så säger de mer. (4 kv/gr)

Ja, du vet de etniska svenskarna de är tålmodiga. De står ut med allt utan att säga vad de egentligen tycker. De allra flesta tycker som jag om dagens skola, att den är slapp och kravlös men de vågar inte eller vill kanske inte säga ifrån och reagera. Det är kanske något kulturellt som jag inte förstår. (9 m/gy)

I ett par fall hade insikten om att det inte lönar sig att bryta mot konsensuskoden resulterat i en anpassning på ytan, den som är synlig för skolledning och kolleger.

I början tog jag strid men idag har jag gett upp. Jag argumenterar inte längre. Jag gör bara på mitt eget sätt utan att argumentera. Det blir bäst så. Jag stänger dörren och innanför den gäller 'det här och det här', och passar inte det så är dörren där. Det är bara att välja. Innanför dörren bestämmer jag och jag möts av respekt. Eleverna vet vad som gäller och det fungerar. (9 m/gy)

En av lärarna aktualiserade demokratibegreppet och tog i det sammanhanget upp inte bara elevernas inflytande i skolan utan även lärarnas. Hon hörde ofta kolleger säga att i Bosnien som läraren själv kom ifrån, finns ju ingen demokrati vilket hon brukade replikera med att "Där hade jag personligen mer demokrati än här". Hon förtydligade vad hon menade med följande:

Jag personligen hade mer demokrati där än här. Här finns ingen personlig demokrati. För första punkten i demokrati som jag uppfattar det är att prata öppet men här är det 'tss, prata inte så högt de kan höra dig'. Det kan gälla om man pratar om skolledningen, något man tycker är fel, allt. Jag förstod inte utan jag började prata högt om allt på mötet och alla sade bara 'tss' och försökte tysta mig. Men jag frågade dem 'Vad tror ni kan hända?'. Jag har alltid sagt min åsikt, vad ska jag vara rädd för? Jag förstår inte svenskarna där. Varför är man så rädd för att säga sin mening, vad kan hända? Svenskarna de spelar hela tiden, de är som skådespelare. De säger alltid 'oh så bra, oh så intressant, 'oh, så jätteroligt'. De spelar så positiva alltid och visar inget. Man säger jättebra istället för ganska bra. Och många gånger när jag kommer med någon kritisk synpunkt så kan svenskarna viska "Det var jättebra det du sa, jag tycker på samma vis", men de vågar inte säga det öppet själva. (2 kv/gr)

En av lärarna aktualiserade ordspråket "Tala är silver och tiga guld" som han uppfattade var ett rättesnöre för många, åtminstone i den svenska skolkulturen, som var den arbetsplats som han hade erfarenhet av.

Förmåga att samarbeta, skapa konsensus har för övrigt också varit ett signum på den svenska arbetsmarknaden. Inställningen till samarbete och att passa in i arbetslaget var således de i särklass viktigaste anställningskriterierna då skolledare skulle anställa nya lärare (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004). Vikten av att kunna samarbeta och förmåga att smälta in i arbetslaget motiverade skolledarna bl a med att man eftersträvade någon form av konsensus eller gemensam linje i lärarlaget kring synen på kunskap och arbetsätt. Även i andra studier har personliga egenskaper som samarbetsförmåga, förmåga att skapa positiv atmosfär och att kunna lösa och hantera konflikter visat sig vara det som skolledare lägger störst vikt vid då de anställer lärare (Bredånge, Boyd & Dorriots, 1998; Jönsson & Rubinstein Reich, 1995). Det förklarar kanske delvis den dominerande konsensuskulturen i skolvärlden, eller är det närmast att betrakta som ett resultat av institutionens krav på homogenisering och normalisering (Håkansson, 2004; Johansson, 2002).

Lärarna underströk flera gånger att de följde läroplanen och såg den och skolans övriga styrdokument inte bara som en vägvisare utan även som en

viktig ledstång i sitt lärarbete. Styrdokumenten framhölls som en trygghet vilket bl a motiverades med att man, till skillnad från ”svenska” lärare, saknade egna personliga erfarenheter av svensk skola att luta sig mot.

För många av lärarna var det första mötet med svensk skolkulturen styrdokumenten som hade aktualiserats i kompletteringsutbildningen. Det var således styrdokumentens bild och viljeinriktning lärarna först hade fått förhålla sig till. Den skola man sen mötte i realiteten uppfattade man där-
emot som ganska annorlunda de beskrivningar som gavs i utbildningen och i styrdokumenten (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004).

Lärarna var överlag väl förtrogna med det formella regelverket och ansåg i några fall att de till och med behärskade det bättre än flera av sina ”svenska” kolleger. Det som däremot hade skapat problem och missförstånd i en del fall var de informella mer eller mindre osynliga reglerna och koder-
na. Att kunna förstå och tolka den sk dolda läroplanen i svensk tappning och de svenska skolkoderna är sannolikt avsevärt svårare att ta till sig än den officiella läroplanen.

Lärarnas ”nya” läraridentitet

För att försöka få en bild av lärarnas läraridentitet i en ny svensk skolkontext bad vi dem beskriva vad de själva såg som sin ”styrka” som lärare och vad de uppfattade som särskilt väsentligt i sin lärargärning. Samtliga intervjuade lärare hade ämnesbehörighet i matematik och/eller de naturvetenskapliga ämnena, och det var också inom dessa ämnesområden som de undervisade.

Vad är det då lärarna väljer att lyfta fram då de ska beskriva sin läraridentitet? I bearbetningen och analysen av svaren som gavs, framträder inte en utan två övergripande komponenter: en mer pedagogisk/didaktisk och en med tydlig koppling till lärarens bakgrund som invandrad. Den sk pedagogisk/didaktiska komponenten omfattade tre teman eller inslag:

- goda ämneskunskaper,
- varierande lärandestrategier och metoder samt
- höga krav, tilltro och förväntningar på eleverna.

Goda ämneskunskaper var något som nästan samtliga lärare lyfte fram som ett av de viktigare inslagen i läraridentiteten. Här uppfattade många sig också ha ett överläge relativt sina svenska kolleger vilket bl a exemplifierades med att man behärskade sina ämnen från grunden.

