

rapporter om utbildning

Denna rapport ingår i forsknings- och utvecklingsprojektet »Läraren och den kulturella grammatiken « nr 1



Den svenska skolan i det mångkulturella samhället Konsekvenser för lärarutbildningen

**Lena Rubinstein Reich
Ingegerd Tallberg Broman**

6/2000

Den svenska skolan i det mångkulturella
samhället
Konsekvenser för lärarutbildningen

Lena Rubinstein Reich
Ingegerd Tallberg Broman

© Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman
Tryck: L r rutbildningens reprocentral

Malmö Högskola
L r r utbildningen
205 06 Malmö

ISSN 1101-7643

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1 Inledning	4
1.1 Projektets och studiens utgångspunkter	5
1.2 Metod	16
2 Skolan som en av samhällets viktigaste integrationsmöjligheter	19
2.1 Språkets betydelse som förutsättning för en möjlig integration	20
2.2 ”Vi är väldigt viktiga, det är vi”	21
2.3 Arbetsätt och innehåll kan verka exkluderande	23
2.4 Bedömning av eleven enligt svensk standard	25
2.5 ”Skolan som en möjlighet” är relaterad till kön, klass och etnicitet	29
3 Läraruppdraget nykonstrueras i den mångkulturella och mångetniska skolan	36
3.1 En utvidgad, tuffare roll med svår gränstdragning	36
3.2 Lärarna som värnande om gränserna	37
3.3 Förändrade, tätare relationer mellan lärare och elev	40
3.4 Lärares självbild - som lärare får man respekt	41
3.5 Läraren och föreställningarna om kvinnligt kön	42
3.6 Lärarna skapar stabila och stödjande grupp kulturer	43
3.7 Läraruppdraget som skapande av välfärd	44
3.8 Lärarna som bärare av ”det svenska”	45
4 Föräldrarnas förväntningar – en betydelsefull faktor i den kulturella lärandegrammatiken	48
4.1 Krav och förväntningar på skolan och på barnen	49
4.2 Föräldrarna utnyttjas alltför litet – mammorna har en nyckelroll	55
4.3 Motsättningar mellan skola och hem i kraven på barnen/eleverna	56
5 Lärarutbildning för en förändrad skola	58
5.1 Kunskap om sociala förhållanden och vuxensamarbete	61
5.2 Stimulera de studerande till andra iakttagelser	62
5.3 Problemområden i lärarutbildningen	63
6 Sammanfattning och konsekvenser för lärarutbildningen	66
6.1 Kulturell lärandegrammatik	66
6.2 Skolans funktion och lärarens arbete	68
6.3 En förskola/skola för alla	69
6.4 Att bli lärare - en krokig väg fylld av motsägelser	86
6.5 Avslutning	94
Referenser	100

1 Inledning

”De lärarstuderande är oerhört fixerade vid själva undervisningen.”
(skolledare, grundskola)

”De är fullständigt oförberedda på livet, på att det ser ut så här... De kan inte förstå att det kanske inte är så enkelt att gå in och arbeta med PBL och sådana saker, eftersom eleverna inte förstår ...man undervisar som om fortfarande alla elever var helt svenska.” (skolledare, grundskola)

Så kommenterar några skolledare vid Lärarutbildningen i Malmö, som har lärarstuderande i ”praktik” vid sina skolor. I Malmöregionen har vartannat nyfött barn utländsk härkomst. I skolan har mer än 40 % av eleverna annat modersmål än svenska. De representerar alltså inget minoritetsgruppsproblem, sedd ur aspekten skola och lärande.

I forskning om invandrarelevens skolframgång och integration till det nya samhället och dess skolsystem framhävs betydelsen av faktorer som: anledningen till familjens migration, ålder vid ankomsten, antal år i det nya landet, språkkunskaper, familjens utbildningsnivå etc. I en dylik uppräknning brukar också skolan, undervisningsprogrammet, undervisningskvalitet noteras som viktiga men problematiseras mer sällan. I vår studie är det ”skolfaktorn”, som vi behandlar i ett öppet, problem-inventerande närmande. Den svenska skolan i det snabbt förändrade mycket mångkulturella, pluralistiska och mångetniska samhället står här i fokus.

Det mer avgränsade syftet med föreliggande intervjustudie är att studera hur skolledare, verksamma vid mångetniska skolor, beskriver lärande och skola utifrån sina perspektiv och vilka konsekvenser de drar från detta till krav på lärarutbildningen. Närmandet är medvetet brett och öppet. Avsikten därmed är att fånga det som skolledarna fokuserar, när de tillställs frågor i ovanstående problemområde. Vilka bidrag ger de till förståelsen av skola, lärande och den kulturella lärandegrammatiken? Hur förstår de den förändrade samhälleliga situationen för skola, lärare, och elever?

Resultaten från intervjuerna har sammanfattats i fyra olika teman:

- "Läroarutbildning för en förändrad skola",
- "Skolan som en av samhällets viktigaste integrationsmöjligheter"
- "Läroaruppdraget nykonstrueras i den mångkulturella och mång-etniska skolan"
- "Föräldrarnas förväntningar – en betydelsefull faktor i den kulturella läroandegrammatiken"

Rapporten ingår i ett 3-årigt projekt benämnt LoK - "Läroaren och den kulturella grammatiken" - med syfte att utveckla läroarstuderandes kompetens att arbeta i ett mångkulturellt samhälle. Projektet har sin grund i den kritik som har riktats mot läroarutbildningarna. De anses inte motsvara dagens krav på läroare och de behandlar i alltför liten utsträckning såväl etnicitets- som könspektiv. Utbildningen sker inte heller på ett sätt som utvecklar de läroarstuderandes handlingsberedskap och kompetens att översätta kunskapen i pedagogiska övertyganden (Ds 1994:98, s 33; Högskoleverket 1996:1 R; UHÄ rapport, 1992).

LoK-projektet består av flera delprojekt, med bl a studier som fokuserar elever, läroare och framför allt de läroarstuderande och deras uppfattningar och kunskapsutveckling. Utgångspunkterna för de olika delprojekten skall presenteras nedan.

1.1 Projektets och studiens utgångspunkter

För att förstå problemet skola och läroand i det mångkulturella samhället och dess konsekvenser för läroarutbildningen vill vi behandla och ställa frågor inomnadanstående områden (se figur 1). Dessa skall belysas genom intervjuerna med skolledarna och genom studier av tidigare forskning och annat bakgrundsmaterial som skolstatistik.

1.1.1 Skolans funktion och läroarens uppdrag i ett föränderligt samhälle

Blivande läroare utbildas idag för arbete i ett föränderligt, postmodernt samhälle. Detta innebär bl a ett diffusare läroaruppdrag i en skola med ett delvis förändrat uppdrag, mer segregerad och heterogener. Skolan har som uttalad målsättning att vara en skola för alla, en likvärdig skola i vilken alla ska nå en godkänd kunskapsnivå vid den obligatoriska skoltidens slut. Denna målsättning utmanas i dagens verklighet.

Skolan och läroares arbete påverkas kraftigt av pågående förändringar från ett industriellt och nationsuppbyggt samhälle till ett post-

industriellt och alltmer mångkulturellt samhälle. De snabba förändringarna som ses i skolan är ett globalt fenomen och har enligt Hargreaves (1994) sin grund i: "Å ena sidan har vi en allt mer postindustriell, postmodern värld som kännetecknas av ett allt högre förändringstempo och en intensiv komprimering av tid och rum, kulturell mångfald, teknologisk komplexitet, nationell ovisshet och vetenskaplig osäkerhet. Mot detta står ett modernistiskt skolsystem som fortsätter arbeta utifrån starkt otidsenliga mål inom ogenomträngliga och föga flexibla strukturer." (a.a., s 18).

Det traditionella skolsystemet som med sitt innehåll och form gett lärare sin legitimitet och skolan sin auktoritet utmanas och Hargreaves (a.a.) menar att det är i motsättningen mellan modernitet och postmodernitet som lärare och skolledare tvingas till förändringar.

Skolan har inte längre huvudansvar för att kvalificera i ett informationsteknologiskt och internationellt rörligare samhälle. Den sorterar förvisso med allt större nationella krav på uppnående av grundläggande kunskaper uttryckt i ett nytt betygssystem, där underkänt i grundskolan inte skall existera och i nationella prov som sorterar i bra och dåliga skolor. Kommunaliseringen av skolan, decentralisering och utrymme för friskolor har också bidragit till en alltmer segregerad skola med stora skillnader i skolornas villkor och i elevunderlaget. Dessutom har vi de senaste åren sett alltmer av ekonomiska nedskärningar, växande, och också mer diffusa, krav på vad som ska vara skolans uppgift.

I detta förändras lärarrollen. Läraruppdraget blir oklarare och omfattar mycket mer än undervisning och med krav på resultat inom ramen för minskade resurser. Läraruppdraget blir också allt mer beroende av de omgivande förutsättningarna. Både kunskap och lärande förändras från att vara ett huvudsakligen kognitivt fenomen, till att se lärande i de sammanhang och situationer individen befinner sig i, dvs mer vara en fråga om deltagande i en social praktik (Carlgren, 1997; SOU 1996: 143).

De omgivande socioekonomiska och kulturella faktorerna samt de regionala och lokala villkoren har fått en betydande roll för att påverka hur skolans och läraruppdragets funktion och innehåll definieras. Den generelle "läraren", "skolan" finns i denna mening inte. Variationen och heterogeniteten är mer kännetecknande och måste fångas och beskrivas i studier av skolverkligheterna. Ett mycket utmanat lärar- och skoluppdrag finns bl a i storstadsområdenas ytterligt mångkulturella och mång-etniska skolor. Hur beskrivs läraruppgiften här? Vilka kompetenser efterfrågas? Förändras läraruppgiften och i så fall hur?

1.1.2 En förskola/skola för alla

Barnomsorg och skola har ett uppdrag att ge alla barn lika möjligheter. "En skola för alla" har varit ett begrepp i svensk utbildningspolitik under de senaste decennierna. Begreppet uttrycker innebörden av likvärdighet i skolan. Skolverket kommenterar i en rapport att "Det är en talande metafor...men den är samtidigt för grov för att vara analytiskt intressant" (Skolverkets rapport nr 110, 1996, s 10). Vi uppfattar den dock i hög grad intressant att arbeta utifrån. Vi skall söka analysera vad begreppet kan stå för relaterat till skolans funktion i ett splittrat segregerat samhälle dvs relaterat till ett integrationsresonemang och i perspektivet skolan och läraren som producenter av välfärd. Vidare ser vi det som en verkligt utmanande metafor när marginaliseringsprocesserna och omstruktureringen av skolan dagligen undergräver dess innebörd. De senaste årens ekonomiska nedskärningar och fördelningspolitik har i det närmaste omöjliggjort denna politiska princip (Norlin, 2000). Tolkningen av begreppet "En skola för alla" ser i dag också mycket olika ut. I Malmös Skolplan 1999 – 2000 uttrycks det så här: "En skola för alla betyder att det individuella perspektivet betonas i programmet. Därför behöver inte enskilda grupper eller individers behov särskilt påpekas." (a.a., s 8).

Först år 1962, genom grundskolans genomförande, fick Sverige en skola för alla barn. Dessförinnan redovisar den svenska skolhistorien en uppenbart köns- och klassegregerad skola (ex Arnman & Jönsson, 1983, 1986; Florin, & Johansson, 1993; Kyle, 1972; Nordström, 1987; Rudvall, 1995).

Några år efter grundskolans genomförande växte frågan fram om den verkliga var anpassad till och meningsfull för alla barn. Det perspektiv som först applicerades i en kritisk granskning var klass/socialgruppsrelaterat. Undersökningar, som inkluderat socioekonomiska data har visat på skillnader, vad avser utformningen av förskolans/skolans vardag, innehåll och det professionella uppdraget, i olika typer av områden (Svenning & Svenning, 1979; Arnman & Jönsson, 1983). Några av de kritiska frågor som ställdes var hur barn från olika sociala bakgrunder mötte skolans värld, och vilka värderingar, normer och kunskapsbegrepp som genomsyrar skolan samt vilket språk och kommunikationsätt som tillämpas.

I svaren beskrevs en sorterande och segregering skola. Den tydligt formulerade ambitionen att skolan skulle ha en utjämnande effekt syn-

tes ha alltför bristande redskap för sitt förverkligande. Det saknades såväl kunskaper, medvetenhet som ekonomiska resurser.

Under slutet av 1980-talet, och framför allt under 1990-talet, har den kritiska granskningen av skolan fått nya frågor och då först från ett könsperspektiv. Här har frågorna kunnat vara om vi fått en skola där pojkar dominerar och där flickorna intar passiva eller stödjande lyssnarroller, eller om det snarare är så att skolan representerar ett kvinnodominerad arbetsmiljö med språk, värde och normer utvecklade av och i en kvinnokultur, med mindre möjlighet till förståelse och förmåga att hantera uppväxande pojkar. Under senare tid har flickornas generellt högre betygsnivå diskuterats. Här vill vi tillföra frågor som: Har skolan olika funktion för flickor och pojkar i kvalifikationshänseende? Är skolan framför allt flickornas möjlighet, där de med stor insats kan ta tätpositioner, medan fritiden, och senare arbetslivet, för pojkarna är mer betydelsefulla kvalifikationsarenor? Är flickornas omtalade skolframgång i form av betyg och meritvärden snarare ett tecken på problematisk underordning och osjälvständighet?

Under de senaste åren har granskningen av skolan också skett utifrån skolverkligheten för barn och ungdomar med annan etnisk bakgrund än majoritetskulturen. Representerar denna "krock eller möte" för barnen och hur kan pedagogerna förberedas för att möta barn med mycket skiftande utgångspunkter? Vad vi ser är att en allt större grupp elever, inte minst med invandrabakgrund, misslyckas i skolan, många på grund av alltför dåliga kunskaper i svenska. Tydligt är också en ökad segregering och en allt större diskrepans mellan de som är elever och de som är lärare. Det blir ett slags ond cirkel där elever med invandrabakgrund förknippas med något negativt och förklaringen till deras misslyckande formuleras i kulturella termer (Lahdenperä, 1997).

En förskola/skola för alla – en likvärdig skola - en skola där alla eleverna har utbyte efter sina förutsättningar – där skola och utbildning uppfattas som något positivt (Skolverket, 95:39, 96:110) är mycket utmanad idag. Det krävs en omfattande nykonstruktion av skola liksom av lärarutbildningen om dessa målsättningar skall vara möjliga. "Kravet på likvärdighet har länge varit centralt i utvecklingen av svensk skola", så inleder Skolverket sin rapport om Likvärdighet – ett delat ansvar" (Skolverkets Rapport, 96:110, s xx). Synen på likvärdighetsbegreppet har förändrats över tid. Före 1980 var likvärdighet lika med jämlikhet i bemärkelsen utjämnande av sociala skillnader, medan under 1990-talet talar man om lika möjligheter. Likvärdighet inkluderar valfrihet och gäller också i bemärkelsen att skolan ska erbjuda alla samma under-

visningschanser även om man inte förväntar sig och ej heller garanterar att alla elever utnyttjar dessa chanser (Francia, 1999).

Skoldebatten har under 1990-talet också dominerats av andra teman än likvärdighetsbegreppet. Teman som produktivitet, effektivitet, decentralisering, specialskolor, privatisering och "partnership" har varit mer framträdande. "Quality" har ersatt debatten om "Equality" i skolan. Jämlikhetsfrågor, oavsett vilken dimension det gäller, har fått mindre uppmärksamhet i policydokument sedan 1980-talets början, framhåller Daun och Löfving i en internationell översikt och jämförelse mellan Danmark, England, Finland, Frankrike, Kanada och Tjeckien (Daun & Löfving, 1995, s 250).

Uppenbara problem med skolan som institution har dock ånyo förstärkt debatten om skolans möjligheter till likvärdig utbildning. Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121) behandlar i ett avsnitt målsättningen "en skola för alla". Det framhålls där, att för att nå detta mål är det viktigt att betrakta skolans inre arbete ur perspektiven kön, klass, etnisk och kulturell tillhörighet. I betänkandet (a. a., s 320) konstateras vidare att den forskning och utveckling som har skett på detta område oftast har utgått från endera av dessa aspekter, både i Sverige och internationellt. Det markeras vara av stor betydelse att föra samman kön, klass och etnicitet och studera hur barnomsorg och skola fungerar i ett perspektiv som handlar om människors likvärdiga möjligheter. I en översikt av forskning om mångkulturell undervisning konstateras också att få har forskat på sambandet mellan etnicitet/ras, kön och klass, men att en sådan forskning är mycket angelägen (Grant & Tate, 1995).

Hellsten och Pérez Prieto (1998), som granskat forskning kring marginalisering och utslagning från skolan lyfter fram två slag av modeller som används för att förstå skolsvårigheter. Den första inriktar sig på individuella och sociala förhållanden. Den handlar då ofta om elevens egna förutsättningar, eller om elevens sociala bakgrund. Här finns faktorer som kön, klass, etnicitet med som perspektiv.

Den andra modellen lyfter fram skolan som skapare av marginaliseringen. Skolans organisation och verksamhet, samt agerandet och förhållningssätten hos dem som arbetar på skolan måste ses för att förstå marginaliseringsprocesserna. "Denna modell framställer inte en elev som har skolsvårigheter utan en skola som har undervisningssvårigheter" sammanfattar Hellsten och Pérez Prieto (1998, s 5). Deras utgångsfråga "Vilka elevgrupper riskerar att bli utslagna i gymnasiet? kompletterades med frågan "Vad är det i skolan som bidrar till att marginalisera elever och elevgrupper".

Uppmärksamhet på båda dessa sätt för att förstå skola, elev, lärande i det mångkulturella samhället relaterat till begreppet ”En förskola/skola för alla” är en väsentlig grund i detta projekt. Vi vill vidare se samspelen mellan modellerna emellan. Det är i mellanrummet dem emellan som mycket av förståelsen till processer som marginalisering, integrering etc måste sökas.

I denna studie använder vi begreppen integration och exkluderande. Dessa begrepp används på många olika sätt i forskning, varför det är viktigt att definiera att här ses begreppen främst i relation till målsättningen ”En förskola/skola för alla”. Vi vill uppmärksamma processer som innebär att eleven har tillgång till skolan och lärandet i skolan, liksom processer som verkar marginaliserande och utestängande för eleverna. Vi ser både skolan som system med alla dess delar liksom elevernas eget positionerande gentemot skolan som viktiga att diskutera.

För att förstå vilka barn som har tillgång till skolan och det lärande som sker där, måste man erkänna och ta i beaktande den enskilda skolans karaktär och kulturella normer. Faktorer som barnets, liksom lärarens klasstillhörighet, kön, etnicitet samspelar och påverkar hur eleven ses i klassrummet och hur eleven ser sig själv, samt förhåller sig till lärandet och skolans krav. Etnicitet, kön och social klass är inga enhetliga essentialistiska kategorier som påverkar på ett givet sätt utan för varje individ i en viss social och historisk kontext får dessa olika betydelse.

Klassrummets sociala och pedagogiska praktik och lärprocesser kan formuleras som grundade i kulturella grammatiker, en uppsättning synliga och osynliga regler och föreställningar som hela tiden skapas och omskapas och inom vilka lärare och elever agerar vid ett givet tillfälle. Kulturella lärandegrammatiker är relaterade till skolans och läraryrkets historia och nutidssituation, till skolan som institution och till elevernas och deras familjers historia och nutidssituation, till etnicitets-, klass- och könsrelationer.

1.1.3 Det mångkulturella samhället och förskolan/skolan

Begreppet *mångkulturell/mångkulturalitet* är frekvent använt i dagens samhälle. Man talar om det mångkulturella klassrummet, den mångkulturella skolan och det mångkulturella samhället. Det finns en vaghet i definition och avgränsning av begreppet som är historiskt, kontextuellt och ideologiskt/politiskt relaterad.