Min styrka... ja, som jag själv ser det är det nog mitt ämneskunnande. Kan man sitt ämne så är man också mer trygg och vågar mer. Jag

kan mycket matematik och det känns bra och jag har läst mer matematik än många här. (10 kv/gy)

... att jag kan mina ämnen, det ger mig styrka som lärare. Andra är osäkra, det märks. (11 kv/gy)

Den förhållandevis starka betoningen på just ämneskunnandet i den ”nya” läraridentiteten kanske främst ska förstås i relation till de ”svenska” lärarna och till att dessa, vilket flera av lärarna påpekade, ofta saknade ämnesbehörighet för de ämnen som de undervisade i. Det faktum att många lärare i Sverige tillåts undervisa i ämnen som de saknar behörighet för och då också får ansvar för elevernas utbildning i dessa ämnen, förvånade många. Det tolkades av flera lärare som en ringaktning av ämneskunskaper och visar, menade en av lärarna, att ”man inte har särskilt höga tankar om kunskap”. Samma lärare förtydligade sitt uttalande med följande beskrivning:

Det finns, det vet jag, många lärare som inte kan mycket matte men de ska ändå lära barnen matte, vad blir det av det? Lärare som inte kan stava rätt eller vet var orden härstammar från. De saknar språkkunskap men de ska ändå vara experter och lära ut svenska. 'Ah, säger dom. Det är inte så viktigt. Man klarar sig ändå'. Ja visst, man dör inte, men livet blir fattigare om man inte får kunskap. Det är förakt mot kunskap så tänker jag. (4 kv/gr)

En av lärarna berättade att han i början hade mötts av misstänksamhet från elevernas sida mot att han skulle ansvara för undervisningen i matematik. Efter knappt en månad hade dock misstänksamheten försvunnit och han möttes av kommentarer som ”Vilken lärare!”. Och det, menade läraren, berodde som han uttryckte det på att ”Jag kan mina ämnen”. Att behärska sina undervisningsämnen från grunden innebär också, framhöll man, större säkerhet i undervisningssituationen men också att man har mer att förhålla sig till och berätta om. Man tvingas inte som många av kollegerna att enbart hålla sig till det som står i läroböckerna.

Att kunna erbjuda olika lärandestrategier och behärska olika pedagogiska metoder för lärandet beskrevs av flera lärare, framför allt av dem med ansvar för matematik, som något mycket centralt i deras läraridentitet. Ingen av lärarna nämnde begrepp som ”individualisering”.

Jag visar hur man kan lösa en uppgift på olika sätt, att det finns 3-4 sätt att lösa en uppgift på. Och det är viktigt tycker jag, mycket viktigt. (12 m/gr)

Eleverna tycker om mitt sätt i matte. I min undervisning brukar jag visa fyra olika metoder på tavlan och så säger jag till eleverna: "Välj den som passar er bäst för det kan variera". Det finns inte en metod som passar för alla. (1 kv/gr)

Det gavs också flera konkreta exempel på att eleverna uppskattade möjligheterna att kunna välja lärarandestrategi. Att kunna förklara relativt svåra uppgifter och ämnen och väcka elevernas nyfikenhet framhölls inte bara som viktigt utan också som lite av kärnan i läraridentiteten.

... bra på att förklara och hjälpa eleverna på alla möjliga sätt så att de lyckas. Det är viktigt för mig. Det är väl det som är att vara lärare? Så är det för mig. (16 m/gr)

I ett par fall kunde man också berätta om elever som hade gett uttryck för att de lärde sig mer på lärarnas lektioner, vilket förklarades med att man kunde sitt ämne och också kunde göra det begripligt inte bara på ett utan flera sätt.

I matte är det många som tycker de lär sig bättre hos mig och vill vara hos mig./.../ Jag förklarar på olika sätt och jag ger inte upp så lätt för det är viktigt särskilt för de här eleverna om de ska komma någonstans, få jobb och så. (7 kv/gr)

Att ställa höga explicita krav på eleverna, visa att man har förväntningar på dem men också tilltro till deras förmåga framhölls som ett annat viktigt inslag i lärarprofessionen och läraridentiteten. Det är dessutom välkända motivationsfaktorer för all form av framgång, inte minst skolframgång, och något många efterlyste mer av i den svenska skolan.

Jag vågar säga till eleverna. De vet vad jag förväntar mig av dem och att jag är intresserad av hur de tänker kring det vi pratar om. Och sånt känner dom./.../Vi får inte glömma att det också finns duktiga och nyfikna elever på skolan. Och de måste också få känna att de är duktiga och kan gå långt. (4 kv/gr)

Eleverna vet vad som gäller på mina lektioner, vad jag förväntar mig. Vi (lärare med svensk resp utländsk bakgrund) har olika sätt att säga till eleverna på och visa vad vi menar. Jag möter ofta just invandrarelever som säger "Varför är du inte som svenska lärare där kan jag bestämma och göra vad jag vill". (7 kv/gr)

Flera lärare betonade i den här studien - men framför allt i den tidigare - lärandet som ett gemensamt projekt där såväl eleven som läraren, den professionelle i sammanhanget, har ett ansvar. Som exempel på att man som lärare hade tagit sitt ansvar och agerat professionellt gavs att eleverna i de klasser som lärarna ansvarade för, hade gjort framsteg, att antalet elever med icke-godkända betyg hade minskat och att elever som tidigare sade sig inte förstå, nu förstod.

Bakgrund som invandrad - tillgång eller belastning

Bakgrund som invandrad var något som lärarna ofta återkom till då de ombads beskriva vad de uppfattade som centralt i sin lärargärning och i sin ”nya” läraridentitet. Man hade emellertid överlag ett ganska ambivalent förhållningssätt till sin egen bakgrund i förhållande till den svenska skolan. I flera fall framhölls den egna bakgrunden som invandrad och de tidigare yrkes- och livserfarenheterna som en resurs i mötet med den svenska skolvardagen men lika ofta som marginaliserande och stigmatiserande.

Då lärarna talade om sin bakgrund som en resurs och tillgång i skolan var det i huvudsak som resurs i relationen till elever med utländsk bakgrund man lyfte fram. Ingen nämnde bakgrunden som en resurs i relationen till de svenska eleverna eller i relationen till skolan och lärarkollegiet i största allmänhet. Det var således i första hand elever som likt lärarna själva hade lämnat sina hemländer, de hade i åtanke då de talade om sig själva som en resurs. Vad man menade med att ”vara en resurs för elever med invandrabakgrund” konkretiserades med hjälp av en rad exempel som byggde på egna erfarenheter i skolan.

I analysen av de exemplen som gavs framträdde fem övergripande teman, nämligen

- rollen som förebild för eleverna,
- förmåga till genuin förståelse för elevernas situation,
- förmåga att bromsa en negativ utveckling,
- ett gemensamt språk samt
- mångfald av livserfarenheter.

Att vara en konkret förebild för elever med utländsk bakgrund och visa att det lönar sig att anstränga sig och att det går att bryta det utanförskap som många elever känner, framhölls som ett viktigt inslag i lärarnas yrkesutövande. Att kunna visa att även de som inte är födda i Sverige, kan ha en viktig uppgift att fylla i det svenska samhället framhölls som en av de vikti-

gare motivationsfaktorer för att åstadkomma framtidstro och incitament för eleverna att anstränga sig i skolan. Att fungera som en förebild var således en icke obetydlig komponent i den ”nya” läraridentiteten.

Jag säger titta på mig! Jag kom till Sverige för sex år sedan. Jag har kämpat och kommit så här långt. Har fast jobb och jobbar precis som svenskarna. Betalar skatt och allt som man ska. Så varför skulle inte ni också kunna komma någon vart? Men man måste kämpa lite. (1 kv/gr)

Sen är jag ett levande bevis på att man kan lyckas och det tror jag väger mer än alla ord om att bara du vill så går det. (3 m/gr)

I vilken utsträckning ”förebildstänkandet” förekommer bland lärare i allmänhet i dagens skola vet vi inte. Det finns emellertid skäl att misstänka att lärarens minskade auktoritet och status, liksom den ökade individualiseringen på snart sagt alla nivåer i samhället, motverkar bilden av läraren som en förebild i dagens svenska skola.

Ett annat exempel på vad lärarna menade med att vara en resurs för ”invandrareleverna” handlade om att ha en särskild förståelse och förmåga att sätta sig in i elevernas situation. Att man av egen erfarenhet vet vad det innebär att lämna sitt hemland, flytta till ett annat land och en annan kultur ger, som en lärare uttryckte det, ”förståelse på djupet” men också auktoritet genom att ”Man vet vad det handlar om, vet vad man pratar om”. Lärarna uppfattade också generellt att eleverna hade lättare för att ”öppna sig” inför dem, lättare för att berätta om sina problem, tankar och funderingar för dem än för sina ”svenska” lärare.

Jag tror att lite av min styrka på den här skolan är att jag förstår invandrareleverna bättre och kan hjälpa dem bättre, Jag vet ju hur svårt det kan vara att komma ny till Sverige. Sen har jag märkt att jag har lättare för att prata med dem och de verkar ha lättare för att vända sig till mig med sina problem. (19 kv/gy)

... men sen ska man komma ihåg och det får man inte glömma att vi kommer från olika håll. Men visst, vi har en gemensam erfarenhet. Vi vet hur det är att komma ny till ett land och lämna allt. Och de vågar faktiskt säga mer till mig än till sina svenska lärare, är mer öppna inför mig. (4 kv/gr)

Förståelse relaterades i huvudsak till gemensamma erfarenheter av att ha lämnat något, tryggheten och rötterna, och att försöka anpassa sig till en ny

verklighet. Förståelse relaterades också i flera fall explicit till att om man hade en gemensam religion och kulturell identitet ökade naturligtvis känslan av samförstånd ytterligare.

Jag har flera elever som är muslimer och jag förstår dem bättre eftersom jag har bott i ett muslimskt land. Jag tror inte som svenskarna på allt som eleverna säger och de kan i alla fall inte förstå det så riktigt. Jag kan kulturen och vet vad som är sant och vad som inte stämmer. Därför är jag inte så rädd och försiktig heller./.../ De svenska lärarna är så försiktiga.(13 m/gy)

Inte så sällan blir etnicitet överordnat alla andra bakgrundsfaktorer som samhällsklass, utbildningsnivå och demografiska faktorer, d v s om en elev t ex är uppvuxen på landsbygd eller i storstad. Det finns även i skolans värld en tendens att se och behandla invandrarelever som en mer eller mindre homogen grupp. Det är något som lärare med utländsk bakgrund förefaller vara mer medvetna om och uppmärksamma på. De har också tack vare sin bakgrund lättare för att urskilja och förhålla sig till andra bakgrundsfaktorer utöver etnicitet.

Jag förstår barnen, mer deras situation och problem. Jag har två kulturer i ryggen och förstår de utländska eleverna, deras tankegångar och så. Med min bakgrund är jag också medveten om hur det skiljer sig beroende på utbildning, om de har bott på landet eller i en stad och vet vad det betyder. (11 kv/gy)

Det finns hos eleverna behov av att kunna ventilera frågor kring bemötandet från svenskar och det svenska samhället, frågor som rör utanförskap och liknande. Det är emellertid frågor som många invandrarelever, enligt lärarnas erfarenheter, tycker är svåra och känsliga att ta upp med de svenska lärarna. Många hade erfarenheter av att de svenska lärarna gick i försvar eller försökte tona ner elevernas mer eller mindre berättigade frustration. Det uppfattades som mer neutralt och konstruktivt att dryfta frågor om relationen till Sverige och etniska svenskar med någon som är mer eller mindre i samma situation som en själv och förstår vad man menar.