Under 1970-talet, främst relaterat till stor arbetskraftsinvandring till Sverige, uppmärksammas invandrarbarnens särskilda behov av undervisning. Då talas inte om mångkultur utan det handlar i hög grad om en språklig fråga vilken får ett tydligt uttryck i hemspråksreformen 1975 (SOU 1975/76:118). I lärarutbildningarna och fortbildning fokuseras tvåspråkighet och invandrarkunskap (Socialstyrelsen 1997; UHÄ-rapport 1978:24).

I början av 1980-talet introduceras i Sverige begreppen *mångkulturell* och *interkulturell*. De används ofta synonymt och relaterade till termer som perspektiv, dimensioner, undervisning och utbildning och utan enhetliga definitioner. Dock kan en skillnad ses i termerna (Bredänge, 1993; SOU 1983:57). I betänkandet "Olika ursprung - gemenskap i Sverige" (SOU 1983:57) definieras interkulturell som en process för att nå ökad förståelse och respekt för olikheter i kulturella uttryck medan termen mångkulturell refererar till ett pluralistiskt tillstånd i samhället.

Utvecklingen går från att betrakta mångkulturalitet som en invandrarfråga till en bredare definition där alla skolor kan ses som mångkulturella. Om målet är att alla människor ska kunna erkännas och ha samma möjligheter då måste man sluta definiera mångkulturalitet som en invandrarfråga, utan som en dimension som genomsyrar allt enskilt och samhälleligt liv (Brantefors, 1999).

Vi har valt att använda termen mångkulturell, redan i rapportens titel. Vi betonar att alla klassrum, förskolor och skolor kan ses som mångkulturella, vilket innebär en variation relaterad till faktorer som etnicitet, kön och social klass. Vi använder i denna rapport även begreppet mångetniskt relaterat främst till mångetniska skolor och avser då skolor som har en stor andel eller majoritet av elever med varierad etnisk och utländsk bakgrund. Det är skolor som tidigare benämnts invandrantäta skolor. Sedan några år tillbaka finns ett politiskt beslut på att överge uttrycket invandrare och istället tala om integration. Invandrare är inte längre det för tillfället "korrekta uttryckssättet" utan man talar om personer med utländsk bakgrund.

Detsamma gäller att hemspråk och hemspråklärare har ersatts av modersmål och modersmåls lärare. I föreliggande rapport används både invandrarbakgrund, utländsk bakgrund, modersmål och hemspråk, delvis i korrespondens med intervjuutsagorna.

Begreppen etnicitet, klass och genus har definierats olika utifrån olika ideologiska perspektiv (Hylland-Erikson, 1993). Dock sker en utveckling mot att i ett postmodernt samhälle se dessa som föränderliga snarare än essentiella. De är beroende av den sociala och historiska

kontext, i motsatt till något beskrivbart för alltid givet (McCarthy, 1995). En viktig fråga är i vilken utsträckning de är unika och i vad mån t ex etnicitet innebär ett kollektivt drag av gemensamma kunskaper, värderingar, erfarenheter och tankemönster. Kulturer är inte statiska utan ständigt pågående och föränderliga processer där Sverige liksom andra europeiska samhällen karakteriseras av en gränsöverskridande och kulturell sammansmältning (Ålund, 2000). Ålund beskriver hur särskilda ungdomskulturer utvecklas i förorterna som i sin tur indikerar att man behöver ett komplext och dynamiskt perspektiv på etnicitet.

När man tidigare talade om invandrarbakgrund eller etnicitet/ras nämns i dag alltmer samlat etnicitet, klass och kön som existerande och samverkande faktorer. Uppmärksammat är att etnicitet i form av kulturella skillnader ofta beskrivs som påverkande faktor när det i själva verket handlar om social klass (Goldstein-Kyaga, 1999). Dock finns ett tidigt exempel på ett vidgat perspektiv på kulturmöten som inkluderar klass. Westerberg (1987) beskriver yrkeslevers skolupplevelser i ”- det är vi som är negern. Om kulturmöten i skolan”.

Klassbegreppet är det som fått minst utrymme i dagens diskurs om skola, lärande och skolframgång (Hägerström, 2000). Dock kan det framväxande området ”Urban Education” (storstadspedagogik), där sociala klasskillnader står i fokus vara tecken på en förändring på gång. Social klass handlar om sambandet mellan ekonomiska skeenden och människans dagliga livsvillkor. Klass kan sägas ha en särställning i förhållande till kön och etnicitet. Sociala klasskillnader tillhör systemet och är tillåten ojämlikhet i t ex form av olika lön. (Åcker, 1999). Klasskillnader slår igenom på ett annat sätt än tidigare. Klass har inte försvunnit men har transformerats till livslångt lärande istället för livslångt arbete. Man kanske inte kan tala om en social klass utan om flera schatteringar i klasserna. Hybriditet är ett begrepp som alltmer används i den mångkulturella diskursen (Osman, 1999). I en undersökning av 21-åriga flickors karriärer fanns det t ex skillnad mellan flickor vars föräldrar gjort en klassresa och de som inte hade gjort det (Walkerdine, 1989). Bland invandrarfamiljer i Sverige kan klassresan vara från välutbildad medelklass till arbetslös eller arbetarklass och det får sin särskilda betydelse bl a i förhållande till skola och utbildning i invandrarlandet.

Vi ser det vidare som fruktbart att med utgångspunkt i Foucaults diskursbegrepp tala om positionering (se t ex McLaren, 1998). Både elever, lärare, skolledning och föräldrar är aktiva i att förhålla sig till de sammanhang de kommer in i. Elevernas förhållande till lärande filteras

hela tiden genom de ideologiska och kulturella erfarenheter de har med sig till klassrummet. Läraren måste fråga sig hur den sociala världen erfars, medieras och produceras av eleverna (McLaren, 1998). I förståelsen av skolans uteslutningsprocesser måste elevens aktiva avstånds-tagande (self-exclusion) inkluderas (Littlewood, 1999).

1.1 4 Nykonstruktioner av lärarens arbete och lärarutbildningen

I en starkt föränderlig förskole- och skolverklighet sker en stor del av kunskapsutvecklingen, och nykonstruktionen av läraruppdrag och skola, i de respektive förskolorna och skolorna som svar på de förändrade kraven. Vi ser det som viktigt att fånga skolaktörernas, - yrkesföreträdarnas, elevernas, föräldrarnas - kunskaper och upplevelser för att förstå hur skolans och förskolans aktuella verkligheter kan uppfattas och för att fånga den pågående konstruktionen av skola och läraruppdrag. I denna första rapport tar vi utgångspunkt i skolledares beskrivningar.

Förhållandet mellan de slarvigt benämnda delarna ”praktik”, dvs praktisk yrkesutbildning och ”teori”, den lärarhögskoleförlagda delen har genomgått en markant förändring. I tidigare skeden av lärarutbildningarna var den lärarhögskoleförlagda undervisningen föreskrivande och normativ. De studerande lärde sig där vad de skulle göra och mycket av vad som var viktigt att veta, och på praktikinstitutionerna fick de öva och träna dessa färdigheter.

Med förändringen av läraryrket från hantverk till profession kom de studerande i många rapporter att redovisa besvikelse över den dåliga överensstämmelsen mellan teori och praktik (Askling, 1987; Franke, 1990). Föreställningar om mål, innehåll och metoder som presenterades i den högskoleförlagda delen av utbildningen återfanns ej i förskole- och skolverkligheterna. Utbildningen kom att betraktas med misstro. Med Lorties ord:

”Unable to teach the horizons pointed out to them, the students must choose between seeing themselves as incompetent and seeing their prophets as false.” (Lortie, 1977, s 69)

Lärarutbildningarna möter ej nutidens krav i tillräcklig omfattning, framhåller Jönsson och Rubinstein Reich (1995, 1996). Påtalandena om lärarutbildningarnas brister, vilka också exemplifierar ett internationellt fenomen, har bl a lett till ett flertal utredningar och till en ny lärarutbildning (Gran, 1997; Högskolverket 1996, UHÄ 1992: 20; SOU 1999:63). Lärarutbildningarna eftersträvar idag ett förändrat förhållande mellan utbildningsdelarnas funktioner. Skol- och förskoleverkligheten

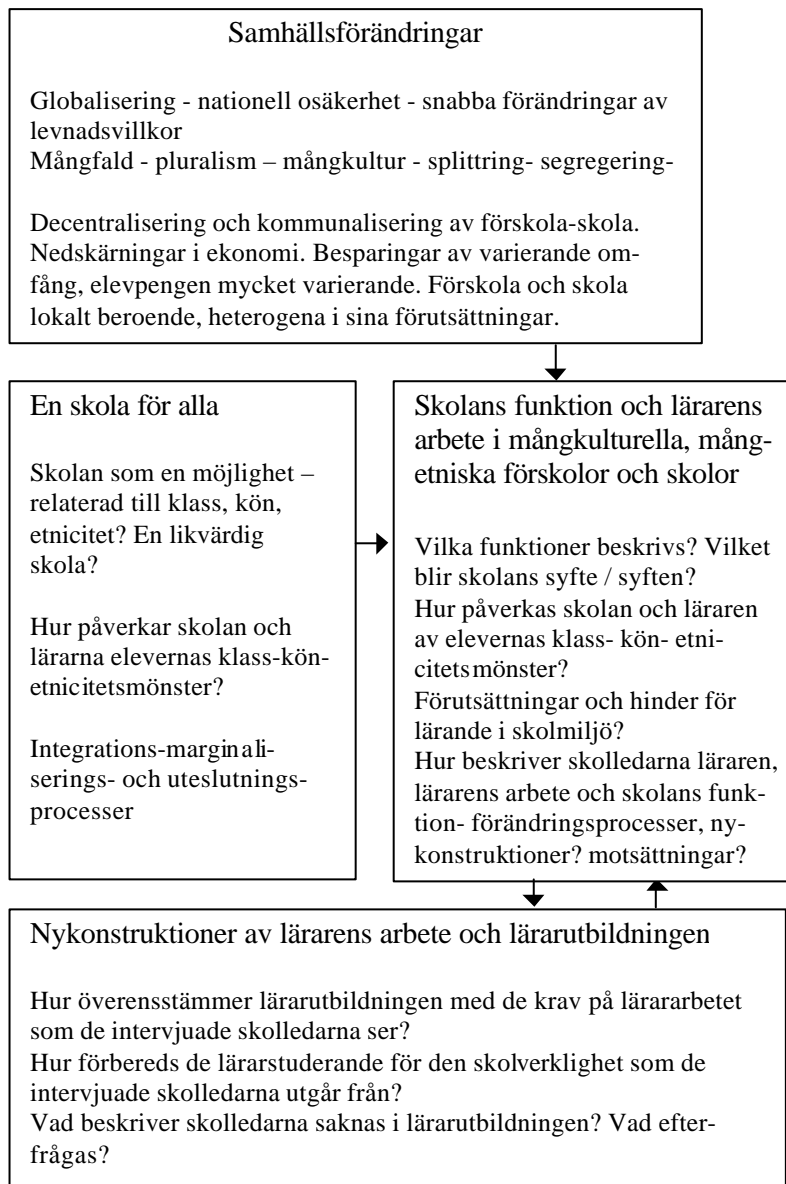
betonas i allt högre grad som den som skall vara grunden för de frågor som sedan undersöks och studeras närmare i den högskoleförlagda delen. Klyftan mellan dessa delar har varit en av de mest framträdande kritiska punkterna i utvärderingar av utbildningarna. Nu skall delarna integreras genom att ”praktiken”, ”verksamheten”, får en ökad styrkraft över ”teorin”, dvs över de universitets- och högskoleförlagda studierna.

Forskning om mångkultur och lärarutbildning pekar på att lärarutbildningen förbereder dåligt för den mångkulturella skolan. Det finns en enighet i att mångkulturella/interkulturella perspektiv borde genomgå alla delar i en lärarutbildning. Samtidigt visar ett stort antal studier i många olika länder att detta inte har skett och att lärarutbildningen inte har lyckats få in mångkulturella eller interkulturella perspektiv i utbildningen och misslyckas i att utveckla en interkulturell undervisningskompetens hos de blivande lärarna (Batelaan, 1998; Craft, 1996; Ladson-Billings, 1995; Lahdenperä, 1996; Larkin, 1995; Levine-Rasky, 1998; Tabachnik & Zeichner, 1993; UHÄ - rapport, 1992).

Från en amerikansk horistont konstaterar Tabachnik och Zeichner (1993) att lärarutbildningarna ignorerar frågor som rör *cultural diversity* och *educational equity* och sammanfattar med orden: “The norm is one of neglect“. Batelaan (1998, s 24) skriver från ett europeiskt perspektiv: “What becomes clear is that the initial training of teachers in Europe fails to prepare teachers for multicultural classrooms, in many cases in spite of governmental support.”. Intressant är också att i en översikt av forskning om lärarutbildning konstateras att förhållandevis få studier fokuserade frågor som rörde mångkulturell undervisning. Mångkulturella frågor tycks förbli osynliga för många lärarutbildningsforskare (Wideen et al, 1998). Enigheten är stor i att konstatera att lärarutbildningen inte lyckas förbereda för den mångkulturella skolan, men det är få som försöker analysera varför det är så.

Projektets utgångspunkter och undersökningsområden skall här sammanfattas i en översiktsbild.

Ruta 1. Projektets utgångspunkter och frågeställningar



1.2 Metod

Tolv skolledare, eller personer med skolledande funktioner, har i denna undersökning intervjuats om skolan, läraruppdraget och lärarutbildningen i ett föränderligt, mångkulturellt och mångetniskt samhälle. Tio av de intervjuade är verksamma vid skolor i Malmö, en i Burlöv och en i Lund. Samtliga skolor är praktiskskolor för Lärarutbildningen, Malmö högskola. Erfarenheter från Malmöskolor dominerar alltså och de två ingående skolorna i de andra kommunerna har ungefär samma upptagningsområde befolkningsmässigt som Malmö. Malmö utgör Sveriges mest mångetniska stad. Bland barn och ungdomar är antalet med utländsk härkomst lika stort som de med svensk härkomst. Det handlar alltså inte om något minoritetsproblem i skolsammanhang som skall studeras.

De intervjuade skolledarna har alla en aktiv relation till lärarutbildningen. Flera deltar på olika sätt i lärarutbildningens verksamhet, genom t ex att vara ledamöter och yrkesföreträdare i programnämnder, utbildningsgrupper, styrelser, referensgrupper eller genom att ansvara för de lärarstuderande på sin skola. De intervjuade befinner sig alla i centrum för en föränderlig förskole- och skolverklighet. För dem gestaltas den dagligen och utmanar existerande kunskaper och förståelsemöjligheter vilket bl a bidrar till aktiv kunskapsutveckling och nya sätt att konstruera förskole- och skolverksamhet. Denna verklighet är vardaglig för dessa informanter. Den finns dock sällan i de lärarstuderandes föreställningar om sin kommande arbetsplats och yrke och som en självklar del av hur svensk förskola och skola beskrivs och förstås i aktuell lärobokslitteratur och innehåll i bedriven lärarutbildningen. Här finns ett faktiskt glapp.

De intervjuade har valts ut så att de skulle representera alla stadier från förskola till gymnasium. De valdes då de hade en stor erfarenhet och även engagemang, i de frågor vi studerar. De har många skiftande förutsättningar i sina verksamhetsfält, men de talar alla utifrån erfarenhet från påtagligt mångetniska förskolor och skolor. De fördelar sig enligt följande:

Tabell 1. Fördelning av intervjupersoner på kön och skolstadier

Skolstadier	Kvinnor	Män
Gymnasieskola	2	1
Grundskola	4	2
Grundskola + förskola	1	2

Tre av de intervjuade utgår från en verksamhet som handhar barn i åldrarna 1-16 år. De övriga utgår från verksamheter som ej innefattar förskoleverksamhet. Det innebär att förskolereferenser är mer fåtaliga, och i redovisningarna talas framför allt om "skolan". I generella resonemang om utmaningarna kring barn, föräldrar, lärande och lärautbildning i det mångkulturella samhället görs dock inga skillnader utifrån om barnet är ett förskolebarn eller ett skolbarn. Däremot markeras om resonemanget baserar sig på specifika åldersgrupper.

Intervjuerna bestod vanligast av ca 1½ - 2 timmars samtal på skolledarens arbetsrum. Samtalen följde en intervjuguide men fick olika utformning pga av de intervjuade skolledarnas egna fokuseringar. Flera av skolledarna var också engagerade i speciella frågor och problem, vilket då fick ta större plats i samtalet. Samtliga intervjuer bandades och har därefter skrivits ut och kategoriserats efter de tema som belysts. De samlas i nedanstående redovisning i fyra sammanfattande avsnitt. Svaren går ibland att hänföra till mer än ett av de beskrivna temana. Rubriker och delrubriker som ett sätt att fånga tendenserna i materialet har formulerats där flera av de intervjuade givit konkreta exempel. Även mer udda och enstaka formuleringar har dock redovisats, när de bidragit till syftet att utröna skola och lärandet i det mångkulturella och mångetniska samhället och dess konsekvenser för lärarutbildningen. Intervjuerna redovisar skolledarnas uppfattningar i olika frågor och beskrivningar av konkreta händelser som uppfattas relevanta för de frågeområden som behandlats. En del av uttalandena kan ses som resultatet av mycket bearbetade uppleveler och ställningstagande. De kan vara relaterade till omfattande diskussioner i den aktuella skolan, eller till presentationer av den skola och det lärande som beskrivs. De intervjuade är skolledare som engageras i olika framställningar, presentationer och föreläsningar utifrån sin verksamhet. Andra kommentarer kan betraktas som mer spontana, mer obearbetade, men representerande känsloupplevelser och handlande i olika situationer. Dessa komplicerade upplevelser som är av daglig betydelse för handlandet ses som

viktiga att fånga. Normativa uttalanden finns det många i dessa kunskapsfält. Det som passar att säga, det som bör. De står att finna i textböcker och i utredningar. De kan vi t o m själva som lärarutbildare med lång erfarenhet av retoriken producera. Intressantare har varit att fånga upplevelser, reaktioner och mer obearbetade berättelser av det som dagligen berör.

För att komma åt hur skola och läraruppdrag nykonstrueras med alla sina motsättningar, och hur lärande och dess villkor kan beskrivas i det mångkulturella, mångetniska samhället, i syfte att koppla detta till en diskussion av vad som krävs av en förberedande lärarutbildning vill vi försöka fånga så komplexa bilder som möjligt, så nära de verksamma känsla/tanke- handlings- mönstren som möjligt.

Skolledarintervjuerna representerar berättelser, där de intervjuade genom sin framställning skapar bilder utifrån sin tolkning och förståelse av de efterfrågade områdena. Intervjusvaren, texterna, fångar hur skolledarna format sin förståelse av barn, elev, lärande, läraruppdrag, förälder, skola, lärarutbildning i det mångkulturella, mångetniska sammanhang som de befinner sig i.

2 Skolan som en av samhällets viktigaste integrationsmöjligheter

Skolledarna framhåller skolans viktiga integrationskapande uppdrag i det mångkulturella samhället. Denna uppgift diskuteras på många håll, både i ett liberalt och mer radikalt politiskt perspektiv (se t ex Giroux, 1992; Goldstein-Kyaga, 1999; Roth, 1996, 1998; Taylor, 1994). Skolan ses dels som integrationskapande i dess betydelse för barns socialisering till gemensamma normer, - skolan ska lära ut det svenska-, dels som ett gemensamt utrymme där alla har rätt att vara och erkännas.

Skolan har en möjlighet att utgöra mötesplats för barn och ungdomar oavsett kön, klass, etnicitet. I den allmänna förskolan och den obligatoriska skolan finns i stort sett alla barnen i samhället, i varaktig kontakt under många viktiga år av deras liv. Här finns förutsättningar för möten mellan barn från mycket varierade utgångslägen vad gäller bakgrundsvillkor. Efter skoltiden, såväl på fritiden under skolåren, som i det kommande vuxenlivet är segregationen mycket skarp och kontaktytorna betydligt färre. Boendesegregationen utgör uppenbart i de större städerna hinder av enorma mått. Dock gäller att skolan utgör en mer variationsrik och integrerad möjlig mötesplats än någonsin fritiden, arbets- eller vuxenlivet. Speciellt kan uppmärksammas att förskolan och skolan utgör en gemensam miljö för flickor och pojkar, som är sällsynt i ett allt mer könssegrerat samhälle.