Jag tycker att jag fungerar som en förebild och en person som eleverna kan diskutera med på ett annat sätt än med en etnisk svensk. Det är t ex lättare att tala om de attityder som man möter som icke riktig svensk. Jag förstår vad eleverna menar. En svensk lyssnar inte så utan försöker förklara att det nog inte var menat illa och går i försvar eller göra stor affär av det, säger t ex 'nu måste vi bekämpa det-

ta, alla tillsammans'. Men de förstår liksom inte i grunden och det kan de inte heller, för det måste man ha upplevt för att förstå. (5 m/gy)

Jag är också ett stöd för dem i det sociala livet, kan hjälpa och förklara sånt som verkar annorlunda utan att det blir så känsligt. (3 m/gr)

Att fungera som en form av ambassadör eller översättare mellan "invandrarelever" och svenska lärare och mellan lärarna och elevernas föräldrar var en vanlig uppgift för lärarna, och här hade de ett uppenbart överläge i relation till sina svenska kolleger: "Jag behövs här, de behöver mig för de har själva svårt att prata med föräldrarna och förklara olika saker".

En av lärarna gav ett mycket konkret exempel på hur ett obetänksamt ordval från en lärare kan fjärma och skapa avstånd där det kan behövas en "översättare", en person som förstår utifrån flera perspektiv. Elever som känner utanförskap, kan vara känsliga för vissa ordval och tenderar därmed också som exemplet visar att tolka uttalanden eller ordval på ett sådant sätt att misstankarna bekräftas.

En gång kom en svensk lärare och informerade om ett eller annat och sa ungefär så att "Det tycker alla svenska barn om" och då reagerade en elev med att "Jaha, men vi då, vi är inte svenska barn". Och jag kan förstå att läraren sa som hon sa för man tänker kanske inte på det så som svensk, men det fjärmar direkt. Eleverna förstår det som att "vi räknas inte". Jag själv hade ju aldrig sagt så./.../ Visst det kan verka som en bagatell men det är känsligt./.../ Ja, men sen kunde vi reda ut det för jag förstod precis vad den eleven menade och kände. Jag förstod även hur den svenske läraren kände det. (2 kv/gr)

Den "nya" läraridentiteten var som framgång, till stor del grundad i lärarnas bakgrund som invandrad vilket bl a beskrevs som att man på olika sätt var en resurs för elever med utländsk bakgrund. Det var emellertid elever som likt lärarna själva hade lämnat sitt hemland och flyttat till Sverige, d v s första generationens invandrarelever, som lärarna hade i åtanke och som man i första hand uppfattade sig som en resurs för. Andra generationen, d v s elever som är födda i Sverige men där en eller båda föräldrarna har utländsk bakgrund, hade eller borde inte ha samma behov. De har, framhöll man, inte direkt lämnat något utan mer "ärvt" sin invandraridentitet. En vanlig uppfattning bland lärarna, som grundades i deras erfarenheter av att arbeta på s k

invandrartäta skolor, var att många elever, då främst andra generationens invandrarelever, var mer eller mindre identitetslösa och att de i första hand behövde stärka sin svenska identitet.

Men många av mina invandrarelever är ju inte invandrare. De har inte lämnat sitt land utan de är födda här. Och det är ofta föräldrarnas sorg eller ångest de bär med sig inte sin egen och då vet jag inte. Jag tycker nog att de skall ha svenska lärare, svenska klasskamrater och höra svenska för det gör de nästan inte alls. (13 m/gy)

Elever med utländsk bakgrund som saknar framtidstro och inte ser någon mening med att engagera sig i skolarbetet, var något som de flesta var väl bekanta med. Många menade att de mycket tack vare sina egna erfarenheter som invandrare hade lättare att möta och skapa kontakt med dessa elever.

Jag har de mest besvärliga eleverna, undervisar dem i matte och NO och det är svåra ämnen. De kallas för en katastrofgrupp. Fem elever fungerar men resten. Det fungerar med mig men med andra lärare är det katastrof./.../ Att det fungerar med mig beror på att de lyssnar på mig och vi har skapat ett förhållande som ingen annan kan göra för jag vet vad som gäller i deras länder och hemma hos dem. (1 kv/gr)

Ett centralt inslag i lärarnas ”nya” läraridentitet i Sverige var att klara av besvärliga elevsituationer som andra lärare hade gått bet på. Det sammankopplades med den gemensamma bakgrund som lärare och elever delade, men även med de tydliga krav och förväntningar som lärarna ställde på eleverna och som man menade att de var vana vid att möta.

Merparten av lärarna arbetade som nämnts tidigare, på skolor med hög eller i ett par fall mycket hög andel elever med utländsk bakgrund, d v s skolor där andelen elever med svensk bakgrund understeg fem procent. Att elever med direkta eller indirekta erfarenheter av en annan skolkultur än den svenska och ett annat förhållningssätt mellan elev och lärare kunde visa ett beteende och ointresse för skolarbete som skilde sig så radikalt från det som var det dominerande i flertalet av de länder eleverna kom från, reagerade många lärare inför. Man hade dock ingen direkt förklaring till detta som man uppfattade annorlunda uppförande som i första hand riktades mot de svenska lärarna.

I flera fall gav man dock uttryck för att man på grund av sin bakgrund kände ett särskilt ansvar för att försöka bryta den negativa utvecklingen som en del elever hade hamnat i, och att de också såg det som ett viktigt inslag i sin lärargärning.

Jag har sett många invandrarelever som det bara gått i negativ riktning för i den svenska skolan. De tar upp det sämsta från den svenska omgivningen och blir av med det bästa hemifrån. Flera av dem har jag kunnat prata med och jag vet att de lyssnar mer på mig. Jag har inte alltid lyckats helt men många har förstått att det är fel väg. (9 m/gy)

Jag vet att jag har påverkat många elever till att ändra sin inställning till skolan och fått dem att inse hur viktigt det är med utbildning för att man ska komma någon vart. Men jag har också sagt att de måste kämpa för det. Jag vet att jag har lyckats ändra flera elever som har börjat plugga mer./.../ De kan ju se att det går om man vill. (14 gy/m)

Att man i ett par fall verkligen hade lyckats bidra till att bromsa en negativ utveckling förklarades med att man hade lättare för att etablera en reell samhörighetskänsla med eleverna jämfört med sina "svenska" kolleger, att man själv var ett levande exempel på att det går att bryta utanförskapet men också på att som en lärare formulerade "Eleverna visar mindre respekt mot svenska lärare men de vet att det tolererar inte jag."

Förmodligen bidrar också förmågan att som lärare kunna ställa sig på samma planhalva som eleverna och tala i "vi-termer" till att en del elever väljer att lyssna och ta till sig budskapet på ett annat sätt än då budskapet formuleras i "ni-termer". Genom att tala i "vi-termer" understöder dock lärarna samtidigt "vi och dom"-tänkandet.

Jag försöker stärka dem och visa dem att vi invandrare, vi är lika bra som svenskar och kan lika bra som dem. Jag försöker ge dem självförtroende och uppmuntra dem på olika sätt, 'vi kan se på mig'. /.../ Det märks att de lyssnar, sånt märks. (3 m/gr)

Det är ju ganska självklart att ett gemensamt modersmål utgör en resurs i undervisningssammanhang och underlättar lärandet för nyanlända elever och elever som ännu inte behärskar det svenska språket eller ämnesterminologin till fullo. Ett gemensamt modersmål underlättar inte bara lärandet utan även förutsättningarna för att skapa samhörighet och etablera allmänmännliga kontakter mellan elev och lärare.

I och med att jag kan både arabiska och kurdiska tror jag att jag har stor betydelse för eleverna, man kan hjälpa dem på ett annat sätt./.../ Jag kan hjälpa dem bättre med matte för jag kan förklara på deras språk och det märks på resultaten. (14 m/gy)

När det kommer nya elever till vår skola, många av dem talar inte alls svenska och då är man ju en viktig person. /.../ Talar man samma språk har man ju också lättare att lära känna varandra och få kontakt./.../ Det är nog också lättare att skapa ett förtroende. (3 m/gr)

Att ett gemensamt modersmål skapar gemenskap och kan utgöra en resurs i mötet mellan elev och undervisare är naturligtvis inte förvånande, men att även svenska med brytning delvis kan ha samma funktion var däremot mer överraskande.

Ett par av lärarna hade noterat att det fanns elever som sade sig ha lättare för att tillgodogöra sig undervisning på ”svenska med brytning” som var en ”dialekt” de var vana vid att höra i sin omgivning, än då lärare talade svenska med någon svensk dialekt.

Det finns elever som inte går i min klass men som ändå kommer till mig och vill gå på mina lektioner. Ett par elever säger att de hade svårt att förstå läraren som är svensk men som talade skånska. Skånska är många ovana vid för de umgås ju inte med svenskar som talar skånska. Den svenska de hör är rikssvenska på TV eller svenska med brytning som eleverna i skolan och där de bor./.../Hade läraren talat norrländska eller som de på Gotland då tror jag många hade undrat vad det var för språk. Ja, jag tycker också det är svårt. (4 kv/gr)

Samtliga lärare hade en och i ett par fall även två akademiska examina från sina hemländer samt flera års arbetslivserfarenhet. De hade vanligtvis dessutom helt andra livserfarenheter än sina ”svenska” lärarkolleger.

Att t ex kunna hämta inspiration och konkreta exempel från tidigare anställningar som civilingenjör, tekniker eller liknande ger naturligtvis läraren möjlighet att konkretisera undervisningen på ett annat sätt än om man ”enbart” bygger undervisningen på teoretiska kunskaper. Att hämta exempel från verkliga livet inger, menade man, även respekt: ”Han vet vad han talar om”. Det beskrevs också som en ovärderlig styrka i mötet med eleverna och som en del i den ”nya” läraridentiteten att kunna varva vardagslivets praktik med de mer teoretiska inslagen.

Jag är civilingenjör också och jag tror att eleverna tycker det är bra för jag vet lite mer än bara det som står i läroböckerna. Jag har varit med om lite annat, arbetat många år som civilingenjör och sett hur olika saker fungerar i verkligheten. (15 kv/gr)

Utöver arbetslivserfarenheter nämndes också allmän livserfarenhet, erfarenheter från andra kulturer och andra politiska och sociala samhällssystem som komponenter eller inslag i den ”nya” läraridentiteten.

Min styrka är att jag har en bred utbildning, både agronom och lärare och dessutom har jag erfarenheter från en annan kultur, erfarenheter från livet. Så jag har annat att förhålla mig till också och det ser jag mer och mer som en styrka. Jag märker det också på eleverna. (8 kv/gr)

Avslutande sammanfattning och diskussion

Bakgrunden till studien är ett regeringsbeslut om att högskolan ska verka för att ge kompletterande utbildningar till invandrare med utländsk examen. Skälen till beslutet var att underlätta för invandrade akademiker att komma in på den svenska arbetsmarknaden och samtidigt kunna utnyttja den resurs som de utgör för det svenska samhället.

Vid Malmö högskola genomfördes som en följd av beslutet 1999-2001 en kompletteringsutbildning som vände sig till arbetslösa invandrade akademiker med matematisk och/eller naturvetenskaplig inriktning och erbjöd dem möjlighet att få svensk lärarbehörighet för grundskolans senare år eller gymnasieskolan.

Av de sammanlagt 28 akademiker som avslutade utbildningen, hade 75 procent anställning ett år efter utbildningen, tillsvidareanställning eller tidsbegränsade vikariat. Tre år senare hade nästan 90 procent anställning som lärare i den svenska skolan. Andelen öppet arbetslösa hade således mer än halverats, från 25 till 10 procent liksom andelen med tidsbegränsade anställningar. De tre lärare som fortfarande var arbetslösa fyra år efter utbildningen, var mellan 58 och 60 år vilket sannolikt delvis förklarar deras svårighet att få anställning.

Ekberg och Rooth (2004) konstaterar att bland utlandsfödda akademiker som varit i Sverige i minst 15 år, hade 80 procent kvalificerade arbeten, dvs yrken som kräver specialistkompetens eller högskoleutbildning. Detta ska jämföras med 90 procent för svenskfödda akademiker. I den jämförelsen står sig lärarna i studien väl. Mot den bakgrunden måste intentionerna med utbildningen anses som infriade.