Skolans stora betydelse ur flera aspekter för många barn, ungdomar och familjer som invandrat eller flytt till Sverige framhålles såväl i denna undersöknings intervjuer som i andra undersökningar. Här påtalas exempelvis förskolan och skolan som öppningar till det svenska samhället och som några av de mest centrala sociala kontaktytorna för många barn och familjer och som något varaktigt, kontinuerligt, dag efter dag, i en tillvaro som kan vara fylld av starkt föränderliga villkor för övrigt.

Med denna utgångspunkt där förskolan och skolan ses som samhällets viktigaste - om dock problematiska - integrationsmöjlighet, så redovisas de intervjuade skolledarnas beskrivning av många hinder och möjligheter i denna process. Vad förhindrar att förskolan och skolan utgör "en skola för alla"? Vilka är mekanismerna bakom "inclusion" och dess motsats "exclusion" i skolan?

2.1 Språkets betydelse som förutsättning för en möjlig integration

En av de mest markerade förutsättningarna för integration, för att över huvud taget begreppet ” En skola för alla” skall vara möjligt att formulera är att varje elev kan tillägna sig ett gott och välfungerande läs- och skrivspråk. Detta är grundförutsättning nummer ett, därefter följer ett antal viktiga faktorer som några kommer att beröras i denna rapport. Men nödvändigt är att eleverna utvecklar ett fungerande språk för läroprocesserna, det kan inte nog betonas. Detta beskrivs också som ett ansvarstagande som åvilar samtliga lärare, samtliga ämnen i en skola i ett mångkulturellt, mångkulturellt samhälle, där barnen har mycket olika tillgång till det språk som undervisningen och lärandet är uppbyggt kring.

”Det är det som är problemet på naturvetenskapliga programmet, man har ju inte förutsättningar, man pratar svenska bra, men har inte tillräckligt språk för dessa studier.” (skolledare, gymnasieskola)

En annan vidgar problemet rörande det nödvändiga läs- och skrivspråket till att ej enbart fokusera eleverna med annan modersmål än svenska:

”För flera av eleverna gäller att de förstår ju faktiskt inte vad läraren säger, och de kan inte läsa i böckerna, och det gäller helsvenska elever också.” (skolledare, grundskola)

Viktigt i denna skolutveckling är att stärka svenska 2 lärarnas och svenska 2 –ämnets ställning. En av skolledarna relaterar sin skolas framgångsrika skolutveckling i integrationsavseende, bland annat med att hänvisa till svenska 2-ämnets ställning:

”Den hänger delvis samman med att vi satsar hemskt mycket på svenska 2 här, här har införts en tradition att svenska 2 lärarna håller fanan högt, de jobbar mycket på att det skall finnas status i ämnet, det får inte förflackas.”(skolledare, grundskola)

Dock som skolledarna påpekar innebär ett icke tillräckligt språk svårighet att klara studierna över huvud taget. I samhället och även i skolan finns en utbredd okunskap och mytbildning om andraspråksinläring. Otillräckliga språkkunskaper framhålls heller inte i relation till statistik som publiceras över hur stor procent elever som inte fått betyg i ett eller

flera ämnen och därmed inte nått grundskolans mål. Att nästan 40% av pojkar med utländsk bakgrund inte har fått slutbetyg i åk 9 förklaras sällan med bristen på den tid som krävs för språkinläring. Man ser stigmatiseringen, förstår att den är orättvis, men möjliga förklaringar når inte ut. Detta vet skollärdarna och det utgör en bakgrund till att kunskap om Svenska som andra språk värderas högt av skollärdarna.

Alla blivande lärare behöver kunskap om andraspråksinläring och tvåspråkighet. För att klara undervisningen i olika ämnen krävs att en elev med svenska som andraspråk förstår den dekontextualiserade svenska som används. Omfattande forskning visar att det kan ta mellan 5-7 år att fullt ut tillägna sig ett sådant språk (Hyltenstam, 1996; Cummins, 1996). Tidpunkten, dvs i vilken ålder man påbörjar andraspråkstillägnet har betydelse. Det anses också klarlagt att det finns en interrelation mellan första- och andraspråksinläring där en god grund i modersmålet underlättar och snabbar på andraspråksinläringen, vilket betyder att modersmålsundervisningen i skolan måste få stor betydelse.

2.2 ”Vi är väldigt viktiga, det är vi”

Upplevelsen av att förskolan och skolan har stor betydelse för många ”invandrade” familjer och barn betonas i intervjuerna. För föräldrarna är det i många fall en första, kontinuerlig anknytning till det nya samhället, en anknytning som kan betyda positiva möjligheter, framhåller flera av de intervjuade. För många barn utgör förskolan och skolan en social gemenskap.

”Skolan är av stor vikt. Betyder ofta mycket och mer för föräldrar och barn som tillhör invandrarfamiljer, flyktingar.” (skollärdare, förskola-grundskola)

En annan beskriver sin uppfattning och erfarenhet så här :

”Skolan får en annan roll för många invandrarbarn och familjer. Skolan blir en social trygghet och framtid. Ja, skolan är viktigare för dessa eleverna, även om skolan går dåligt, rent betygsmässigt, så är skolan ändå viktigare, det är där de har sin sociala trygghet, den betyder kanske mer här.” (skollärdare, grundskola)

Det är i detta perspektiv inte bara skolans annorlunda betydelse som framhålls, utan även lärarnas. Både skola och lärare får en annan roll i

relation till många av de familjer och barn som inte har mångårig svensk anknytning.

”ja skolan betyder väldigt mycket, det är en chans för deras barn att få en bra tillvaro här i Sverige” och ”Vi är väldigt viktiga, det är vi.” (skolledare, förskola- grundskola)

Skolan är av större vikt i de skolor som våra intervjuade skolledare utgår ifrån. Hur kan lärarutbildning och läraruppdrag konstrueras så det svarar emot denna ”nya” skola? Vad gäller befolkningsammansättning i den region som de här studerade intervjupersonerna tillhör har 47 % av förskolebarnen och 40% av ungdomarna annat modersmål än svenska i hemmet och alltså många skilda erfarenheter och kunskaper än i de mer homogena svenska uppväxtmiljöerna.

Skolan har varit ett mycket nationellt projekt. Konstruerad för sammanhållande och medborgarfostran samt för skapande av nationell identitet och ett kollektivt gemensamt kunnande och tänkande, som kan sägas ha tydliga klass-, etnicitets- och könsdimensioner. Detta projekt, ”skolan” denna grundbult i samhället utsätts nu för mycket kraftiga ifrågasättande och gränsprövningar. Mycket är i stark utveckling och mycket har hänt inom skolan. Skolans och lärarens uppdrag nykonstrueras hela tiden mot de samhälleliga förändringarna, ibland under stort motstånd och ibland i en alltför långsam takt eller kanske i återvändsgränder. Stödet för dessa nyskapare på ett ytterligt utmanat fält är också synnerligen snålt.

Få av skolledarna hänvisar explicit till dålig resurstilldelning, men en av skolledarna på en gymnasieskola i Malmö återkommer i intervjun till frågan om ekonomin och konstaterar i relation till vilka behov eleverna på IV-programmet har att de inte får vad de behöver: ”Vi har generellt mycket dålig ekonomi, 70% av rikssnittet och kanske det tuffaste uppdraget så vi kan absolut inte ge dem det som de skulle behöva. Det klarar vi inte.” (skolledare, gymnasieskola)

Här finns inga invandrarelever, här finns bara elever

De intervjuade skolledarna har alla fått frågorna om hur stor andel elever med utländsk bakgrund som går på den aktuella skolan, hur detta förhållande förändrats över tid, vilka grupper det avser etc. Frågan har i några fall väckt tveksamhet. ”Vi räknar dem inte” ”det vill vi inte markera”. Detta synsätt presenteras närmast som ett aktivt integrativt drag.

Här skiljs ingen elev ut, ingen är något annat än elev. ”Våra elever, skolans elever”.

Ett problem som kan ses i detta avseende är, att så har även under-representerade och/eller nytillkomna grupper i andra hänseenden som exempelvis kön och klass också behandlas. Arbetarbarnen och flickorna fick tillgång till skolan och högre utbildning på läroverkspojknas villkor osv. Många utvecklingsprojekt inom utbildningsområdet har under senare tid också just sökt fokusera de hinder som ”kulturen”, ”koderna” inom respektive utbildning kan innebära. Detta exempelvis inom manligt dominerade sektorer (teknik, naturvetenskap) eller kvinnligt dominerade (vård, undervisning, omsorg) där man med liten framgång sökt förändra könsfördelningen. Utbildningens, skolans, egen kultur måste erkännas, analyseras och medvetandegöras i sina värden, normer och kön- klass- och etnicitetsrelaterade karakteristika. Här kan studeras hinder och förutsättningar för olika elevgruppers möjlighet att se utbildningen, skolgången som något för dem, något som de har tillgång till och kan använda för sin framtid. I de aspekterna ligger många orsaker som kan knytas till den kulturella lärandegrammatiken.

2.3 Arbetssätt och innehåll kan verka exkluderande

Arbetsformer, relationer, kommunikationer antar nya mönster i skolan. Arbetssättet utvecklas - integration, samarbete, arbetslag, detta har blivit en förutsättning för möjlig individualisering kommenterar en av skolledarna. Men det som synes vara stadd i minst utveckling, i den bild som dessa skolledare ger, är skolans innehåll. Förändrat – ”ja kanske i SO”. ”kanske när man tar upp om religionerna.”

Säkerligen finns andra bilder och verkligheter, där ämnesutvecklingen är tydligare. Det är en utmanande uppgift att vara uppmärksam på och analysera hur förändrade elevgrupper förändrar eller inte förändrar, skolans ämnesinnehåll och urval av kunskapsområden. Vad är viktigt idag? Hur kan skolans uppdrag sett ur ett kritiskt nutidshistoriskt perspektiv beskrivas?

Skolutveckling drivs, liksom förändringen av lärarutbildningen, av vissa specifika föreställningar om lärande, om eleverna, om läraruppdraget och om nödvändig kompetens och kunskap i dagens och framtidens samhälle. Flera av de intervjuade redovisar hur de aktuella dominerande föreställningarna om det goda lärandet, om lärandets process och det proklamerade arbetssättet stöter på konflikt i förhållandet

till stora elevgrupper. Den aktiva, självständiga eleven som behärskar språkets möjligheter och själv kan söka sin kunskap är en elevkonstruktion som ej motsvaras av alla elever. Tvärtom faller många elever utanför denna bild och har långt avstånd till den. Eleven, den individualiserade eleven, som ensam och själv söker sin kunskaps väg är en ganska speciell individ.

En av de intervjuade ansvarar för de lärarstuderandes praktik på sin skola. Han kommenterar upprepade gånger skillnaden mellan de förväntningar på undervisningsätt som de lärarstuderande har med sig från den teoretiska undervisningen vid lärarutbildningen, och de arbetsätt som är möjliga vid en skola där många av eleverna har såväl språksvårigheter som många gånger en mycket auktoritär disciplinering med sig i närmandet till studier och texter.

”Den språksvaga gruppen kan inte söka egen kunskap”.
”En stor grupp flickor är väldigt auktoritetsbundna, både mot läraren och även gentemot boken. De kan svara på en fråga alldeles perfekt, det var bara inte på den frågan. Annars var det ordagrant återgivet ur läroboken. Säger man då något att de skall tänka själv, så tittar de på en med stora ögon och säger vädjande ’kan inte’.”(skolledare, grundskola)

Det som lyfts fram i den svenska skoldiskursen som ”självständigt sökande”, ”att tänka själv” beskrivs inte vara i linje med den uppfostran och socialisation som format en del av ungdomarna, och här nämns framför allt flickorna, och i ett såväl klass- som könsrelaterat perspektiv.

De lärarstuderande utgår från en föreställning om eleverna och lärandeprocessen som inte stämmer på en del av de skolor som belyses i detta material. En av skolledarna kommenterar:

”De kan inte fatta att eleverna inte förstår vad de säger, att det kanske inte är så lätt att gå in och arbeta med PBL, eftersom eleverna inte förstår instruktionerna. De kan inte hantera den friheten. De eleverna är så uppstramade på ett annat sätt hemifrån. Jag tycker man undervisar som innan.” (skolledare, grundskola)

De lärarstuderande som tillägnat sig ett friare sökande arbetssätt som den självklara vägen till ett riktigt lärande kan möta svårigheter i elev-

grupper. En av skolledarna kommenterar det öppna, sökande arbetssättet med stor frihet som en anledning till att de nya lärarna eller de lärarstudenter kan uppleva som de säger ”bristande respekt från barnen”.

”Lärarna upplever bristande respekt från barnen. Det kan bero på två saker::

Dels att de själva har för litet pondus. De skulle inte varit lärare helt enkelt. Dels kan det bero på, vilket är det vanliga, att de inte kan strukturera arbetet tillräckligt. De kan inte anpassa sitt arbetssätt efter de barnen de har. De ger för fria tyglar, för fort. De kan inte ta det här att själv hålla ihop först och sedan vidga, utan de är inne i det här undersökande öppna arbetssättet. Så försöker man ändra det genom att sedan slänga ut det arbetssättet. Men sedan kan man inte återta positionen.” (skolledare, grundskola)

2.4 Bedömning av eleven enligt svensk standard

”Det är en sådan press, vi måste få eleverna godkända och politikerna jagar oss, vad har ni gjort? Varför är de inte godkända när ni fått så mycket pengar extra?? Det innebär mycket åtgärdsskrivande för att ha ryggen fri och lärarna blir pressade.” (skolledare, grundskola)

Statistik presenteras som löpsedelsnyheter. *”Malmös sämsta skola”*. *”Regionens sämsta skola 40 % av invandrarpojkar och 30 % av invandrarflickorna i årskurs 9 har underkänt i något av kärnämnen svenska, engelska, matematik.”* Lärarna stressas till egna förändringar och det utvecklas skollokala förändringar av normen för bedömningsgrunderna.

En av de intervjuade som har skolledande funktioner, men också är verksam som lärare på högstadiet, kommenterar:

” Vi har fått in fler elever och föräldrar med sociala problem i området, - brukar väl bli en följd av att fler invandrare flyttar in. Det blir en omflyttning, så man får ett mer problemtyngt område. Det gör att man tvingas sänka undervisningsnivån också, man känner press från samhället att eleven skall bli godkänd, de är så hårt med IG. Man får ju sänka sina akademiska nivåer, det har vi ju

alla fått göra, men här gäller det nu ännu mer.”
(skolledare, grundskola)

Betyg på vad?

Värstingskolor, dåliga skolor, löpsedelsskolor. Epiteterna arbetar sig in i barnens och ungdomarnas identitet och självbild. Givetvis har många av dessa gjort en betydligt större mänsklig prestation med anpassningsprocessen till flykt, nya livsvillkor, skolor, språk osv att deras IG lyser som ett betyg på en totalt oförstående skolpolitik och organisation. Men nu är det inte dessa som bär bedömningen, utan den enskilde flickan och pojken som kränks på detta sätt.

Att definiera ut sig själv – att utesluta sig själv

De intervjuade lyfter fram några särskilda grupper av elever som de vill ge större uppmärksamhet. Det är elever, som alla har en negativ självbild i sin syn på sig själv som elev, som vuxen. Det är de som tappat relationen till skolan, de som läraren lätt glömmer, och ibland även inte saknar utan tvärtom. Skolkarna. De är många och de börjar en tidig karriär och de definierar ut sig från det svenska skolsystemet. Oftast handlar det om pojkarna.

”Svårt är med de som skolkar eller har skolkat sig genom den obligatoriska skolan. De har börjat skolka på mellanstadiet, och har varit nästan totalvägrare på högstadiet, så på så sätt har vi på gymnasiet liten chans. För av de ungdomar som går i en vanlig grundskola är där ingen som inte skulle kunna få godkänt i svenska engelska matematik om de FANNS på undervisningen. Det är frånvaron och en total brist på ansvar som är orsaker.” (skolledare, gymnasieskola)

”Ja, de största problemen är egentligen inte de ungdomar som kommer till skolan och är problematiska, utan de som inte kommer till skolan, och att barnen som inte kommer ibland hålls de hemma av föräldrarna. Det kan vara av olika skäl, bl a att flickorna hålls hemma för att passa småsyskon.” (skolledare, gymnasieskola)

Man kan som elev också definiera ut sig genom passivitet, kanske inte genom direkt skolk, utan ofta mer i kombination med av föräldern accepterad frånvaro. Här handlar det framför allt om flickor. En av de

intervjuade skolledarna lyfter fram en grupp flickor som de tycker inte använder skolan för egen del. Dessa definierar ut sig ganska tidigt och avvisar de framtidsmöjligheter som skolgång kan erbjuda. Här har föräldrarnas inflytande stor betydelse. De socialt svaga flickor använder ej skolan, marginaliseras och marginaliserar sig. Dessa flickor nämns som exempel på de som successivt exkluderas från skolan.

”De klarar inte av att åka med buss till den större staden i närheten där de olika gymnasieprogrammen finns. De får föräldramas välsignelse, att istället välja det Individuella programmet, så är de nära till hands. De här tysta tjejerna är då ofta barn till ensamstående mammor som själva då har dålig erfarenhet av skolan. Här kan det vara väldigt svårt att ha ett utvecklingssamtal därför att mamman signalerar att skolan är inte viktig, se på mig, det gick inte, det är inte lönt. Man ger sådana signaler vidare till sina barn.” (skolledare, grundskola)

”De kan under de tidigare skolåren fungera väl om de har en och samma lärare. De binder ofta upp sig på någon lärare. På låg- mellanstadiet lämnar föräldern över mycket till fröken. Hon blir en slags mamma, men sedan försvinner den tryggheten när de kommer hit till oss på högstadiet. De försvinner och de slussas mellan olika lärare. De kanske är hemma ofta, har ont i magen, ont i huvudet. Vi har många elever som har giltig frånvaro. Det handlar oftast om flickor med svensk bakgrund.” (skolledare, grundskola)

Bristande framtidstro

I självbilden som inte inkluderar budskapet ”Skolan är för mig - jag kan ta för mig här” innefattas också en brist på tillit till sig själv, till sina möjligheter och sin framtid. Många elevers bristande framtidstro är ett tema som återkommer i berättelserna. Flera har upplevt att föräldrarna har blivit svårt kränkta. De omges av tveksamma negativa budskap om såväl nutid som framtid, och de påverkas i sin ambition och sin lust för framtid.

”Att ungdomarna förlorat en stor del av sin framtidstro, det är väl det värsta som kan hända en nation, då far och mor vill arbeta men är arbetslösa, då skolan har sagt att

om jag jobbar och sköter mig, - men så finns det inget, vad skall det bli av mig?, Man kan ju inte motivera en elev att gå till skolan om han inte kan tro att det ger någon utdelning.” (skolledare, gymnasieskola)

Upplevelse av tillhörighet och gruppgemenskap minskar marginaliseringen

Samhälls-, bostads- och skolsegregationen behandlas av alla de intervjuade. Det är katastrofalt för en möjlig samhällsintegration att segregera barnen så som sker, där i materialet representerade skolor har över 95% barn med utländsk härkomst. Mötesplatser uteblir, kontaktytorna mellan grupperna blir mycket få.

Även om detta kan sägas utgöra en grundinställning så framkommer än tydligare vikten av att kunna vara en bland flera, en bland många barn med annan etnisk bakgrund än den svenska. Den starkaste mobbningen kan ses i sammanhang där individen är i ett markant fåtal, så exempelvis på kraftigt segregerade utbildningsprogram och arbetsfält.

Att vara ensam i en klass, att vara enstaka på en skola gör situationen svårare för den eleven. Skolan, läraren, klassgrupperna och kompisarna behöver leva kontinuerligt med mångkulturalitet och mångetnicitet. Detta är en förutsättning för att goda och hållbara nya konstruktioner av skola, lärar- och kompissskap skall kunna formas som svarar mot den förändrade situationen.

”På X skolan var en flicka ensam om att ha slöja och hon ville börja här istället. Det har gått jättebra. I fjol kom det också en pojke från en mindre kommun i norra Skåne, en liten afrikansk kille, han var jättenervös när han skulle börja här. Så kom han och hälsade på och fick gå en runda på skolan och han tittade åh.. åh,. Här var många svarta sa han .. åh. Jag var ensam på min skola. Så gick vi in på fritidsgården och det var fullt av folk ... och man riktigt såg hur lättnaden kom i ögonen. Jag är inte avvikande här. Nej här är ingen som är avvikande, och det måste vara jätteskönt.” (skolledare, grundskola)

Också lärarnas förmåga att förstå och samarbeta med elever och familjer som kommit till Sverige undan krig och förföljelser utvecklas givetvis om de möter denna verklighet mer ofta.

”Det var en tjej som kom nu i 9-an ifrån en mindre kommun X. Hon hade inte betyg i något ämne, och hon var jättenervös för att börja här och vågade knappt gå hit. Hon gick också runt och tittade och hon har smält in. Lärare på en skola som denna har en annan beredskap att möta detta med en bakgrund som innefattar krig och konflikter och familjer med konflikter än den har i den skola där hon kom ifrån, där hon var ett särfall.” (skolledare, grundskola)

2.5 ”Skolan som en möjlighet” är relaterad till kön, klass och etnicitet

Intervjumaterialet redovisar flera exempel på relationen mellan kön och skolintegration. Liksom statistiskt material och tidigare undersökningar kan visa är flickorna de som överlag är integrerade tydligast i skolan som projekt. De använder skolan på många sätt. Många ägnar mycket tid och ambition åt skolan och presterar enligt skolans mätningssystem mycket väl och i alla ämnesområden bättre än pojkarna som grupp. Pojkar återfinns i högre grad i grupper som marginaliseras i skolan och som hamnar utanför den reguljära skolan. Det finns tydliga exempel på flickor även i denna grupp. Pojkarna är dock överrepresenterade i alla ”utanför” grupper, som inom specialpedagogikens arbetsfält, på skoldaghem, bland skolkare, bland de med IG betyg etc. Frågan kan också ställas om en del av flickgruppen i alltför hög grad låter sig integreras, om de låter sig underordnas skolans värld och regelsystem på bekostnad av sin egen utveckling och sitt egna välbefinnande.

I skolorna möter vissa flickgrupper denna skol- och prestationsorientering som för en del av dem är i klar motsättning till de budskap de möter i hemmet och bland de normer för kvinnligt beteende som råder i den familj de tillhör. Flickor kan hindras i sin skolframgång och i sina ambitioner till yrke och studier. Förståelsen måste sökas i kombinationen klass, kön och etnicitet. Några pga att detta innebär en motsättning mot familjens föreställningar om lämplig framtid för döttrarna.

En av skolledarna på en högstadieskola beskriver två döttrar i en stor familj, som båda uppfattas uttrycka stark önskan om att gå vidare på gymnasiet och att få studera vidare. Den äldsta verkar se en möjlighet. Skolledaren diskuterar här vilken lärarens och skolans roll blir i

denna motsättning mellan normer för möjliga kvinnliga förväntningar på den egna framtiden.

”Vi har två flickor av turkiskt ursprung. De är 10 barn i familjen och de bor oerhört trångt. De sitter i badrummet, en på toaletten och en på badkarskanten och en strykbräda emellan sig och läser läxor. Och nu kommer de och gråter för de kan inte läsa så mycket som de vill. En går i 9-an, en i 8-an och om de nu skall skaffa ett skrivbord skall hon som går i 9-an få använda det, och tjejen i 8-an som vill vara duktig, hon är på gränsen att bryta ihop nu. Hon kommer alltid vara ett år yngre, nästa år går den äldre i gymnasiet, plus att vi skall hjälpa till hemma osv.”

Där måste lärarna gå in, kunna lyssna och kunna stötta, kunna prata, menar den intervjuade.

”Vi har försökt ordna så att de skall kunna läsa läxor här, men då gäller det att prata med föräldrarna så att de förstår att flickorna måste inte åka hem med detsamma och ta hand om övriga ungar i familjen.” (skolledare, grundskola)

Skolledarna ger exempel på hur några av pojkarna kan tillåtas bryta en del av skolans regler och krav, därför att denna svenska utbildningsmiljö, med så många kvinnor och även kvinnligt ledarskap inte betraktas som så betydelsefull i pojkarnas socialisation. Det finns andra framtider för dem än den som är knuten till framgång i svensk skola.

”Ja en större frihet för pojkarna från föräldrarnas sida kan vi se. Också så att det varit litet tillåtande, att pojkarna får vara litet bråkiga, för man ser ändå att på något sätt skall de in i fällan, det finns en utstakad väg för dem, och då spelar det inte så stor roll om de är bråkiga här i skolan. Vi kan tycka att de inte ingriper tillräckligt. Det är som det inte spelar så stor roll vad som händer här under några år, det är ändå släkten och annat som väntar dem.” (skolledare, grundskola)

Läraren hade kunnat behöva familjens gränssättande stöd. Pojkarna som getts signaler om accepterat beteende i riktning mot manlig dominans även över läraren blir en tuff utmaning för läraren. Här återfinns

exempel både från förskolan och skolans verklighet. En av skolledarna ger exempel från förskolans vardag och hur de kvinnliga pedagogerna har svårigheter att klara en del av – de trots allt ganska små – förskolepojkar.

”Vissa grupper är svåra att hantera. Vissa killar som är jobbiga här, de har en annan tradition hemma, om vem som bestämmer, och vem som är överhuvud. Jag som är man, har litet svårt att uppfatta detta, beteendena ändrar sig när jag finns med i gruppen, men jag får det så beskrivet för mig. Här måste tjejerna (dvs pedagogerna) erövra varje sekund av dagen för att kunna bemästra det, och det blir stökiga killar av det.” (skolledare, förskola-grundskola)

Maskulinitets- och femininitetsföreställningarna beskriver innehåll och sätter gränser i genuskonstruktionerna. För flickornas del beskrivs kombinationen flickor- ambitiösa- presterande- bristande självförtroende av flera av de intervjuade. Det bristande självförtroendet ses som en anledning till varför flickorna ej får den utdelning av sina skolprestationer som de skulle ha. För att lyckas är det en viktig förutsättning. Man måste ha gott självförtroende.

”De slänger bort en massa tid på att känna efter hur misslyckade de känner sig, och på att tänka - jag klarar inte detta, detta duger inte jag kan inte. För det är inte sant, men har man inte självförtroende så är det en självuppfyllande profetia. Man sliter ner sig psykiskt.” (skolledare, gymnasieskola)

Att vara ”duktig” och att vara framgångsrik i skolan är mera ”möjligt” för den yngre flickan. I låg- och mellanstadiet är öppet presenterad skolambition och skolglädje möjlig beståndsdel i femininitet. För den äldre flickan är det däremot tveksamt. Tydligt visar siffror att gruppen som helhet presterar väl i skolan, men för de äldre flickorna bäddas skolframgång in i diverse strategier. Problemet framstår ganska generellt men har givetvis klass- och etnicitetsrelationer.

”Medelklassflickor, ofta ´väluppfostrade´ flickor som fungerat bra i låg- mellanstadiet, de blir retade för de vill vara duktiga.” (skolledare, grundskola)

Om man skall bli accepterad som framgångsrik, som duktig i skolan så krävs dock kombinationen med andra faktorer. För killarna att man också är kaxig och duktig i idrott, för flickorna är det lättare att undgå kritik om man förutom duktigheten visar kaxighet och att man är en snygg tjej. Dessa kombinationer ger makt i ungdomsgruppen.

”Det kan också finnas beundran för de elever som är mycket duktiga, de klarar sig. Det kan vara OK för killar att vara duktiga i idrott, men för tjejerna kan det vara litet värre. Om man är duktig, och kaxig, och duktig i idrott då har man inga problem.” (skolledare, grundskola)

För flickornas del handlar det också om att ingå i en miljö som inte är på deras villkor.

”På NV så är det 80% pojkar ungefär. Det är klart det blir lite pojkskola, det kanske är lite tuffare tag, hårdare stämning när det är pojkar. NV-flickorna kan kanske hamna lite mycket på pojkarnas villkor. Vi försöker balansera det lite grand med speciella labgrupper för flickor.” (skolledare, gymnasieskola)

Den kvinnliga pedagogen – en alternativ förebild för flickorna

Kvinnlighet och manlighet kan vara mycket olika utformad och gräns-satt i de miljöer som barnen passerar under dagen. Föreställningar om exempelvis flicka - arbete – livsform - utbildning är i det mångkulturella samhället mycket varierad. Kontakten med skolans kvinnliga lärare och ledare kan innebära en utökning av förebilder i förhållande till synen på kvinnlig aktivitet och flickors utbildnings- och yrkesplaner, som en del flickor kan uppleva i sin familj, relaterat till klassmässiga eller etniska faktorer.

”Det finns ju en handfull föräldrar som tycker att det är tillräckligt att deras flickor lär sig sy i slöjden och litet hemkunskap. De skall ju inte göra något annat än vara hemma. Men vi har ju jättemånga duktiga flickor, och duktiga flickor där föräldrarna kanske inte hade större förväntningar än att de skulle hjälpa till hemma. Dessa flickor får ju många förebilder här, kvinnliga förebilder. De kämpar på och de är duktiga och de vill något annat kanske och gå vidare.” (skolledare, förskola-grundskola)

Vikten av pedagoger med invandrabakgrund i skolan

Den svenska förskolan och skolan har liten andel med invandrabakgrund bland personalen. Förskolan har en något större grupp, men under de många skolåren möter eleverna få vuxna med utländsk härkomst. I intervjuerna frågades om dessa förhållanden och de intervjuade framhöll vikten av att fler med invandrabakgrund rekryteras, men de hade själva få exempel att nämna. En av skolledarna lyfte fram olika projekt på skolan, som möjliggjort att knyta invandrade pedagoger till verksamheten.

”Ja vi försöker ta hit, man erbjuds ju ALU praktikanter nu för tiden, och vi har många med invandrabakgrund som resurser i No och matte, det är mycket bra... Socialförvaltningen har också ett ungdomsprojekt här, som heter Motståndskraft med två killar som båda har invandrabakgrund. De är här som fritidsledare, och är bra förebilder för ungdomarna, det är jätteviktigt.” (skolledare, grundskolan)

Att eleverna får möta lärare med invandrabakgrund är viktigt för alla elever och inte minst för de elever som har utländsk bakgrund.

”De blir viktiga för eleverna i första hand och om vi tänker på invandrarelever så kan de se kanske för första gången att det finns ett samband mellan skolarbetet och det verkliga livet eftersom den personen som kommer har någon form av auktoritet, är en person som man ska lyssna på, som betyder något. Den personen har blivit lärare tack vare sin kompetens. Det är en person som har studerat och som det har gått bra för. Så det finns ett samband, arbetar du hårt och studerar så kan du bli något. ... de ser att människor som inte är svenskar även kan bli respekterade. De har väldigt mycket erfarenhet av invandrare som finns helt i periferin i samhället som inte är värderade och respekterade.” (skolledare, grundskolan)

Varje ung människa har många tillhörigheter och identiteter - att vara elev vid X skolan är en av dessa

I skolan kan barnen och ungdomarna erbjudas och skapa möjliga identiteter och en chans till utprovande av nya. Här kan värdefulla konstruktioner göras, där de unga ger varandra innehåll och alternativ i sin utveckling och där vuxenförebilder kan aktivt bidra till den unges form-

ande av sig själv. Kamratgrupperna och gemenskaperna i skolan *kan* vara en mycket värdefull miljö i detta avseende. En av skolledarna berättar om tonårspojkens beskrivning av sina tre identiteter.

”Då säger pojken vi har tre identiteter. I skolan har jag en, och det kändes som det var den han gillade mest, där han var som friast, och ingen förväntade sig något speciellt, han var en duktig skolpåg. Sen när han kom ut på stan, då var han invandrare och det var inte trevligt. Så åkte han hem till Rosengård och in genom dörren, då var han från Afghanistan. ... Bara hans berättelse av det hela, han lät inte likadant. När han började prata om den i skolan så var han den jag kände honom som, en mycket duktig pojke, och sedan invandraren där var en viss avsmak i det hela. Sedan när han kom hem till Rosengård, då redan i hans tal så plötsligt, då var han karl och hade ansvar för sin mamma och sin syster.” (skolledare, gymnasieskola)

Avslutningsvis skall presenteras en sammanfattning. Skolledarnas uppfattningar och beskrivningar kan uttolkat ses behandlande ett antal faktorer som är förutsättningar för lärande och en skolintegration och dess motsats, faktorer som kan utgöra hinder för lärandet.

Ruta 2. Analys av skolledarnas beskrivning av förutsättningarna för lärande och skolintegration

Positiva förutsättningar för integration

Ett fungerande läs och skrivspråk

Lärande och skolframgång accepterat och förväntat av eleven, familjen, läraren

Möjlighet utveckla relationer i skolan, Tillhörighet till skolan Gruppemenskap med andra elever Kontinuitet

Lärare och skolledning har kunskap och vana att möta elever med andra etniska och kulturella bakgrunder och kanske svåra livserfarenheter med sig in i skolan
--

Ruta 3. Analys av skolledarnas beskrivning av hinder för lärande och skolintegration

Hinder

Betygssättning Betygssättningsprocesserna Bedömningskriterier

Lärarens och skolledningens bristande förståelse - Inlevelseförmågans gräns
--

Skolans innehåll - Arbetsätt - Undervisningsprocess - enligt svensk norm och enligt gällande pedagogiska och metodiska diskurser som ej är tillämpbara i dessa skolsammanhang

Skolk Andra identiteter viktigare

3 Läraruppdraget nykonstrueras i den mångkulturella och mångetniska skolan

3.1 En utvidgad, tuffare roll med svår gränsdragning

Föreställningen om lärarens arbete och arbetets innehåll prövas och ifrågasätts gång på gång i den mångkulturella förskolan och skolan. Beskrivningar av starka känslor av otillräcklighet och även motstånd från lärarna inför det nya uppdraget återkommer i intervjuaterialet.

”Lärarjobbet visar en förändring till mer elevvård, till ett mer socialt uppdrag – något som kan skapa problem i lärargrupperna.” (skolledare, grundskola)

”Man blir här mer socialarbetare än lärare ibland, och det är ganska negativt. Nu handlar det lite om att stötta lärarna i deras lärarroll. Som lärare känner man att man inte räcker till och att man inte förstår vad som händer i gruppen eller med individen. Varför händer de här sakerna? Det händer hela tiden saker. Eller varför kan jag inte lära det här barnet det? Varför har det inte lärt sig detta? Och varför kommer inte eleven när hon eller han skall vara här? Vad händer barnet?” (skolledare, förskola-skola)

Samma skolledare kommenterar sitt eget uppdrag som rektor:

”Det är ett ganska tufft arbete och det har blivit tuffare. Det är mycket mer elevvårdsärenden, det är mycket elevvård, mycket tid till planering resursfördelning etc. Viktigt blir då att arbeta direkt med familjen så de inte blir motvalls. De måste förstå vad vi arbetar med. Annars kan det bli helt bortkastat med de insatser vi gör, om vi inte gör dem tillsammans.” (skolledare, förskola-skola)

En av skolledarna som tidigare arbetat som skolledere i en mindre stad menar att det är stor skillnad i lärarrollen.

”Där var lärarrollen mycket mer självklar och enkel. Det handlar om att man kan gå in, ha sina lektioner och inte mycket mer. Här handlar det om att samla klassen och få med sig eleverna och vara beredd att jobba med sociala frågor på ett annat sätt och kanske också vara tuffare, ställa mer krav och vara beredd att ta vissa konflikter. Det behövs här men inte där.” (skolledere, gymnasieskola)

3.2 Lärarna som värnande om gränserna

Läraruppdragets förändring innebär en ständig prövning och omprövning av gränserna för läraruppdragets innehåll. Härvid finns också en rädsla att släppa det man ser som kärnan i att vara lärare och att det blir ett allmänt socialarbetarjobb.

En av skolledarna tar upp den debatt om skolans inriktning som Jonas Frykman skapat med boken ”Ljusnande framtid” (1998). Frykman framhåller att den sk nyskapande pedagogiken med ”individ i centrum” är ett misslyckande. Frykmans texter och föreläsningar tolkas som en kritik mot skolans mer sociala inriktning och ökade omsorgsansvar. Den tidigare skolan, som var mer kunskapsinriktad och avgränsad, och som inte inkluderade dagens hänsynstagande till barnets hem och sociala förhållanden framstår i denna skildring som varande en bättre och framgångsrikare variant. En skola som bättre stödde social mobilitet, enligt Frykman. En av skolledarna kommenterar intresset från lärarna för Frykmans föreläsningar sålunda:

”Ja det har varit stort intresse för Frykman här. Man ville så hemskt gärna gå på denna föreläsning. De ville försöka hitta stöd för att det sociala skall bort från skolan.” (skolledere, förskola-grundskola)

De gällande grundföreställningarna om den svenska skolans elev, lärare och uppdrag utmanas av den förändrade elevsammansättningen och de förändrade samhällsvillkoren. Detta kan leda till en positiv utveckling, men det kan också leda till motstånd, tröghet, tillbakagång och förnekande av verkliga förhållanden. Varje förändring kräver sin nykonstruktion av tänkande och handlande. De intervjuade ger flera exempel

på tröghet och motstånd mot förändringar som lärarna uppfattar hotar grundvärderingar och förhållanden i den svenska skolan och dess uppgifter. Ett exempel som nämns är inställningen till att anställa lärare med utländsk bakgrund.

”Vi har haft ute specialpedagogtjänster som skall vara stöd i läs- och skrivutvecklingen. Vi har fått många av de här hemspråkslärarna, som gått special påbyggnadskurs som sökande. Men jag har fått en känsla att våra fördomar har tagit över. Vi har inte tagit in dem, och jag har ställt frågan varför? Ja, men det är ju så viktigt med svenskan. Det kan ju också vara viktigt att få ett identifikationsobjekt och finna andra vägar för det, men det har inte funnits någon förståelse för det i lärarkollegiet. Jag har inte ansvar för anställningen själv utan vi är alltid en grupp. Jag har inte fått dem med mig. Jag har lagt mig också och det undrar jag varför jag gör.” (skolledare, förskola-grundskola)

Möjligheten att få lärare som kan utgöra en breddning av lärarkompetens och perspektiv, som i sig själva ökar identifikationsmöjligheterna för barnen osv väger mindre på vågen än den nödvändiga grammatiskt riktiga och icke accéntfyllda svenskan.

”Ja det finns ett motstånd bland lärarna, som inte finns på samma sätt i förskolan, mot att ta in kulturkompetens bland personalen. Även om man pratar grammatiskt riktig svenska kan man ha en dialekt och det tycker man då inte räcker. Så kan man inte lära barn svenska, det finns ett motstånd mot att ta in dessa lärare. Intressant är den annorlunda inställningen i förskolan, där grunderna i språket läggs.” (skolledare, förskola-grundskola)

De modersmålslärare som finns på skolan måste också uppvärderas och behandlas på ett integrerat sätt i skolarbetet. Här har lärarutbildningen ett ansvar att förbereda de blivande lärarna. Dessa måste också i ökad utsträckning bli medvetna om sin egen föreställningsvärld och tänkande och handlande ur ett köns- klass och etnicitetsperspektiv. En grundförutsättning för att kunna arbeta på ett positivt sätt i den mångkulturella, mångetniska förskolan och skolan är att läraren har insikt om sitt eget lärarskap relaterat till den egna kulturtillhörigheten med dess många olika dimensioner. Att kunna relativisera och se den egna

värdekulturen i sitt kulturella sammanhang är ett viktigt inslag i de lärarstuderandes utbildning. Vad är det som är viktigt, grundläggande? Vad är förhandlingsbart eller inte förhandlingsbart? Vad väcker starka känslor som kanske hotar ens egen integritet eller som väcker motstånd eller avståndstagande? En av skolledarna formulerar ett exempel:

”Svenska lärare tror att det är lag på att man måste duscha. Det är ett stort missförstånd, och där har vi ständiga bråk mellan skolledning och lärarna, för lärarna tycker att det är förfärligt att barnen inte vill duscha. Det enda man kan göra är att säga till lärarna att det finns ingen lag men ni måste se detta i sitt sammanhang, tänk om de håller barnen hemma, det är klart att vi skall försöka, men man utgår från sin svenskhet här och vill inte ändra på det.” (skolledare, grundskola)

Bristande inlevelseförmåga och social kunskap

Flera exempel där lärarnas och skolledarnas inlevelseförmåga inte räckt till nämns i materialet. Trots många gånger goda intentioner hos de flesta lärare och skolledare räcker inte inlevelseförmågan.