Merparten av lärarna upplevde att de efter fyra år som verksam lärare hade hittat rutiner i sitt yrkesutövande som de kände fungerade. De ansåg också att de hade anpassat sig ganska väl till rådande förhållanden på de skolor som de var anställda vid. De ”brister” eller problem som lärarna tog upp då de ombads beskriva sin arbetssituation, handlade dels om mer generella skolproblem som berörde klimatet i skolvardagen och de återkomman-

de omorganisationerna, dels om situationer och problem som anknöt till deras utländska bakgrund. Till det senare hörde bl a de mer eller mindre "osynliga" kraven på likriktning, normalitet och konsensus, något som många hade svårt att hantera.

De "problem" som lärarna lyfter fram som anknyter till deras bakgrund har vi valt att betrakta utifrån ett institutionellt perspektiv. Problemen skulle särskilt med tanke på studiens fokus även kunnat relateras till teorier om strukturell diskriminering, makt och integration. Vårt empiriska underlag är emellertid menar vi, otillräckligt för en sådan analys.

Institutioner som t ex skolan har en egen institutionslogik som påverkar såväl de sociala relationerna och kommunikativa mönstren som de kunskapande processerna på en skola (Sigsgaard, Rasmussen & Smidt, 1998). Institutioner har vanligtvis också en reglerande struktur som begränsar och reglerar sociala beteenden för att bl a åstadkomma stabilitet och mening åt det sociala livet inom institutionen. Det tenderar enligt bl a Scott (1995) i sin tur att leda till krav på likriktning och normalisering och utgör sannolikt en förklaring till den konsensus- och nivelleringskultur som flera lärare uppfattade som ett problem och delvis också ett hinder i sin yrkesutövning.

Håkansson (2004) betonar också normalitet som en del av de institutionella villkoren. Inom läraryrket står normaliteten för den kollektiva norm mot vilken olika lärarhandlingar jämförs och bedöms och där alla jämförelser har någon form av normalitet som bas. Håkansson (a.a) talar bl a om den institutionaliserade blicken som fokuserar och tolkar i enlighet med de institutionella kraven. Den institutionaliserade blicken styrs enligt Håkansson av "normalitet, för givet tagna restriktioner, institutionella åligganden, institutionell rationalitet och ordningskrav" (s 253). Håkansson konstaterar samtidigt att normalitet alltid motsvaras av marginalisering och att den institutionella ordningen inte sällan även ställer krav på handlingar i motsättning till de syften institutionen är skapad för att uppnå. Att detta begränsar utrymmet och toleransen för de som avviker i något avseende ger lärarna flera exempel på. Deras upplevelser av att bli tillrättavisade av sina kolleger och behandlade annorlunda än andra kan också tolkas som ett uttryck för kollegernas institutionaliserade blick styrd av kravet på att upprätthålla normalitet och ordning.

Institutionens sociala liv och verksamhet styrs också av föreställningar om vilka mål som bör eftersträvas, vilka krav och förväntningar som finns och vilka medel som är tillåtna för att nå målen. Det handlar i stor utsträckning om rättigheter och skyldigheter och om att uppfylla de förväntningar och krav som ställs. De normativa strukturer som förekommer inom en institution (Scott, 1995) är vanligtvis strikt formaliserade och således mer synliga och tydligt angivna. Det gäller inte minst inom den svenska skolan där bl a distinkta styrdokument reglerar inte bara skolans mål och riktlinjer utan även dess värdegrund som för övrigt har ett stort utrymme i styrdokumentet. De

normativa aspekterna hade lärarna överlag lättare att förhålla sig till och internalisera. Läroplanen, värdegrunden och kursmålen beskrevs av flertalet lärare som en synlig och trygg ledstång som vägledde och hjälpte dem i deras lärargärning.

Att de kognitiva aspekterna inom en institution (Scott, 1995), d v s regler och rutiner som tas mer eller mindre för givna och som dessutom får legitimitet och stöd i den rådande kulturen och dess historia skapade bekymmer för en del lärare är naturligtvis inte förvånande. Att framhålla sig själv, sina egna kunskaper och erfarenheter som överlägsna i något avseende, är exempel på att lärarna inte hade internaliserat den kulturella koden som säger att man ska akta sig för all form av självförhärlikande och istället omge sig med en aura av "klädsam anspråkslöshet".

De olika institutionella strukturerna uttrycks inte alltid explicit. De kräver med andra ord en viss förtrogenhet med den aktuella institutionskulturen och dess historia men också kännedom om de mer eller mindre dolda koderna som är förhärskande på de olika sociala arenor där skolans olika aktörer möts. Klassrummets sociala och pedagogiska praktik och läroprocesser beskriver Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000) som grundade i kulturella grammatiker, d v s en uppsättning mer eller mindre synliga och osynliga regler och föreställningar som hela tiden skapas och omskapas och inom vilka lärare och elever agerar vid ett givet tillfälle. De kulturella grammatikerna är också relaterade till skolans och läraryrkets historia och nutidssituation, till skolan som institution och till elevernas och deras familjers historia och nutidssituation.

Att man inom skolans värld tar mycket för givet beror sannolikt till stor del på att de allra flesta har gått i en svensk skola och redan som barn kommit i kontakt med de strukturer som råder där. Många har dessutom egna barn i skolåldern och är på så sätt även mer eller mindre förtrogna med de regler och rutiner som råder i dagens skola. Lärarna i studien saknar däremot denna gemensamma referenspunkt liksom egna erfarenheter av att ha gått i någon svensk skola. De gemensamma "historiska skolrötter" som nästan alla lärare uppvuxna i Sverige bär med sig och kan relatera till och som lärarna i studien saknar förstärker troligtvis också känslan av utanförskap i vissa skolsituationer och sammanhang. De förklarar förmodligen delvis också uppkomsten av en del av de problem och missförstånd som lärarna lyfter fram.

Den "nya" läraridentiteten

De flesta lärarna i studien var anställda vid skolor där en mängd olika nationaliteter och kulturer fanns representerade. Att den "nya" läraridentiteten har konstruerats i en mångkulturell skolkontext får naturligtvis betydelse för hur vi ska förstå den professionella identitet som lärarna ger i sina beskrivningar.

I lärarnas beskrivningar av sin ”nya” läraridentitet, framträdde två övergripande komponenter en pedagogisk/didaktisk och en med tydlig koppling till lärarnas bakgrund som invandrade.

Den pedagogisk/didaktiska komponenten omfattade tre teman eller inslag. Det ena var goda ämneskunskaper med betoning på djup, d v s att behärska sina ämnen från grunden, och den andra att kunna förmedla olika lärandestrategier och metoder för lärande. Det tredje temat avsåg lärarens förhållningssätt gentemot eleverna, att ställa tydliga och explicita krav på eleverna, visa att man har förväntningar på dem och tilltro till deras förmåga. Det var för övrigt ett förhållningssätt som en lärare sammanfattade som att visa eleverna respekt.

Att ha ett djup i sina ämneskunskaper, förmåga att hitta olika strategier eller ”ingångar” för att nå eleverna, men också ha förmåga att väcka deras nyfikenhet, framhölls dessutom som lite av kärnan i läraryrket.

Flera lärare betonade även vikten av att se lärandet som ett gemensamt projekt där såväl elev som lärare, den professionelle i sammanhanget, tar ett ansvar för elevens lärande. Att flera elever i de klasser och i de ämnen som lärarna ansvarade för hade gjort framsteg, att antalet elever med icke-godkända betyg hade minskat och att elever som tidigare sade sig inte förstå nu förstod, gavs som exempel på att man som lärare hade tagit sitt ansvar och agerat professionellt.

Den förhållandevis starka betoningen på just ämneskunnandet och att ta ansvar för elevernas lärande, liksom förmågan att kunna utnyttja olika lärandestrategier för att förklara ett problem och samtidigt ställa krav på eleverna, var något som flera lärare dessutom menade att de behärskade bättre än en del av de ”svenska” kollegerna.

Alla som påbörjade kompletteringsutbildningen, hade en mer eller mindre tydlig yrkesidentitet som lärare eller civilingenjör vilken var grundad och utvecklad i hemlandet. Att utbilda sig till lärare i Sverige och verka som lärare i den svenska skolan innebar således delvis en helt ny och ”svensk” yrkesidentitetskonstruktion, och i den visade sig den egna bakgrunden som invandrad utgöra ett centralt inslag. Det var för övrigt något som lärarna hade en något ambivalent inställning till. Den egna bakgrunden framhölls både som en resurs t ex i mötet mellan elever och föräldrar med utländsk bakgrund och den svenska skolan och som marginaliserande i t ex relationen till kolleger.

De flesta lärarna var som nämnts, anställda på skolor med hög eller mycket hög andel elever med utländsk bakgrund. Deras bakgrund var, enligt flertalet av de skolledare som anställde dem, en starkt bidragande orsak till att de blev anställda (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004). Detta var för övrigt lärarna i allmänhet också ganska medvetna om. Denna vetskap liksom känslan av att omgivningen i första hand betraktar en som lärare med utländsk bakgrund och i andra hand som lärare i matematik och/eller naturve-

tenskapliga ämnen har naturligtvis påverkat deras yrkesidentitet. Att dessutom mer eller mindre dagligen på olika sätt bli påmind om sin bakgrund av kollegerna, vilket flera lärare hade erfarenhet av, har givetvis också bidragit till att bakgrunden som invandrad kom att bli en så central komponent i deras professionella identitetskonstruktion.

Identitet som en konstruktion i mötet mellan vad en människa är och vad samhället tillåter henne att vara behandlar Månsson (2005) i sin avhandling ”Negativ socialisation: Främlingen i Zygmunt Baumans författarskap”, där han diskuterar varför vissa människor uppfattas som mer främmande än andra och hur man kan förstå den sociala konstruktionen bakom främlingen. Han beskriver också hur den sociala identiteten formas i relation till samhällets kollektiva identitet och begränsar den enskildes möjligheter att själv bestämma vem hon är och var hon hör hemma. Hur identiteter konstrueras är således en både komplext och svårfångad process vilket vi menar von Brömssen (2003) konkretiserar och sammanfattar väl i följande rader:

Vi vet att dåtiden alltid utgör en bakgrund till nutid, och dåtiden avgör genom de minnen och diskurser vi bär med oss hur vi förstår oss själva, men också hur vi förstår andra. Spänningen mellan då och nu, mellan jag och andra föreligger för alla människor i förståelsen och tolkningen av vem jag är. Identitet är ett aldrig avslutat projekt, utan karaktäriseras av ett ständigt blivande, av en ständigt pågående förhandlingsprocess och ett krävande översättningsarbete. (s 81)

Människor som av olika skäl har lämnat ett kulturellt sammanhang och trätt in i ett nytt, riskerar alltid att bli marginaliserade och uppleva ett mer eller mindre starkt utanförskap. Marginaliseringen kan dock, som studien delvis också visar, utnyttjas till något positivt. Att vara förtrogen med migrationsprocessen och två eller till och med flera kulturer som många av lärarna är, innebär sannolikt inte bara större kunskap utan kanske också större känslighet inför kulturella skillnader. Dagens samhälle kännetecknas av ökad internationalisering, och förmågan att kunna betrakta kulturer från olika utgångspunkter och kunna reflektera över likheter och olikheter är naturligtvis en ovärderlig tillgång, inte minst i skolans värld.

I vilken utsträckning lärarna i studien upplevde sig marginaliserade varierade en del. Vi kan inte se något direkt mönster med hänsyn till i vilken skolkontext lärarna verkade eller med hänsyn till bakgrundsfaktorer som kön, ålder, examen eller nationalitet som skulle kunna förklara variationen i hur marginaliserad man kände sig.

I lärarnas beskrivningar finns flera indikationer på att läraridentiteten till stor del konstrueras utifrån vad lärarna uppfattar skiljer dem från kollegerna i framför allt positiva avseenden. De exempel som ges är bl a djupare

ämneskunskaper, högre krav på eleverna och större ansvar för elevernas lärande men också en djupare förståelse för deras utanförskap. Att man i första hand väljer att lyfta fram det som skiljer en från de övriga lärarna tolkar vi som ett sätt från lärarnas sida att försöka legitimera sig som lärare i den svenska skolkulturen.

Behovet av att legitimera sig har förmodligen delvis sin grund i de erfarenheter som några av lärarna bar med sig från sitt första år som lärare i en svensk skola. Det var bl a känslan av att de inte vara fullt ut accepterade som "riktiga" lärare bl a på grund av sin annorlunda bakgrund men också för att de inte hade en "vanlig" svensk lärarutbildning.