”Vi bestämde att man i klasserna skulle rösta fram den bästa kompis. Kompisarna skulle utse denna, och denna skulle premieras för detta på avslutningsdagen, få ett diplom. Det blev en tjej, en muslimsk tjej, som har schalet. Sedan när jag stod där i kyrkan, där vi har avslutningen, så konstaterade jag att hon fanns inte där. Hon tillhörde dem som inte kunde gå på skolans egen avslutning och då blev jag ju bestört. Varför har vi en skolavslutning där alla våra barn inte kan vara med? Och varför hade vi inte reflekterat över detta?” (skolledare, förskola-grundskola)

Från gymnasieskolan nämns ett annat exempel, som rör en flicka som gick andra årskursen. Rektorn berättar:

”På klasskonferensen togs upp att flickan ständigt kom för sent när de började tidigt på morgonen, och även när de haft prov. Detta hade varit bekymmer nu i flera månader. Lärarna hade påtalat det för flickan men hon hade svarat undvikande. Det beslöts att rektor skulle tala med flickan. Vi samtalade och det visade sig att flickan var

från X i forna Jugoslavien. Flickan hade blivit jagad, men inte våldtagen. Men hon vågade inte gå ut på morgonen, i mörker. Det var i februari, mars. Jag vet att vi sa att det är snart över, för var det ljus så var det inget problem, så ordnade vi med att någon hämtade henne. Men vi såg det med våra svenska ögon, klart man inte får komma för sent, och där sitter hon och har denna bakgrunden som vi inte kan drömma om.” (skolledare, gymnasieskola)

3.3 Förändrade, tätare relationer mellan lärare och elev

Men det förändrade uppdraget har också givit tydligt positiv yrkesutveckling för många av lärarna. Det är visst det tuffare, men arbetet innehåller mer relation och mer värme både mellan lärare och elev, men också mellan lärare - lärare och lärare - förälder.

”här är mycket mer öppenhet mellan lärare och elever.” (Intervjupersonen jämför med en annan skola med mer medelklass och homogent svenskt elevunderlag.) ”Det kan ju också vara så, att det är tuffare. Men det är också mer värme! Eleverna bryr sig om lärarna som människor, och känner också stor trygghet här med många lärare.” (skolledare, grundskola)

Som lärare kan lärararbetet i mångtunniska skolor innebära att man får en förändrad relation till barnen och även till hela deras familj. Läraren kan själv känna både sin otillräcklighet, men också den stora betydelse de har fått för flera av de barn de möter. Läraren kan utgöra en av de få svenska kontakter några av barnen och familjerna har. De är en länk mellan olika världar och kan vara en vägledare i flera stora frågor i elevens och familjens vidare samhällsanknytning till det svenska samhället. Eleverna och deras familjer ger lärarna en annan och större roll i sina liv än som vanligtvis återfinns i läraruppdraget.

”Detta ger något helt annat. Här får man en roll i barnens liv, som inte är jämförbar. Det svenska samhället representeras ju för dem, för våra barn, av denna skolan. De kommer gärna hit efteråt och berättar att de gift sig eller fått jobb eller att de lyckas bra på gymnasiet. De kan komma hit och visa sina betyg de fått på gymnasiet. Det

skulle aldrig svenska elever göra på samma sätt.”
(skolledare, grundskola)

”Våra elever frågar efter vad vi tycker i en massa frågor. De kan komma och säga nu har jag tänkt si och så vad tycker du? Om jobb, till exempel. Ja, man är viktig i deras liv och man har samtidigt ett stort ansvar. Jag tror att skall man vara på en sådan här skola, skall man vara beredd på att bjuda på sitt eget liv också för de känner ingen annan svensk och de är nyfikna på vad jag gör hemma hos mig och vad mina barn gör och min man. Man måste kunna involvera det i sin roll som lärare.”
(skolledare, grundskola)

”Jag blir en annan, jag blir så mycket mer än en person som skall stå för kunskapsförmedling, jag blir en socialt viktig person, och det ger ju mig en större kick i arbetet för man får mycket mer tillbaka.” (skolledare, grundskola)

3.4 Lärarens självbild - som lärare får man respekt

När det gäller eleverna vid de mångkulturella, mångetniska skolorna framkommer att beskrivningarna av skolorna i press och media etc ger eleverna en negativ självbild. När det gäller lärarna är skildringen den motsatta. Som lärare får man en positiv självbild och snarast högre status som verksam vid de skolorna. Som lärare får man status av att arbeta i dessa skolor exemplifierar några skolledare och hänvisar till egna lärarerfarenheter:

”jobbar man på Rosengårdsskolan (95 % invandrarbarn) får man alltid en väldig respekt. Om man till exempel kommer på en fest och där sitter 10 sådana där lärarehatare, de som alltid drar upp att lärarna har för långa semestrar och de gör ingenting, - så säger man då, jobbar man på Rosengårdsskolan då är det helt annat läge - då är man ursäktad för sitt långa sommarlov osv.” (skolledare, grundskola)

3.5 Läraren och föreställningarna om kvinnligt kön

Variationen ökar och gränserna flyttas – det är ett genomgående tema i alla de områden som berörts i denna studie. Arbetsätt, läraruppdraget, prestationer och bedömning, framgång och misslyckande, föräldraengagemang – i allt gäller att variationen ökar i den mångkulturella, mångetniska förskolan och skolan. Detta är också det utmärkande för förväntningarna på den kvinnliga och manliga läraren och eleven. Konflikterna mellan olika genusföreställningar blir fler. Här utmanas lärarens och ledningens föreställningar och acceptabla förväntningar och tillåtna genuskonstruktioner. Förväntat beteende uppträder inte.

Under de senaste decennierna har den svenska skolan feminiserats. Tidigare rådde en omfattande dominans av kvinnor vid de lägre åldrarnas stadier, såsom vid förskole- och lågstadiet. Nu är kvinnor i majoritet vid skolans alla stadier. Den mest markanta förändringen, den mest markanta feminiseringen har dock skett vad gäller skolans ledning.

Riksgenomsnittet för kvinnliga skolledare är 1999 59%. För Malmös del var år 1999 andelen kvinnliga skolledare 54 %. På gymnasiesidan har här andelen kvinnor och män varit relativt likartad under 90-talet från ett tidigare utgångsläge med manlig dominans. Under senaste året ses en förändring så att nya tjänster och omstrukturering har inneburit att männen nu år 2000 åter dominerar i antal.

Tabell 2. Andelen kvinnor bland skolledare i Sverige 1970, 1982, 1995, 1999

Kategori	1970	1982	1995	1999
Rektor	6	10	46	
Studierektor	11	26	45	
Skolledare				59

Källa: Pedagogisk uppslagsbok, Lärarförbundet, 1996, Skolverket

”Rektor” är en gammal term, djupt förknippad med manligt ledarskap. Rektors/skolledarskapets förändring och historia har under de senaste åren blivit granskat i flera avhandlingar (Olofsson, 1998; Ullman 1997; Wingård, 1998). Olofsson behandlar speciellt det kvinnliga skolledar-

skapet. Han ger några exempel på hur kvinnor i denna befattning kan väcka förvåning, tveksamhet och orsaka avbrott i kommunikationen. Olofsson beskriver under kategorin: ”Svårigheter att accepteras som kvinnlig chef” några exempel från sina skolledares svar i undersökningen. ”Föräldrar vågar gå på mig och kritisera detaljer. Kräver mer, i synnerhet mödrarna”; och ”Jag tar emot besök eller telefon och man frågar efter ’rektor’. (Den kvinnliga rektorn svarar.) Då frågar pappan: ”Finns det ingen riktig rektor?” (Olofsson, 1998, s 134)

I vår studie ges även en del exempel på reaktioner inför den kvinnliga skolledaren.

Den kvinnliga biträdande rektorn utmanas exempelvis i sina föreställningar om sig själv och sin position i mötet med pappan som inte vill ha kontakt med henne utan söker den manlige överordnade rektorn.

”Ja där har jag upplevt för första gången att jag inte blivit tagen på allvar eftersom jag är kvinna och att man inte hälsar på mig utan vänder sig till rektor. Ja jag blir ju nästan arg, men jag får försöka hålla mig. Jag ser att problemet ökar när det blir fler och fler kvinnor här. Det har framför allt handlat om mötet med muslimska pappor utan någon skolutbildning.” (skolledare, grundskola)

Hennes erfarenhet berörs även av en av skolledarna vid gymnasieskolan:

”Ibland i elevvårdsarbetet, när föräldrarna kommer med, ja i synnerhet gäller det arabiska pappor, så när jag presenterar mig som rektor så ler de litet, men jag vet ingen gång som det slutat illa.” (skolledare, gymnasieskola)

3.6 Lärarna skapar stabila och stödjande gruppkulturer

Lärarnas arbetsvillkor och arbetsinnehåll prövas mot de omgivande, många gånger mycket krävande, villkoren. Detta skapar förutsättningar för en annan arbetsmiljö och bidrar också till ett urval av de lärare som söker dessa områden. Lärarna skildras också av några av de intervjuade skolledarna som öppnare, mer förändringsbenägna än som man uppfattar genomsnittet bland lärare. Lärargruppen beskrivs också som ovanligt stabil vid dessa skolor, som i media uppehåller bilden av ”pro-

blemskolor”. Denna stabilitet kommenteras dock ej enbart vara av godo för skolans och undervisningens utveckling.

”Det är oerhört få som flyttar, Lärarna har lång anställningstid och det utvecklas en speciell gruppatmosfär. Men jag är inte säker på att man är kvar här för att man älskar invandrarbarn, det tror jag tyvärr inte, Men jag tror man trivs bra med personalen och sättet att arbeta i arbetslag. Jag hade dock gärna sett att det var somliga som hade flyttat på sig. De är här mer för att de trivs med sina kollegor.” (skolledare, förskola-grundskola)

”Ja, lärarna stannar länge vid dessa skolor ... när folk har jobbat i 30 år på samma ställe så är det inte bara av godo, därför att det ser inte ut som det gjorde för trettio år sedan och nytt blod är inte fel, så lagom doser byte.” (skolledare, förskola-grundskola)

En annan av skolledarna, som arbetar i samma område, kommenterar gruppklimatet och arbetsmiljön vid skolan.

”Ja det blir mycket närmare tätare relation. Man inte bara umgås på arbetet, utan man träffas även privat, och man ställer upp för varandra, för att alla är ändå utsatta för det är jobbigt. Hade man inte känt den stöttan, så hade man inte stannat.” (skolledare, grundskola)

3.7 Läraruppdraget som skapande av välfärd

Analysen av det empiriska materialet visar att lärarens uppdrag i den mångkulturella, mångetniska förskolan och skolan skulle kunna beskrivas som skapande av välfärd. Det innebär i så fall konsekvenser för innehållet i lärarutbildningen och för förståelsen för de verksamheter som läraren är engagerad i. Det beskrivs ofta som att alla dessa extra sysslor som kan ses som engagemang i barnen och deras familjer, tar tid från det som är det Egentliga läraruppdraget. Läraruppgiften har av omgivande omständigheter formats med nytt innehåll i många skolor. Detta innehåll är ur samhällelig synpunkt mycket värdefullt och borde förberedas i lärarutbildningarna. Skolans och lärarens integrativa funk-

tion i det rörliga, mångkulturella samhället behöver uppmärksammas betydligt mer och analyseras i sina delar.

3.8 Lärarna som bärare av ”det svenska”

Vad blir läraruppdraget? Lärarna i de mångkulturella skolorna ser sig som bärare av ”det svenska” med betoning på en likhetsnorm. I flera studier av mångkulturella skolor och förskolor konstateras att kulturella olikheter inte uppmärksammas i skolarbetet. Lärarna strävar efter att forma klassrumskulturer med en gemensam referensram och är angelägna om att överföra vad de uppfattar som den svenska kulturen som en nyckel till tillträde till samhället (Ehn, 1986; Norborg, 1999; Ronström, 1995). Den egna etnicitetsbakgrunden har sannolikt betydelse för hur man förhåller sig till detta.

Det är lärarens uppgift att vara bärare av ”det svenska”, men frågan är vad ”det svenska” är. Vilka är de normer och den kunskap som ska förmedlas och vem ska definiera dem? Lärarna behöver bli medvetna om sina egna ställningstaganden och vilka de för dem oundgängliga normerna är. Samtidigt krävs också en medvetenhet om dolda och grundläggande strukturella faktorer som är gränssättande.

Det kan finnas en motsättning mellan erkännande av olika kulturer i bemärkelse att de ska få ett tydligt utrymme i skolan och fostran till en samhällsidentitet. Om skolan, som skolledarna uttrycker det, huvudsakligen är en plats för skapande av en samhällsidentitet, innebär det därmed att den enbart assimilerande? Eller kan den samtidigt vara en plats som bekänner sig till en politik för lika erkännande (Taylor, 1994) och därmed ger möjlighet till olika grupper, att av skolan kräva ett synligt erkännande? Tesfahuney (1999) menar att det i grunden förekommer en monokulturell utbildning:

”Trots universalism och humanism utvecklades västerländska utbildningssystem som *monokulturella institutioner*, färgade av det moderna och med ett eurocentriskt perspektiv och en expansionistisk syn på kunskap och världen. Västerländsk utbildning utvecklades därför inte som en universell och humanistisk institution i egentlig mening, utan snarare exklusiv och partikulär. De universella och humanistiska idealen och i förlängningen västerländsk utbildning som bärare av dessa ideal, har fungerat som maktinstrument för att pådyvla västerländ-

ska världsbilder, normer och ideal på De Andra.” (a.a., s 70).

Språkets betydelse

I det integrationsskapande får det gemensamma språket ett centralt utrymme och blir vid sidan om kulturen den viktigaste identitetsmarkören av svenskheten (Osman, 1999). Att kunna svenska har också en avgörande betydelse för skolframgång. Alltför stora krav på detta språks korrekthet kan dock bli en markör för utestängning. (se t ex Sjögren mfl, 1996; Taylor, 1994).

Följande är en sammanfattning med kommentar av läraruppdragets konstruktion och kännetecken så som det skildras av de intervjuade skolledarna:

Ruta 4. Sammanfattning och analys av skollärarens beskrivning och kommentar om lärares i mångkulturella/mångetniska skolor

LÄRARENS ARBETE, LÄRARFUNKTIONEN I MÅNGKULTURELLA, MÅNGETNISKA FÖRSKOLOR OCH SKOLOR	
Vidgat uppdrag	Kräver nya kompetenser kunskaper och legitimitet
Integrationsuppdrag	Väcker tveksamhet och motstånd hos lärarna
Socialpolitiskt uppdrag Producent av välfärd	Kräver erkännande från samhället
Gatekeeper mot förändringar	Pendlar mellan att avgränsa lärarens uppgift till att förmedla kunskaper och till att inkludera ett stort socialt ansvar
Gatekeeper för det svenska	Svensk norm och värdegrund omedvetet styrande
För varaktighet och kontinuitet i föränderlig utmanad livssituation	Socialpsykologisk roll, dåligt förberedd i lärarutbildning
Föräldrakontakten nödvändig	Kräver utveckling av former och innehåll
Läraren mer betydelsefull	Viktig för barn och familjer, ger mycket tillbaka i lärarrollen
Högre status	Får respekt som sällan lärare får
Gruppgemenskap	Stödet i lärargruppen en förutsättning Kan utgöra en fara för stagnation
Alternativ vuxen förebild	Breddning av möjlig kvinnlighet /manlighet
Delvis motsägelsefulla bilder En kontextuell lärare	Varje lärarkonstruktion måste förstås i sitt sammanhang

4 Föräldrarnas förväntningar – en betydelsefull faktor i den kulturella lärandegrammatiken

Intressant är den stora mängd av kommentarer som de intervjuade skolledarna har om föräldrarna och deras roll för barnens och ungdomarnas möjliga relation till skolan, till lärandeprocesserna relaterade till skolan och till integrering/marginalisering-uteslutning i förhållandet till skolan. Det var inte fokuserat i intervjufrågorna från början men blev efter hand ett återkommande tema. Intressant är den centrala betydelse de intervjuade ger familjen och föräldrarna för barnens skolsituation och integrationsmöjlighet.

I skolledarnas beskrivningar framstår relationen till elevernas föräldrar och samverkan med dem som mycket viktig att lära sig om och utveckla för blivande lärare. Det finns förvånansvärt lite forskning att finna på detta område relaterat till mångkulturella skolor. Det är bara en påbörjad forskning och mycket återstår. I studier av sk effektiva skolor har man funnit att föräldrarnas involvering och inflytande i skolarbetet (*empowerment*) är en viktig faktor för skolframgång (Gay, 1995).

”Istället för att klaga ska man naturligtvis försöka påverka föräldrarna, men också acceptera att de är så och ha ögon för att se det positiva. Föräldrakontakterna är svåra många gånger på grund av språket, men man hittar vägar, man hittar lösningar, man gör allt vad man kan för att få resultat, man försöker inte lära föräldrarna att vara som en svensk förälder är, man läxar inte upp dem. Attityden är viktig.” (skolledare, grundskola)

Föräldrarnas krav och förväntningar

Höga förväntningar och krav på ungdomarna från skolans, skolledningens och lärarnas sida, är ofta betonat som en av de viktigaste faktorerna för att eleverna skall nå framgång och för att eleverna skall engageras i skolarbetet och i sin skola. I detta material problematiseras återkommande *föräldrarnas* krav och förväntningar på sina barn. Detta görs utifrån två aspekter. Dels beskrivs föräldrarnas höga krav och förväntningar på barnen. Barnen skall vara inträdesbiljetten till det svenska

samhället. De skall kompensera en del av familjens svåra förluster. De skall visa framgång i det svenska samhället. Kraven blir här i beskrivningarna ibland liktydiga med för högt ställda ambitioner, för stark press, för svår uppgift för den unge eleven att kompensera familjens tidigare trauman och förlust av ställning i samhället. Detta mönster relateras i de flesta fall till familjer där föräldrarna har en hög utbildningsbakgrund och tidigare ställning i samhället. Det andra mönstret är när föräldrarna och familjen är hårt uppbunden av egen extremt utmanad livssituation och saknar engagemangsmöjlighet i barnens skoltillvaro eller själva saknar skol- och utbildningserfarenheter. Båda mönstren skall exemplifieras. Markant är att variationen i föräldra- skolrelation är mycket framträdande.