Att rollen som minoritet kan vara en i många avseende utsatt roll har visat sig i många sammanhang, inte minst i ett historiskt perspektiv. I dagens moderna samhälle vill vi gärna tro att toleransen har ökat gentemot det som majoritetskulturen uppfattar som annorlunda i ett eller annat avseende. Och i en historisk jämförelse har den säkert också gjort det, även om det finns skönhetsfläckar av varierande storlekar. Det är för övrigt något som Hällgren (2005) uppmärksammar i sin studie om vardagsrasism i Sverige bland unga män och kvinnor. Studien är en av de första svenska studier där unga människor med utländsk bakgrund har intervjuats om sina erfarenheter av att vara en minoritet bland majoritetsbefolkningen. En gemensam erfarenhet var att man som minoritet måste arbeta hårdare än andra för att bli en fullvärdig medlem i samhället. Det är för övrigt ett resultat som överensstämmer med de erfarenheter som lärarna i såväl denna som i den tidigare studien (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004) ger uttryck för. Ambitionsnivån bland lärarna var överlag mycket hög liksom kraven man ställde på sig själv. Många uttryckte också ett behov av att visa att de dög som lärare i den svenska skolan.

Ett genomgående tema i lärarnas beskrivningar av sin arbetssituation efter fyra år i yrket handlade om relationen mellan lärarnas bakgrund som invandrad och deras ämneslärarkompetens. En av dem uttryckte det som "alltid först och främst invandrare sen lärare".

Referenser

- Berg, Gunnar (1995). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Bredänge, Gun, Boyd, Sally & Dorriots, Beatriz (1998). *Kriterier för bedömning av utländsk lärare som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Rapport nr 1998:09, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Clandinin, Jean & Connelly, Michael (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 149-164.
- de Jong, Marjanna (2001). *Invandrade arbetslösa akademiker blir lärare. Dokumentation och tolkning av första året av kompletteringsutbildning*. (rapporter om utbildning. 5/2001), Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.
- Department for Education and Employment (1999). The induction period for newly qualified teachers: guidance teachers & staffing. Darlington: Teachers' Standards and Pension Division.
- Ekberg, Jan & Rooth, Dan-Olof Rooth (2004). *Yrke och utbildning på 2000-talets arbetsmarknad – skillnader mellan inrikes och utrikes födda personer*. Bilaga till Rapport Integration 2003, Integrationsverket.
- Goodson, Ivor & Walker, Rob (1991). *Biography, identity and schooling: episodes in educational research*. London: Falmer.
- Goodson, Ivor & Numan, Ulf (2003). *Livshistoria och professionsutveckling: berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Christer (2004). *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv*. Örebro Universitet: Örebro Studies in Education 9.
- Hällgren, Camilla (2005). 'Working harder to be the same': Everyday racism among young men and women in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 8, 3, 319-342.
- Högskoleverket (2003). *Universitet & högskolor – Högskoleverkets årsrapport 2003*.
- Högskoleverket (2004). *Uppföljning av kompletterande utbildning för utländska akademiker – andra året, Utredningsavdelningen/Per Gunnar Rosengren*, Stockholm.
- Johansson, Roine (2002). *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (1995). *Överensstämmer lärarutbildningen med yrkets faktiska krav och behov? En intervjuundersökning med lärare och skolledare*, (Särtryck och småtryck, nr 829), Lärarhögskolan, Malmö.

- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (2004). *Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan*. Rapport 2004:18, IFAU.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (2006). En yrkesidentitet i förändring? Invandrade lärares möte med den svenska skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 81-93.
- Kihlström, Birgitta (1999). *Kompletteringsutbildning för akademiker med utomnordisk examen med inriktning mot lärarutbildningen inom Ma-No ämnen*, PM 99-08-22, Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Doktorsavhandling i IMER/Etnicitet, Filosofiska fakulteten Linköpings universitet/Malmö högskola.
- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lödén, Hans (2005). "Jag är på papperet svensk, men": Kritiska händelser, identitet och politiskt engagemang hos gymnastiser i Sverige. *Karlstad University Studies* 2005:36.
- Månsson, Niclas (2005). *Negative Socialisation: Främlingen i Zygmunt Baumans författarskap* Doktorsavhandling (Uppsala Studies in Education No 108) Uppsala: Uppsala universitet.
- Regeringens proposition (1999/2000:135). En förnyad lärarutbildning.
- Roth, Hans-Ingvar (1996). *Mångfaldens gränser*. Arena, Smedjebacken.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. Konsekvenser för lärarutbildningen*. (Rapporter om utbildning, 6), Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2004). Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola – en kritisk diskussion av resultat, inriktning och begrepp i klass-, köns- och etnicitetsforskning, *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, årg 11, nr 1-2, 13-26.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Prisma, Stockholm.
- Scholten, Astrid & Teuwsen, Renate (2001). *Flexible recruitment of foreign teachers. A pilot study in accordance with Nuffic's project "Accrediting Competencies Acquired in Education, Professional Training and Employment"*. Department for International Credential Evaluation, Nuffic.
- Scott, W. Richard (1995). *Institutions and organisations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Sigsgaard, Erik, Rasmussen, Kim & Smidt Søren (1998). *Andre måder. Grænser eller ej*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- SOU (1996:55). Sverige, framtiden och mångfalden.
- SOU (1999:63). Att lära och leda en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningens slutbetänkande.
- SOU (2000:47). Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan.
- SOU (2004:73). Migration och integration – om framtidens arbetsmarknad.
- SOU (2005:56). Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla – historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- von Brömssen, Kerstin (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 201.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Bilaga 1

Intervjuguide

- Arbetsituationen i dag?
 - förändringar
 - förbättringar
 - exempel på situationer som har känts bra
 - exempel på situationer som har känts mindre bra

- Har du själv förändrats på något sätt i din yrkesroll och i så fall hur?

- Beskriv dig som lärare....
 - dina styrkor
 - dina svagheter
 - viktigast för dig som lärare
 - hur vill du bli ihågkommen som lärare