4.1 Krav och förväntningar på skolan och på barnen

”Många av de här ungdomarna som har invandrarbakgrund har väldigt studiemotiverade föräldrar som är oerhört ambitiösa med sina barn. De är här och driver på och är engagerade i skolan.” (skolledare, grundskolan)

En av skolledarna kommenterar sin tidigare erfarenhet:

”När jag jobbade som lärare upplevda jag att ganska många av invandrareleverna hade orealistiska krav på att de skulle bli läkare eller advokater. Det kunde för flera av dem leda till många besvikelser.” (skolledare, grundskola)

En del av de intervjuade återkommer till att det är speciella program vid gymnasiet och speciella sektorer av arbetsmarknaden om ges större önskvärdhet för den grupp av elever och familjer de här berör. Det är framför allt de naturvetenskapliga inriktningarna och arbetena som lyfts fram. Två kommentarer från olika gymnasierectorer får exemplifiera:

”Många invandrarföräldrar har kopiösa krav, orimliga krav på sina barn. Här har suttit många fäder och tittat på mig och sagt att jag vet att han kan, han är min son.. . eller min dotter. Ja föräldrarna de driver det för långt, och ställer krav på ungdomarna som är helt orimliga. De klarar inte av det. Jag hade en flicka som sa till mig, att

du förstår att lyckan för en kurd, och det gäller många andra invandrare också i Sverige, det är att ha ett barn som man kan säga till vänner och släktingar att han/hon går på naturvetenskaplig linje.” (skolledare, gymnasieskola)

”I naturvetarklasser så har det i många år varit många elever med invandrabakgrund, och mycket, mycket duktiga elever, enormt ambitiösa. Så har vi dem som tror att de kan mer än de kan, och de är problematiska att hantera. Svårt för läraren också med önskan om MVG i alla ämnen, men de betar sig som naturvetare, de är aldrig sjuka, de är alltid där, de läser så ögonen blöder och de läser ännu mer än de svenska ungdomarna, för de skall till varje pris bli läkare.” (skolledare, gymnasieskola)

I denna grupp hårt presterande elever framhålls gruppen flickor. Det är de som lyfts fram som i det närmaste överskrider sina gränser för att klara skolans krav och familjens förväntningar.

”När det gäller det här med det ambitiösa så är det mer flickor, de skall bli läkare till varje pris, och har det från familjen också.” (skolledare, gymnasieskola)

För att lyckas att ta sig till den framtid som familjen hoppas för dessa ungdomar är betygen mycket viktiga. Skolledarna, framför allt de som representerar gymnasieskolan exemplifierar hur föräldrarna ställer förväntningar och krav på betygsutdelningen. Familjens bakgrund, familjens förändrade status i det nya samhället, den nedåtgående klassresan och förhoppningarna om skolan som framtidsbiljetten påverkar föräldrarnas agerande.

”En familj från X, där båda föräldrarna är akademiker, pappan jurist, mamman gymnasielärare söker ofta upp mig. Deras dotter är duktig men inte så duktig som föräldrarna tror. Hon kommer få VG och några MVG. Varje gång det skulle sättas betyg så dyker pappan upp och det är som om man bara ber tillräckligt vackert så ändrar jag hennes betyg men det gör jag ju inte.” (skolledare, gymnasieskola)

Föräldrars krav kan bli stöd för traditionell arbetsmetodik i skolan

Föräldrarnas krav kan också i många fall sammanfalla med mer s.k. traditionell arbetsmetodik i skolan. Föräldrarna kan återopas till stöd för som man beskriver det, en mer konservativ skolpraktik. Någon av skolledarna kommenterar också att föräldragruppen tas till stöd för en mer konservativ tolkning av läroplanen framför allt vad gäller arbetssätt och elev- lärarrelation.

”De engagerade grupperna föräldrar som kommer hit har väldigt stora krav på att läraren skall ställa krav, och på att det skall vara väldigt god standard på utbildningen. Det får inte vara så slapt, vi måste bry oss, vi måste kontakta föräldrarna omedelbart om någonting händer. Man har också en inställning att kunskaper, att kate- derundervisning är bäst. Man får inte släppa det för fritt, för då kanske man inte lär sig tillräckligt inför gymnasiet.” (skolledare, grundskola)

”Vi vände oss till föräldrarna, vi vill utveckla vår skola men behöver ert stöd, kom hit och tyck till. Det kom 30-40 föräldrar med många synpunkter, många invandraföräldrar och det var jättebra för de hade en helt annan syn på vad skola är och vad som står i dokumenten. Där kom fram kritik mot det nya arbetssättet, PBL. Lärarna får inte släppa eleverna så som de gör, så fritt.” (skolledare, grundskola)

Krav skildras också med motsatt innebörd. Avsaknaden av krav och förväntningar, av engagemang för barnen och skolarbetet uppfattas som ett stort problem. Som orsaker beskrivs att föräldrarna är alltför upptagna av den egna problematiska livssituationen, många gånger också relaterade till förhållanden i det forna hemlandet med övrig familj och släkt.

De barn som misslyckas i skolan beskrivs vara de som har minst uppbackning hemifrån. ”Föräldrarna är så upptagna av sina egna problem att de inte klarar av detta också. Det kan vara så att man själv har så dålig skoluppbyggnad också så att man i ett främmande land inte orkar och kan stötta sina barn”.

”Under senare år har vi fått en annan kategori invandrare, där det är föräldrar som inte själv har någon skolbakgrund. De kan tycka att det är viktigt, men de kan inte själva visa att det lönar sig.” (skolledare, grundskola)

De barnen beskrivs ha brist på förebilder för skola och utbildning och dåligt stöd hemma.

”Har de dessutom en del sociala problem, vilket inte är ovanligt här, t ex att pappa sitter i fängelse medan mamma är ensam hemma med fem barn, ja då är det så mycket annat som upptar deras tankar, som de måste bearbeta för att kunna ta till sig kunskap”, beskriver en av skolledarna som ser barnen från förskolan till högstadiet.” (skolledare, förskola-skola)

Olika akuta händelser i de egna hemländerna påverkar naturligtvis också föräldrarnas förmåga att engagera sig i sina barn. Så här beskriver en av skolledarna som har flera albanska barn i sin skola förhållandena i maj 1999.

”Som nu är det svårt för de albanska barnen. Föräldrarna skiter i dem nu. Föräldrarna är helt bundna till sina parabol. Barnen går vind för våg, men jag säger då till föräldrarna för att de skall uppmärksamma barnen: ni måste också tänka på dem ni har här. Det här är era barn, detta är era barn och hela er framtid, det är ju därför ni har flyttat.” (skolledare, grundskola)

Även barnen befinner sig då ofta i så kaotiska situationer att de inte har plats för skolengagemang. Men skolan är då ännu nödvändigare, den utgör en kontinuitet, en trygghet och en stabilitet i en tumultartad värld.

Viktigt är att förstå att många föräldrar vid olika tillfällen inte klarar rollen som förälder. Vad skolans och lärarens uppdrag blir i dessa situationer måste vara en öppen diskussion. Men utgångspunkten måste vara klar. Alla orkar inte vara den förälder som skolan beskriver i sina styrdokument.

”Man utgår från att föräldrarna klarar att vara föräldrar, men det gör inte våra föräldrar alltid, i den situation de har hamnat i.” (skolledare, förskola-skola)

”Ingen som lägger sig i” – ger en stor frihet för läraren

De föräldrar som själva saknar utbildning eller som av olika skäl är inbegripna i en egen alltför komplicerad livssituation visar litet engagemang för skolan. Detta innebär också att skolan och lärarna ges större frihet. Ingen lägger sig i, som en av skolledarna uttrycker det. Flera av de intervjuade jämför med erfarenheter från andra skolor i svenska medelklassområden, där det är en ständig argumentation med och kontroll av föräldrarna. Denna frihet till eget agerande bedöms positivt.

”Vid föräldrakontakter på annan typ av skolor, i mer socialt privilegierade områden, där kan det vara nog så stora bekymmer. Med föräldrar som lägger sig i och bråkar och har synpunkter på allting. Det slipper vi ju här om man säger så. Det är ju ingen förälder som riktigt bryr sig om vad vi gör, bara vi tar hand om deras barn.” (skolledare, grundskola)

”Vi har ett väldigt litet föräldraengagemang här. Det kan vara de som uteblir också från utvecklingssamtalet, men på så vis har vi också stor frihet. Vi kan nästan göra vad vi vill, det är sällan någon förälder som reagerar på det som görs, och ibland kan det vara skönt. Vi kan experimentera med olika former.” (skolledare, grundskola)

En av skolledarna som nu arbetar i ett mera resursstarkt medelklassområde jämför också sina erfarenheter av föräldraarbete i den tidigare skolan som är belägen i Malmös mest invandrartäta område. Föräldrarna på den nuvarande skolan tar väldigt mycket mer tid och arbete i anspråk.

”Man kan ju ibland tycka att det är onödigt mycket tid på föräldraarbete som här på ett socialt mer resursstarkt och socialt privilegierat område. De kräver mer förankringsarbete och sådant som tar sådan tid. Tidigare kunde arbetet inriktas på eleverna, och man hade större frihet.” (skolledare, förskola-skola)

I medelklassskolan beskrivs förhållandet till läraren och skolledningen mer instrumentellt. Skolan är en väg till andra mål, inte ett mål i sig.

”I x-skolan (medelklasskola) där var läraren mer ett redskap, någon som kunde göra att eleven fick bra betyg. Många av de föräldrakontakterna som förekom där var en form av påverkansförsök, försök att påverka att barnet ifråga fick bättre betyg. Man var ett redskap på något sätt. Jag tycker det ger mer här, med de här barnen. Man ser också att många av barnen är ju på skolan länge på dagarna och de kommer hit efter de har slutat skolan, så det betyder nog mycket.” (skolledare, grundskola)

Misstänksamhet, oro och missförstånd

De intervjuade beskriver också hur många föräldrar kan redovisa oro, missförstånd och misstänksamhet gentemot skolan och föräldrarna.

”Det finns en jobbighet i det här att om lärare kritiserar en elev så tror föräldrarna att det är för att barnet är invandrare. Är hon rasist?, kan föräldrarna ringa och fråga mig. Så säger jag, den uppfattningen har inte jag men vi ska ordna så du själv kan träffa henne och så träffas vi.” (skolledare, grundskola)

Förtroende tar tid att bygga upp och föräldrarna är beroende av kontinuitet och trygghet för att ett möjligt ömsesidigt utbyte skall kunna utvecklas.

”Föräldrarna här ute är mycket mer beroende av kontinuitet både av skolledning och av lärarna för att de skall få ett förtroende. De kan säga till mig, till oss, ja vi har hört att ni bryr er om muslimerna att det är OK likasom. De känner oss, deras släktingar känner oss kanske, och det är mycket viktigare för dessa föräldrar.” (skolledare, grundskola)

Motsättningar i uppfattningar kan gälla alla frågor som berörs i skolan. Oro och bristande tillit till den svenska skolan och hur den behandlar ens barn redovisas i flera exempel. Varför gör inte skolledningen det den skall?

”En del av invandrarföräldrarna ställer andra krav på mig som skolledare. Vi har haft två tillfällen av svåra bråk och slagsmål nu under våren, med invandrarungdomar inblandade. När vi har träffat den ena pojken mamma,

och hon kunde inte för sitt liv förstå att vi inte kunde avstänga den pojke som slagit hennes son. Vi menar att det gäller att prata, men det förstår de föräldrarna inte, deras budskap är polisen och avstängning, men jag säger så uppfattar vi det inte. Jag känner att de tycker att vi är omåttligt naiva. Talade sedan med den pojke som slagit och hans pappa, på svenskt manér, man får inte slå.. då sägs det att denna pojke som blivit slagen hade sagt något om den andres mamma, och därmed var det förklarat. Jag menar att man får ändå inte slå. Men de tyckte vi var dumma.” (skolledare, gymnasieskola)

4.2 Föräldrarna utnyttjas alltför litet – mammorna har en nyckelroll

Föräldrarna utnyttjas också alltför litet påpekas i intervjuerna.

”Föräldrarna utnyttjas för litet, lärarna ser inte generellt föräldrarna som en resurs och bjuder in dem att vara med i elevens val, baka kaka, läsa saga etc.” (skolledare, förskola-grundskola)

Mammorna har en nyckelroll

Föräldrarna, och i klartext *mammorna*, beskrivs slutligen som nyckelpersoner för att, som man uppfattar det, en god utveckling för barnet eller den unge, med integration i samhället skall kunna ske.

Du nämner mammorna flera gånger. ”Ja jag tror det är den enda vägen man kan gå faktiskt, för att kunna påverka. För att ge barnen en chans. *Är det mammorna du ser mest är det de som deltar mest?* Nej det är papporna med. Men jag tror att när det gäller de muslimska barnen så kan man nå dem via mammorna. Så därför tror jag att genom att stärka mammorna i deras roll här och ge dem identifikationsmönster, så har man större framgång också att få barnen aktiva även utanför Rosengård.” (skolledare, grundskola)

4.3 Motsättningar mellan skola och hem i kraven på barnen/eleverna

Detta är en fråga som alla de intervjuade lyfter fram. Barnen och ungdomarna möter många motsägelsefulla signaler om sig själv som elever och om sig själva i en möjlig framtid. Den svenska skolans och varje enskild lärares föreställningar vad gäller eleverna och relaterat till klass, kön etnicitet behöver tydliggöras och i ett möte med föräldrarnas. Exempel på avståndstagande från ambitioner på en framtid för eleven med studier och utbildning framkommer. Som orsaker nämner skolledarna också att föräldrarna själv saknar utbildning eller inte uppfattar svensk skolutbildning som en nödvändighet för barnens framtid. En av skolledarna beskriver sin tolkning av ett händelseförlopp så här:

”Vi hade en pojke, han lyckades bra, han skulle bli kock. Men när föräldrarna kom på att han lyckades och ville läsa, så flyttade de honom. De accepterade inte den utvecklingen.” (skolledare, gymnasieskola)

Exemplet väcker den generella frågan om vilket möte mellan hem och skola som krävs för att skolan respektive hemmet ska få möjlighet att förstå olika händelseförlopp i skolan och föräldrarnas reaktioner på dessa.

Flickor och studieframgång – hot eller möjlighet?

För grupper av flickor världen över är studier och framgång i studier något som inte är möjligt. Den svenska skolhistorien kan här uppvisa många exempel. 1900-talets utbildningshistoria redovisar hur könsrelaterade studie- och utbildningsmöjligheterna varit, och fortfarande är (Florin & Johansson, 1993; Kyle, 1972; Nordström, 1987). För en del grupper av flickor kan idag utbildning och skolframgång i det svenska samhället framstå som alternativ till en traditionell flickroll och ett tidigt äktenskap, vilket ligger närmare deras familjs och släkts tradition och önskan även i detta nya samhälle.

”Vi har också en del invandrartjejer som har kämpat väldigt hårt här i skolan för att de har sett det som en möjlighet att slippa bli bortgifta. De vill slippa bli skickade tillbaka till sitt hemland igen. I en del fall har det hjälpt. De har fått läsa vidare, i en del fall har det inte hjälpt. I en del fall har det varit så, att bara om de kunde gå ut härifrån med väldigt höga betyg bara då har de fått

fortsätta att gå på gymnasiet. Då har det varit pappa som har bestämt, att är du så duktig så skall du få fortsätta, men sedan kommer ändå en gräns. Då är det äktenskap som gäller.” (skolledare, grundskola)

Lönar det sig?

Några av de intervjuade skolledarna arbetar i områden med omfattande arbetslöshet. Barnens föräldrar är i stor utsträckning utan arbete.

”Och så är det de grupperna där alla är arbetslösa, och vad skall de jobba för, de kommer inte få något jobb i alla fall.” (skolledare, gymnasieskola)

”Hur ska de föräldrarna kunna motivera sina barn att det lönar sig att jobba på, och hur ska barnen bli riktigt motiverade?” (skolledare, gymnasieskola)

Skolkommittén lyfter också fram detta problem. Skola och framtid hänger inte ihop på samma sätt som det kunde uppfattas tidigare. ”Skolan har inte samma draghjälp av det som kommer efter skolan (SOU, 1997:121, s 18). Skolan kan inte ta sin mening för given, skriver Stigendal. Dess mening, dess syfte måste skapas, här och nu.” (2000, s 48).

Skolan befinner sig i ett omgivande samhälle och för förståelse av dess uppgift och förutsättningar måste en god kunskap om samhälls- och levnadsvillkor för barn, ungdomar och vuxna nu och i framtidsbilder, föreligga hos den blivande läraren. Lärandets förutsättningar för den enskilde eleven i ett sådant samhällsrelaterat perspektiv blir väsentliga att beskriva och analysera för varje blivande lärare.

5 Lärarutbildning för en förändrad skola

Skolledarna har alla mångårig erfarenhet och upplevelser av en förändrad skola och ett förändrat läraruppdrag. Hur sammanfattas då deras krav på läraren och lärarutbildningen?

När skolledarna uttrycker direkta synpunkter på lärarutbildningen handlar det om att de blivande lärarna är dåligt och felaktigt förberedda inför den verklighet de möter. En annan kommentar är, som tidigare nämnts, att lärarstudier undervisar som om fortfarande alla elever var helt svenska. Skolledarna menar vidare att lärarutbildningen behöver ge en bredare kompetens bl a kunskap om samhället och sociala förhållanden, om dagens skola, om svenska som andra språk. De ger också exempel på skillnad mellan lärarstudentens egen bakgrund och uppväxt jämfört med bakgrund och erfarenheter hos de elever de möter. Här nedan skall först en sammanfattning göras utifrån hela intervjumaterialet om krav på lärarutbildningen. Därefter följer en närmare presentation av intervjusvar med citat för exemplifiering.

Med utgångspunkt i skolledarnas problematisering av en mångkulturell skola för alla skulle följande krav kunna ställas på en blivande lärare:

Ökad uppmärksamhet i lärarutbildningen skulle ägnas följande områden:

- kunskap om språkets betydelse för skolframgång, andraspråksinlärning
- kunskap om språket i det egna ämnet, egna inriktningen
- kunskap om hur skolans innehåll och arbetssätt är socialt, köns- klass- och etnicitetsrelaterat, och kan verka exkluderande
- kunskap om omvärlden, om sociala förhållanden, om Sverige som migrationsland
- kunskap om egna och andra kulturers värdesystem
- kunskap om barns- och ungdomars uppväxtvillkor ur klass, kön, etnicitets aspekter
- kunskap om barns och ungdomars vardag, egna livsmiljöer och kulturer
- kunskap om familjevillkor och föräldrars förhållande till skola och studier i ett kön- klass och etnicitetsperspektiv. (Detta perspektiv

lyfts fram som ett av de viktigaste för förståelsen av barns och ungdomars lärande i det mångkulturella, mångetniska samhället.)

Kunskap kan också uttryckas i andra termer, att vara medveten om, att ha insikt i, att vara beredd på etc. Här formuleras ett ökat krav på följande områden:

- att ha medvetenhet om hur man själv positionerar sig i förhållande till de barn och ungdomar man möter
- vara beredd att gå in i en tätare relation och se relationens/mötets betydelse för lärandeprocessen
- att se känslans betydelse i samspelet, och i kedjan tanke/känsla - handling
- vara medveten om egna förväntningar, värderingar och attityder, eget kulturellt och normativt bagage
- ha inlevelseförmåga och förstå att det finns helt andra erfarenheter och bakgrunder än ens egen
- kunna förstå och identifiera faktorer som gör att elever marginaliseras och definierar ut sig själva har bristande framtidstro och en negativ självbild
- kunna se att skolframgång beror på komplexa processer relaterade till kön, klass, etnicitet, familjens perspektiv men även kontextens betydelse och strukturella faktorer
- att trots stor variation kunna möta alla med höga förväntningar
- att kunna förhålla sig till föräldrarnas varierade krav och ge dem inflytande
- att se sig själv som en möjlig alternativ vuxenförebild.

Här kan en jämförelse göras med aktuell forskning i området. Denna visar ganska samstämmigt på ett antal komponenter som bör ingå i lärarutbildningarna för att ge lärarna kompetens att arbeta i en mångkulturell skola (Banks, 1985, 1995; Bredänge, 1993; Craft, 1996; Goodwin, 1997; Johansson, 1996; Larkin, 1995; Levine-Rasky, 1998; Lundberg, 1991; Siraj-Blatchford, 1993; Sleeter, 1993; Tabachnick & Zeichner, 1993). Dessa komponenter kan sammanfattas enligt följande och jämförs nedan med skollärans framställning:

Kunskaper

Migration och etniska relationer i ett historiskt och samhällsligt perspektiv

Att förstå strukturell ojämlikhet. Maktstrukturer och kulturella faktorerens betydelse

Hur rasism och främlingsfientlighet uppkommer och kan motverkas

Barns villkor och utveckling

Olika teorier om varför en del barn misslyckas i skolan, olika förklaringar och vilka konsekvenser det leder till

Kulturkunskap och kulturteori

Tvåspråkighet och andraspråksinlärning

Medvetenhet om egna värderingar och kulturell identitet

Att bli medveten om den egna kulturella identiteten och öka självförtroendet

I denna process ingår också klargöranden och ställningstaganden vad gäller det egna värderingssystemet.

Attityder gentemot ”de andra”

Att utveckla mer positiva attityder gentemot andra etniska, kulturella och religiösa grupper, ta ställning, att bearbeta egna fördomar och stereotyper

Att vara medveten om skolans uppdrag

Pedagogiskt didaktiskt kunnande

Banks (1985) använder uttrycket *pedagogical skills* och avser med det att man har en uppsättning strategier och metoder för hur man rent konkret ska arbeta i klassrummet eller för att ge alla barn med olika etnisk, kulturell, språklig och social bakgrund lika möjligheter. Hit hör också föräldrasamverkan men också hur man hanterar konflikter mellan grupper.

I skollära beskrivningar återfinns flera av de ovan uppräknade komponenterna. De intervjuade beskriver dock mera av en dynamisk process av aktivt positionerande, kanske som ett uttryck för att skollärarna är mitt uppe i verksamheten eller som ett uttryck för det senmoderna samhället. Skollärarna fokuserar också mer individen, läraren, människan. De framhåller egenskaper och kompetenser hos den lärarstuderande, hos läraren själv som är väsentliga. De fokuserar mer *personligt-sociala* områden än kunskaper om strukturella, samhällsliga ting.

Det mångkulturella klassrummet ställer också höga krav på lärarens personliga förmåga till flexibilitet och perspektivbyten. Det handlar om en förmåga att kunna läsa av stämningar, personer och situationer, kunna skifta perspektiv och sätta sig in i hur andra tänker och ser på saker och ting (Berg, 1996). Stora krav ställs också på att läraren måste kunna analysera klassrumsprocesser (SOU: 1996:143).

Skolledarna som är engagerade i lärarutbildningen på olika sätt refererar ofta till utbildningen och till de lärarstuderande de har, och även till nyutexaminerade lärare som exempel. Projektets syfte, i vilket intervjuerna är en del, har också presenterats för dem vara att utveckla lärarutbildningen för att motsvara den förändrade svenska samhällets krav på förskola och skola i ett mångkulturellt, mångetniskt samhälle. Det uppmuntrar till flera associationer till en förbättrad lärarutbildning. Genomgående framkommer då ett tema: *Mer social och kommunikativ kunskap och kompetens* efterfrågas.

5.1 Kunskap om sociala förhållanden och vuxensamarbete

”De ska ha goda ämneskunskaper för att göra undervisningen intressant, men det räcker inte. De måste ha social beredskap. De måste ha intresse för eleverna, var och en skall man se. De skall också ha intresse för kollegorna och samarbete.” (skolledare, grundskola)

”Läraryrket här det kräver social kompetens det gör det. Det är viktigt att ha goda ämneskompetenser, men de måste kompletteras socialt, att kunna se människors livssituation och förstå och kunna anpassa efter barnens vardag.” (skolledare, förskola- grundskola)

Uppenbart genom alla intervjuerna är att lärararbetet, som de intervjuade ser det, inkluderar mycket vuxensamarbete. Inte bara med kollegor, utan i hög grad innehåller lärararbetet ett viktigt möte med föräldrar i den mångetniska förskola och skolan. Här behöver lärarutbildningen fånga upp dessa kvalifikationsbehov bättre. Här märks de lärarstuderandes dåliga förberedelse och också att de inte inkluderat detta i sin förståelse av sitt kommande arbete.

”de känner sig osäkra i mötet med vuxna, och hur man möter föräldrar i kris. De har lärt sig en hel del om hur man möter barn, men de är ganska oförberedda på de vuxna man kan möta.” (skolledare, förskola-grundskola)

Dessa läraruppdrag ställer nya krav, det är inte längre bara att se som ett ”undervisningsyrke”.

”Det är viktigt veta att man inte bara kan gå in för att undervisa, man får gå in som socialarbetare och litet som förälder och man får bjuda på sin egen person annars skall man inte jobba här.” (skolledare, grundskola)

5.2 Stimulera de studerande till andra iakttagelser

Lärarytbildningen framstår i intervjuerna ibland mer traditionell än vi som intervjuande lärarytbildare själva har som föreställning. Under flera år har det pågått en diskussion om vikten av att uppmärksamma och lära om lärarytgifternas många komplexa ansvarsområden. Skolledarna ger dock ingen särskilt positiv utvärdering av att detta skulle ha satt några tydligare resultat, så framstår inte lärarytbildningen i deras intervjuutsagor.

”De lärarytstuderande är oerhört fixerade vid själva undervisningen”. (skolledare, grundskola)

”De är ämnesfixerade.” (skolledare, grundskola)

”Viktigt när det kommer metodiklektor på besök är att inte bara prata om själva metodiken, utan också om konstellationer i klassen, och om frågor om vad man skall iaktta, inte bara metodik. Där har man en unik möjlighet! De lärarytstuderande skall göras mera uppmärksam **på det hela**, på rasthallen, osv. Lärarythögskolan kan göra mer genom att stimulera även andra iakttagelser.” (skolledare, grundskola)

”Ta in mer av socialhögskolans innehåll i lärarutbildningen. Ja en sak som det inte fattas är ämneskunskaper. Nej, jag har aldrig hört någon som kommit och klagat på ett deras lärare inte har tillräckligt med ämneskunskaper, inte elever och inte föräldrar.” (skolledare, förskola-grundskola)

5.3 Problemområden i lärarutbildningen

Kunskapen om förskola och skola är allt mer kontextuellt bunden. Det som är giltigt i ett område är omöjligt i ett annat. Så som eleven förstås i en kontext gäller inte en annan. Vad förbereder lärarutbildningen för? Vilken förskole- och skolverklighet förstås genom lärarutbildningen. Hur formas förståelsen för det framtida läraruppdraget? Vilka är dess beståndsdelar? I en tidigare intervjustudie om att vara förskollärare och grundskollärare i två mycket skilda socioekonomiska områden i Malmö, intervjuades bl a en nyutexaminerad lärare. Hon summerade sina reflektioner över lärarutbildningen efter ca ett halvt år i det socialt privilegierade området: ”Den utbildningen man har fått på Lärarhögskolan, är väl liksom för den här sortens på något sätt.....Utbildningen på Lärarhögskolan den passar liksom för de områden där man kan jobba med det pedagogiska” (Tallberg Broman, 1998).

De lärarstuderande är dåligt förberedda på livet och lärandet som det ser ut här

”De är fullständigt oförberedda på livet på att det ser ut så här. De som inte haft praktik på Malmö skolor, de kan inte fatta att eleverna inte förstår vad de säger. De kan inte förstå att det kanske inte är så enkelt att gå in och arbeta med PBL och sådana saker, eftersom eleverna inte förstår ...man undervisar som om fortfarande alla elever var helt svenska”. (skolledare, grundskola)

”De lärarstuderande är formade av detta att alla skall forma sin kunskap och det går inte med våra barn - det är OMÖJLIGT, och så entydigt får det inte bli.” (skolledare grundskola)

Ej utvecklat förståelse för samarbetet med modersmåslärarna

”De nya lärarna förstår inte vad hemspråklärarna gör för någonting. De ser dem som elevassistenter eller hjälpre-
da, definitivt inte som någon jämförbar kollega, inte”.
(skolledare, grundskola)

Stora skillnaderna i egen bakgrund och uppväxt jämfört med aktuellt mångkulturellt, mångetniskt samhälle

”Ja det är klart här är det livat i klassrummet. Kan berätta
en rolig incidens med lärarkandidaterna. Hade två
kandidater, två alldeles unga tjejer som kom hit i höstas
från Smålands inland någonstans. De hade aldrig träffat,
aldrig sett någon invandrare, och kom in i en klass med
en lärare med mycket erfarenhet. De hade grupparbete
och läraren tyckte själv att det var en av hennes bästa
lektioner någonsin. Tjejerna sa efteråt att det var något av
det mest fruktansvärda, som de hade varit med om. När
de gick i skolan satt man tyst i sin bänk och räckte upp
handen. Så det var en kulturkrock, men läraren tyckte det
var bra, alla eleverna var igång, de arbetade intensivt i
sina grupper, men för tjejerna var det hemskt att de inte
var tysta och satt i bänken utan gick omkring”. (skol-
ledare, grundskola)

Bilden av ”invandrarskolan” mer negativ än verkligheten

”men en annan effekt som jag gärna vill tala om - det
händer varje år-, och det händer med kraft, De får en
chock och de får en chock att det inte var så farligt som
de hade trott, !! flera gånger säger de så, det skulle vara
så svårt, de tycker tvärtom.” (skolledare, grundskola)

”En del av kandidaterna var väldigt rädda när de kom. De
hade blivit placerade på Rosengårdsskolan, och hört
mycket om den och var oroliga hur det skulle gå. Men
nästan alltid så tyckte de det var jätteroligt när de varit
där ett tag för eleverna bjöd så mycket på sig själva.”
(skolledare, grundskola)

Rekrytering till lärarutbildningen

Ett problem i lärarutbildningen är att det är för lite variation i studenternas bakgrund och att den måste rekrytera fler studenter med annan bakgrund än majoriteten.

”En sak som lärarhögskolan kan och måste bli bättre på, de måste bli duktigare på att rekrytera studenter människor som har en annan bakgrund, dels för att då får man studenter, som så småningom kommer att påverka och färga utbildningen. Det är en sak och när dessa människor kommer ut, deras närvaro där kommer att vara viktig för invandrarelever, för svenska elever och för kollegor.” (skolledare, grundskola)

Grundutbildningen till lärare kan inte förbereda

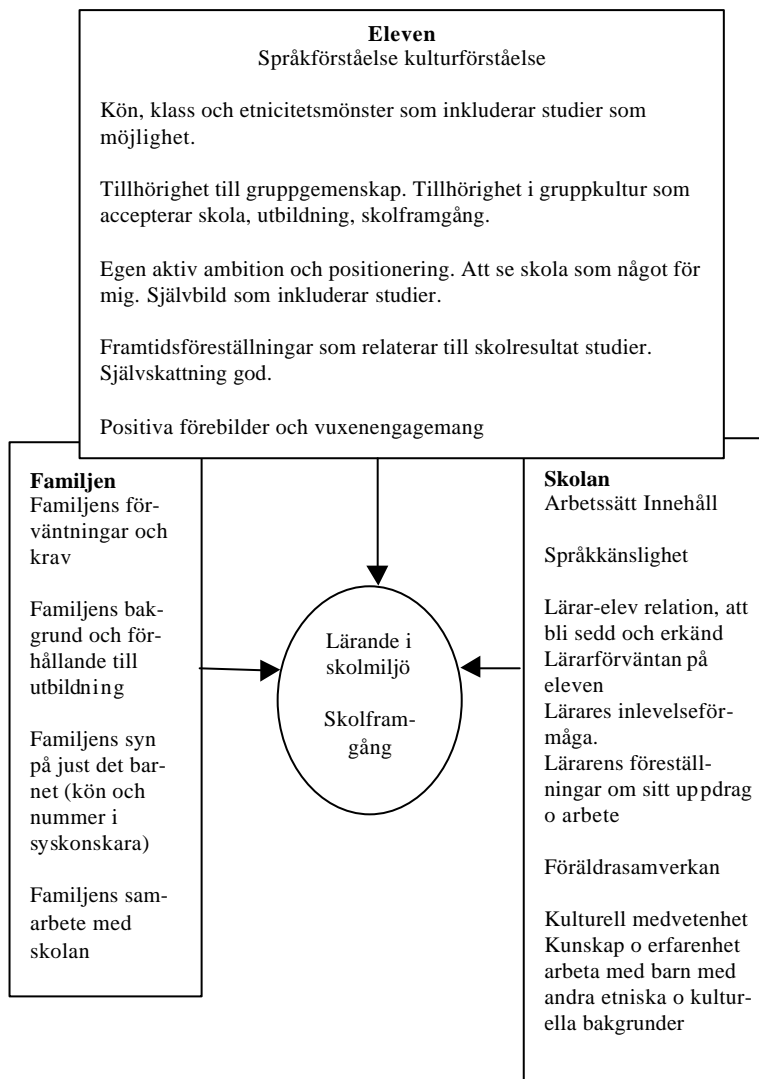
En av skolledarna menar att arbetet på skolor med 95% elever med utländsk bakgrund kan man inte förberedas för utan uppdraget konstrueras och utvecklas i skolan.

”Det ställer väldigt speciella krav på lärare och skolpersonal att arbeta på en skola där den stora majoriteten består av invandrare. De har en grund som de fått i sin lärarutbildning men sedan den djupa, den viktiga kunskapen om yrket får de där ute på skolan. Där får man hjälp av kamrater, kollegor och skolledning och alla försöker axla det här och hitta nya vägar olika vägar, många gånger felaktiga men ändå. Då försöker man röja marken och hitta lösningar.” (skolledare, grundskola)

6 Sammanfattning och konsekvenser för lärarutbildningen

6.1 Kulturell lärandegrammatik

Från vårt material skall vi nu sammanfatta några delar i vad vi vill benämna som "kulturell lärandegrammatik". Elevens möjligheter att använda skolan som lärandemiljö är avhängigt av många faktorer. Dessa kan relateras dels till skolan, dels till faktorer relaterade till eleven och dennes familj. Bilden kan ses som generell, den formulerar faktorer som är avgörande för alla barns/elevs möjlighet till lärande i skolmiljö. Den är dock specifik såtillvida att den markerar faktorer som påverkar lärande i skolmiljön för elever med utländsk bakgrund och annat modersmål än undervisningsspråket i skolan.



Figur 1. Faktorer som berörts i skoledarstudien som delar i en kulturell lärandegrammatik

I kommande avsnitt skall så vårt projekts utgångspunkter som diskuterades i avsnitt 1, nu speglas i det insamlade och tolkade intervju materialet från 12 skolledare verksamma vid Malmö Lärarytbildnings praktikskolor.

6.2 Skolans funktion och lärarens arbete

Förskole- skol- och professionsutveckling sker som svar på de krav som dessa institutioner och dess yrkesföreträdare möter. Det är barnens/ elevernas, föräldrarnas och det omgivande samhällets behov, förväntningar och reaktioner som är kraften i denna förändring, utveckling och nykonstruktion. Den sker inte smidigt och ibland sker väldigt litet, men uppenbart omformas skola och professionsinnehåll i de markant mångkulturella och mångetniska förskolorna och skolorna.

Lärarytuppdraget beskrivs i denna studie, utifrån dessa skolers skolledare, vara tuffare, mer krävande, mer socialt och mer betydelsefullt än den mer traditionella lärarrollen i det tidigare ej så mångkulturella Sverige. Utvidgningen av lärarens arbetsuppgifter och ansvarsområden väcker både tveksamhet och motstånd i lärargrupperna. Förberedelsen vid lärarytutbildningarna har ej heller varit relevant för dessa mångfaceterade lärarroller, med krav på mycken vuxenkontakt och kommunikativ förmåga, som egentligen representerar ett nytt och samhällligt oerhört viktigt integrationsuppdrag.

Läraren beskrivs som mycket betydelsefull för många av barnen/eleverna och för deras familjer. Läraren blir en länk och uttolkare av det svenska samhället, dess regler och kultur. Lärarna har en viktig roll i barnen/elevernas möjliga integration till samhället. Varaktigare kontakter, med familjerna och med eleverna, även efter avslutad skolgång, och i andra aspekter än skolfrågor ges flera exempel på.

Denna integrationsuppgift måste studeras och diskuteras i lärarytutbildningen och vid fortbildning. Vad innebär denna funktion? Hur kan läraren förberedas för dessa uppgifter? Här beskrivs hur lärarna tänjer sin roll och möter nya krav med förändring och utveckling, samtidigt som de pendlar i hur de vill se sitt arbetet och stundom vaktar över att den svenska skolan bevarar sina utgångspunkter och sina grundnormer, och exempel ges som: Skolan skall syssla med kunskap och inte vara ett socialt arbete. I skolan skall man tala riktig svenska om man skall vara pedagog/lärare. I skolan skall man duscha efter gympan. I skolan värderar man naturen. I skolan firar vi avslutningen i närbelägna kyrkan.

Det är en utmanande och stressande tillvaro för många av pedagogerna/lärarna på förskolan/skolan. De möter många vardagsverkligheter som de inte riktigt kan förstå utifrån egna erfarenhet, och som är komplicerade att möta. Samtidigt skapas nära relationer mellan barn/elever, föräldrar, och personalen på skolan, som beskrivs som mycket givande, livsnära, viktiga. Många av de lärare som känner att de passar in, stannar också länge på de här beskrivna arbetsplatserna. Det skapas starka grupp gemenskaper mellan de vuxna. Kanske så att dessa också kan utgöra en viss hämning för en rörlig process och vidareutveckling.

6.3 En förskola/skola för alla

Förskolan och skolan framhålls som en viktig integrationsmöjlighet. Här finns alla barnen / alla eleverna i närområdet. Här finns en mötesplats, som de ej har när det lämnat skolan för dagen, eller senare för vuxenlivet.

Men uppenbart har barnen olika tillgång till förskole- och skolmiljön och lärandet. För många barn utgör språket, det första och viktigaste hindret för en möjlig integration. De undervisas och bedöms i ett språk som de ej behärskar och med vilket de ej kan ge sig själva en röst.

”Skolan för alla” öppnar också sina dörrar på olika sätt. Innehåll och arbetssätt har kulturella, könsmässiga och sociala relationer, så att de lätt tillägnas av en del, men är betydligt mer främmande för andra. Det föreligger en strukturell selektivitet, (Stigendal, 2000, s 45) en i strukturen inneboende logik som väljer ut och väljer bort och som har en relation till ovanstående faktorer som vi söker fånga i termen kulturell lärandegrammatik. Skolledarna exemplifierar mycket litet utifrån skolans innehåll i en problematiserande hållning, däremot diskuteras arbetsätten kritiskt. De nuvarande gällande diskurserna för hur man lär stämmer dåligt med många av de elever som finns i deras skolor. Arbetsätten- undersökande arbetssätt, sök själv, arbeta självständigt, individuellt, var och en söker sin kunskap, PBL - det stämmer inte för många av barnen/eleverna. De klarar det inte.

Läroutbildningen liksom skolan har en gällande föreställning där elever, lärande, föräldrar, skola, lärare är mer enhetliga än vad som är fallet. Heterogeniteten har alltid funnits i skolan, liksom en variation i relation till skola och lärande genom klass- och könstillhörighet. I dagens samhälle är heterogeniteten än större och skola, läraruppdrag, arbetssätt och innehåll måste diskuteras kontextuellt. ”Man undervisar som om fortfarande alla elever var helt svenska”, kommenterar en av

skolledarna. I Malmö har vart annat barn som föds s k invandrarbakgrund. Det tredje vanligaste pojknamnet bland de nyfödda är Muhammed. ”De som fattar beslut om kursplaner förutsätter att alla barn är uppvuxna med svensk kultur.” säger läraren Eva Petroff, lärare vid en Rosengårdsskola med 95 % elever med utländsk härkomst, med uppdrag att utveckla kursinnehåll i social kompetens för skolans högstadiel elever (SDS, 8/4, 00).

Intervjumaterialet ger också en ganska enhetlig bild av skolans stora betydelse i detta mångfaldssamhälle. Skolan står mer som ”kyrkan mitt i byn”, kommenterar en av skolledarna, i en tillvaro av många förändringar parallellt i barnens och ungdomarnas liv, vare sig de är invandrade till Sverige eller ej. Stigendal (2000) framhåller också skolans stora betydelse och skolan som den stora mötesplatsen. Det är i skolan alla måste gå. Skolan har fått ett ansvar som helt klart saknar tidigare motstycke menar Stigendal (s 50) och summerar: ”Frågan är om skolan verkligen inser sin nya betydelse. Frågan är om skolan verkligen förstår sig på sin nya makt över framtiden”. Med vår utgångspunkt är tilläggsfrågan: Frågan är om lärarutbildningen uppfattat denna skolans nya betydelse? – och översätter detta i sitt innehåll, sina arbetssätt och sina förmedlade föreställningar om skola, läraruppdrag?

Skolans och lärarens uppdrag måste analyseras och diskuteras i lärarutbildningen. Då inte i första hand utifrån läroplanstexter och kommunala planer, utan med utgångspunkter i vilken funktion förskola/skola och lärare fyller, eller snarare utvecklas att möta och tillmötesgå i ett starkt föränderligt, mångkulturellt, mångetniskt samhälle. Först därefter kan nödvändiga kunskaper och kompetenser diskuteras kritiskt. Stigendal framhäver i sin rapport om *Skolintegration. En lösning på skolans problem* att ”Den strategi som behövs för att utveckla alla sociala strukturer till system och skapa systematisk integration består framför allt av ett syfte. Det måste stå klart vad verksamheten syftar till och varför. I ett välintegrerat system genomsyrar syftet verksamhetens alla vinklar och vrår. Alla som ingår i systemet förstår och stödjer dess syfte inte bara i ord utan också i handling” (2000, s 42). Hur definierar lärarutbildningens texter skolans syfte? Hur uppfattar de lära- studerande detta syfte - hur välintegrerat är det, hur överensstämmande med social och pedagogisk praktik och med det förberedande innehållet i lärarutbildningen?

Snabba samhälls- och befolkningsförändringar tillsammans med en kraftig boendesegregation har skapat förskolor och skolor av mycket skilda karaktärer. Några av de intervjuade använder uttrycken 95 % och

45 % skolor - vilket anger andelen elever med utländsk bakgrund. Kraven på läraren och skolornas syften blir här mycket olika. Så finns också 0% och 5 % förskolorna och skolorna. Lärarskapet är idag allt mer kontextuellt beroende. Den kvarstående frågan kring lärarutbildning blir då - hur skall en generell lärarutbildning förbereda för en sådan mångfald av lärarfunktioner? Föreställningen och konstruktionen av den generella läraren och generella skolan i det pluralistiska samhället kan innebära ett undergrävande av dess ursprungliga ambition: "En skola för alla". Bristen på hänsyn till de faktiska samhälleliga villkoren blir en stimulans för ett allt mer accelererande friskolesystem på alla nivåer. Ett system av mer tydlig segregering än integrerande funktion.

Kvarstår frågan: För vilken skoltyp och för vilken läraruppgift är dagens och den i LUK skisserade lärarutbildningen relevant?

6.3.1 En förskola/skola för alla och barnens/elevernas familjer

Barnen/eleverna har i sin familjebakgrund mycket varierade föreställningar om vikten av skola och det lärande som sker där. Föräldrarnas förhållningssätt och deras förväntningar på sina barn, och på deras lärare och skolledningen, är de villkor som beskrivits som mycket betydelsefulla i denna studien.

Det ges exempel på föräldrar som är mycket intensivt engagerade i sina barns studier och som har en starkt stödjande inställning till skola och lärande i den svenska skolmiljön. Likaså exemplifieras föräldrar som av olika skäl inte kan ha något engagerat inflytande över barnens studier. Några kommenterar också formerna för föräldrakontakter. Här behövs utveckling och förändring i förhållande till förutsättningarna. Ansvarsfördelningen emellan hem och skola är också mycket varierande och kan vara problematisk för den enskilde läraren.

I styrdokument för förskola och skola betonas under senare år allt mer tydligt föräldrarnas ansvar och föräldrarnas aktiva deltagande i skolan. I den nya läroplanen (Lpo 94) uttrycks behovet av att markera och tydliggöra gränserna för föräldrars och institutionens ansvar, vilket utgör en förändring i hållning i jämförelse med LGR 80. Samma tendens framkommer vid en jämförelse mellan Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26) och Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987:3).

Skollagen (SFS 1985:1100) betonar redan i sin inledning, i den skollagen, att samarbete med hemmen är ett centralt inslag i det

offentliga skolväsendet för barn och ungdomar. I grundskolans läroplan anges att "Skolan skall klargöra för elever och lärare vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och vårdnadshavare har (Lpo 94).

I skolkommitténs slutbetänkande anges att föräldrarna kan utgöra en viktigare resurs för skolan och skolans personal än de gör idag. De kan bidra till att vidga diskussionen om skolans uppdrag (SOU 1997:21, s 121). Föräldrarna har rätt att ta del av och ansvar för sina barns fostran, deras liv och deras verksamhet. Detta förutsätter samarbete mellan hem och skola under hela skoltiden.

Stundom framstår texterna över den aktive föräldern och den samarbetande skolan som klargör rättigheter och skyldigheter för föräldern som en retorik bortom de verkligheter som skildras i skolledarnas vardagsbeskrivningar. Hur mycket stöd har den verksamme läraren och skolledaren av styrdokumentens texter?

Föräldrarna skall engageras mer – detta har varit en klart framträdande paroll i texter från 1900-talets sista decennium. Det måste dock ställas mot kommentarer som exempelvis en av skolledarna ger, Alla orkar inte vara den förälder som skolan beskriver i sina styrdokument så som en av skolledarna uttrycker det: "Man utgår från att föräldrarna klarar att vara föräldrar, men det gör inte våra föräldrar alltid, i den situation de har hamnat i."

I nutida utredningstexter avseende skolan betraktas "samverkan mellan hem och skola" som en av de kvalitetsfaktorer, vilka påverkar skolans undervisningsresultat. En god samverkan liksom höga förväntningar på eleverna, god ordning och uppföljning av elevernas resultat utgör reella kvalitetsfaktorer att arbeta med. Detta understöds av skolledarnas beskrivningar. Samverkan och nykonstruktion av former för samverkan och god kommunikationsförmåga för kontakt med de olika föräldragrupperna framhålls av alla de intervjuade som avgörande för elevernas möjligheter..

I Skolverkets attitydundersökning "Vem tror på skolan?" (1997) beskriver föräldrarna att de inte vill ha så mycket inflytande över själva undervisningen. Däremot är det viktigt för dem att kunna påverka vilken skola barnen skall gå i och det egna barnets möjligheter till stöd. Speciellt det sistnämnda är viktigt och speciellt här anger föräldrarna att de i alldeles för stor utsträckning saknar inflytande.

Jämfört med lärarna ser föräldrarna mindre positivt på att eleverna själva skall ta reda på saker och de ser mer positivt på fler läxor och mer prov. Störst skillnad mellan föräldrarna och lärarna återfinns i

grundskolans tidigare år (Skolverket, 1997, s 11). Maximal skillnad föreligger mellan föräldrar som är födda i annat land och lärarna. Bland invandrarföräldrarna anser en klar majoritet att mer läxor och mer prov är önskvärt. Även bland eleverna föreligger denna skillnad, elever som är födda utomlands är mer positiva till läxor.

Ribom (1993) beskriver i sin doktorsavhandling "Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll" att det framför allt är föräldrarnas utbildningsbakgrund och yrke, som avgör relationen mellan hem och skola. Ribom konstaterar att föräldrar har utifrån skilda utgångslägen mer eller mindre utvecklade uppfattningar om vad skolan representerar och bör representera. De kan utifrån dessa skilda utgångslägen, eller som Ribom också säger, utifrån sina skilda habitus i förhållande till skolan, med större eller mindre kraft föra fram sin åsikt på undervisningens former och innehåll. Att föräldrar med lång utbildning generellt ställer större krav på skolan och finner fler former att föra fram sina åsikter visar också Skolverkets undersökningar (Skolverket, 1993; 1997). Så även i denna studie. Många av eleverna har föräldrar med hög utbildning från hemlandet och erfarenhet av andra undervisnings- och skolsystem. De föräldrarna ställer andra, och även beskrivet som stora krav på den svenska skolan och läraren, liksom på dotterns/sonens prestationer.

I lärarutbildningen behöver betydelsen av föräldrarnas relation till skola, utbildning och lärande behandlas utförligare än vad som oftast sker. Vad innebär denna för eleven? Vilken är skolan och lärarens roll? Det finns mycket av traditionalism över föräldrasamarbete. Större delen av världen är förändrad, men föräldramöten är sig väldigt lika. Hur skall de kunna utvecklas? Hur ska ett föräldrasamarbete i ett mångkulturellt, mångetniskt samhälle förstås och inrättas? Vilken funktion skall den fylla?

Arnman och Jönsson (1986) pekar på att gränsdragningarna mellan familjens och skolans ansvar ter sig olika om man tar hänsyn till socio-ekonomiska faktorer.

Lärarna beskrivs i många studier som positiva till ökat engagemang från andra grupper. De redovisar dock samtidigt att detta ökade engagemang från andra grupper också innebär ett ifrågasättande och krav på den egna rollen, som är problematiskt att handskas med (Falkner, 1997). Relationerna mellan skolaktörerna påverkas i en skola i förändring, konstaterar Falkner. Det gäller förhållandet mellan lärare och elev, mellan lärare och förälder och även lärare emellan. Lärarna kan känna sig hotade i takt med att föräldrainflytande ökar. De upplever att för-

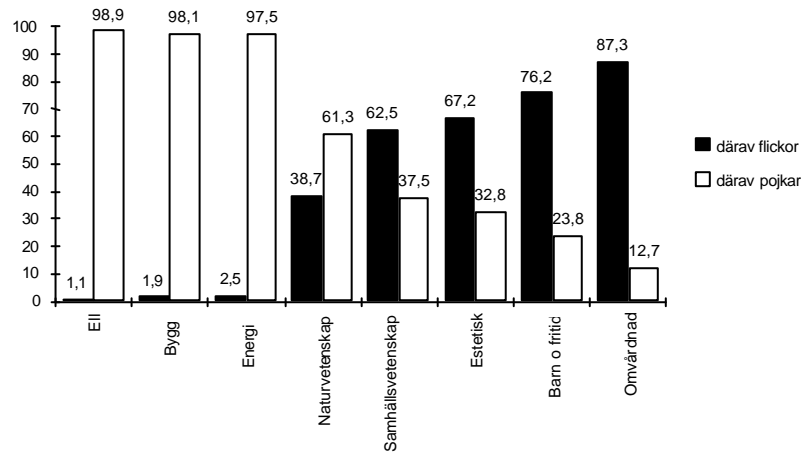
äldrarna vill kritisera och kontrollera det de gör (s 90). Det blir en konflikt mellan att som lärare vara öppen för synpunkter från föräldrarna och samtidigt hävda sin egen auktoritet och sin lärarprofession (Falkner, s 90) Flera studier visar att det är lärarnas, personalens engagemang som är av den mest avgörande betydelse. Detta framhävs också tydligt i Lorties klassiska forskning om pedagoger. Pedagogen är av den största betydelse för samarbetets existens och utfall. "The teacher is the gatekeeper", säger Lortie (1977).

6.3.2 Kön, och etnicitet relaterat till studieval och studieframgång

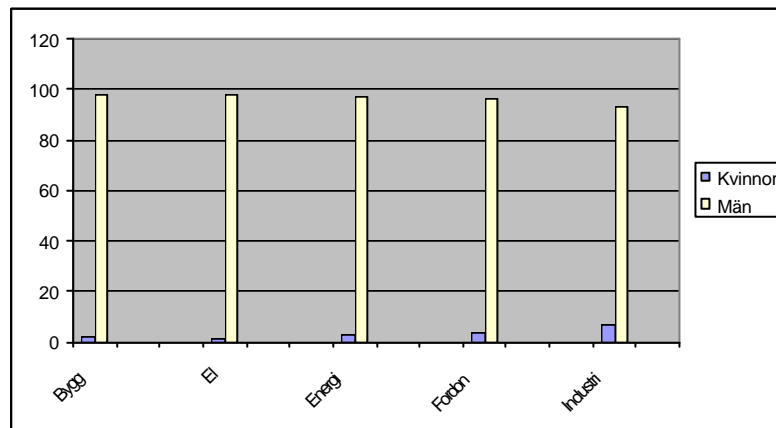
Vi har i denna rapport lyft fram skolans större betydelse idag som en integrativ möjlighet. Här möts under viktiga uppväxtår områdets barn och ungdomar. Förskolan/skolan utgör en mötesplats, mer heterogen, mindre segregerad än varje verklighet utanför institutionen. Boende segregationen framför allt i de större städerna har orsakat en våldsam uppdelning, men det kvarstår dock att i skolan möts barnen i det segregerade området på ett mer blandat sätt än de någonsin gör på sin fritid, i sin hemmiljö, i sitt kommande yrkes- och vuxenliv. Den svenska skolan visar många tecken på ökad differentiering, med bl a en ökad mängd friskolor. Konstateras kan att varje val innebär ökad uppdelning efter faktorerna kön, klass, etnicitet.

De allra flesta egna val av aktivitet, ämne, program, kurser innebär att gruppen delas upp på ett segregrande sätt. Åtskillnaden exempelvis mellan flickor och pojkar är tydliga, när eleverna gör egna val. Detta är tydligt bl a när man tittar på val av gymnasieprogram med mer praktisk inriktning. Först en redovisning från år 1995 sedan exempel från år 1999. De linjer, eller med nutida terminologi, de program som knyter an till industrisamhället redovisar den kraftigaste könssegregationen. Här föreligger pojk- och flickskola i svensk gymnasieutbildning. Intressant är tendenser till förändringen av könsmonster. När det gäller de program som mer knyter an till informationssamhället och till senmoderna kunskapsområden är könsuppdelningen knappt synbar.

Tabell 3. Val av gymnasielinje 1995

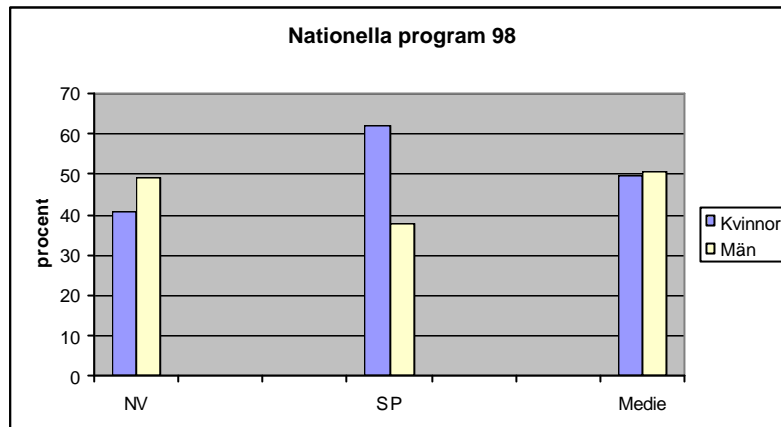


Källa: Skolan i siffror, Skolverket, 1996



Källa: Skolverket 1999

Figur 2. Kvinnor och män vid yrkesinriktade program 1998.



Källa: Skolverket, 1999

Figur 3. Kvinnor och män vid tre nationella program 1998 (NV= Naturvetenskapligt Program, SP= Samhällsvetenskapligt Program)

Här skall så valen av gymnasieprogram granskas ur aspekten andel elever med utländsk bakgrund. Segregerar eleverna sig vid val av gymnasieprogram, vad betyder etnicitetsbakgrund. En början till utredning av denna fråga kan göras genom att granska statistik. Det är otillräckligt i högsta grad, men en början för vidare frågor. Grenar och program där elever med utländsk bakgrund är kraftigt över eller underrepresenterade är markerade med fetstil.

Tabell 4. Andel elever med utländsk bakgrund på olika gymnasieprogram (läsåret 1999 -2000). Program med en tydlig över -och underrepresentation är markerade

Gymnasieprogram	Andel elever med utländsk bakgrund
Gymnasieskolan totalt	15,1 %
Nationella program	14,0 %
Barn och Fritid (BF)	11,4 %
El	13,5 %
Energi	8,9 %
Fordon	14,7 %
Gren flygteknik	30,1 %
Estetiska (ES)	10,1 %
Handel och Administration (HP)	25,6 %
Hantverk	20,0 %
Industri	11,3 %
Gren textil och konfektion	51,9 %
Medie	13,2 %
Naturbruk	3,5 %
Naturvetenskap totalt	13,7 %
Gren naturvetenskap	13,8 %
Gren teknik	11,5 %
Omvårdnad	26,1 %
Gren omvårdnad	24,0 %
Gren tandvård	88,8 %
Samhällsvetenskapligt program totalt	14,2 %
Ekonomisk gren	16,9 %
Humanistisk gren	13,4 %
Samhällsvetenskaplig gren	
Specialutformat Program (SM)	13,2 %
Individuella Program (IV)	25,6 %

Källa: Skolverket, 2000

Elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade vid vissa gymnasieprogram. Det är dock viktigt att se hur stor den aktuella gruppen är totalt. Vissa grenar engagerar ett mindre antal elever, vid en del sådana är elever med utländsk bakgrund kraftigt överrepresenterade, som exempelvis gren tandvård, 175 elever av totalt 197 har utländsk bakgrund, gren flygteknik 110 elever av totalt 365 har utländsk bakgrund. (här definierat som elever födda utomlands samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands).

Bland eleverna med utländsk härkomst görs några val som avviker något från det mycket uttalade könsmönstret i gymnasievalen. Det är fler pojkar som väljer exempelvis Hotell och Restaurang, Omvårdnad, Handel och Administration, och Hantverk än i svenskgruppen.

Avhoppen från gymnasieskolan har ökat. Ca ¼ av de som påbörjar gymnasieskolan har ej fullföljt den efter 4 år (Hellsten & Pérez Prieto, 1998; Skolverket Statistik 2000). Hellsten och Pérez Prieto påpekar att risken att marginaliseras och så småningom risken för avhopp från skolan och studierna är relaterat till avvikelse och att i något avseende vara annorlunda än den dominerande gruppen. Uppenbart är risken för avhopp för flickor som väljer mansdominerade program. 41% av kvinnorna som valt Byggprogrammet och 45 % av de som valt Fordonsprogrammet fullföljer icke sin utbildning. Av de manliga studerande som exempelvis valt Omvårdnadsprogrammet lämnar mer än var fjärde studerande, dock är siffrorna aldrig så höga när könsmönstret brutits från det hållet. Så är också de studerande med utländsk bakgrund överrepresenterade bland de som marginaliserats och redovisar avhopp från sina studier. Den lägsta nivån för avbrutna studier i gymnasieskolan återfinns på det naturvetenskapliga programmet där också de högsta betygen i alla ämnen samlats. Avhoppen är här enbart 6 % totalt. Gruppen med utländsk bakgrund avbryter dock sina studier vid de naturvetenskapliga programmen tre gånger så ofta (Hellsten & Perez Prieto, 1998).

Kön och etnicitet som faktorer för framgång och misslyckande i skolmiljö

Som tidigare framhävts vill vi betona utgångspunkten att alla förskolor och skolor är mångkulturella. De innehåller alla en variation av faktorerna kön, klass och etnicitet. Under de senare åren har variationen i klass, kön, etnicitetsmönster ökat kraftigt i de sammanhang som de intervjuade skolledarna utgår ifrån. Elevernas bakgrundsvillkor representerar en enorm spridning av utgångslägen i förhållande till lärandet i

den svenska skolan. Föreställningarna om ”hur man skall vara”, ”hur man skall utvecklas och till vad” som exempelvis ung flicka eller pojke kan vara mycket olika i hemmen och skolans uppfattningar. Exempelvis ”flickor och studier”, och över huvud taget flickor och intellektuell aktivitet, är ett både historiskt och i flera skolmiljöer aktuellt problem. Kan kvinnlig kön vara förenligt med studieframgång? Är det ett hot eller en möjlighet?

Fakta, som exempelvis betygsstatistik, och exemplifieringar ger bilden av att flickor överlag är – och låter sig bli – mer integrerade till skolans krav och förväntningar. De redovisar påtagligt högre skolframgång som grupp. Det kan ses som både positivt och negativt. Många flickor tillägnar sig därmed möjligheter till att nå yrkesval, de får goda kunskaper och goda förutsättningar för sin framtid. Deras skolframgångar synes dock relaterad till en kostsam anpassning. De ålägger sig skolans krav. De drivs av hårda prestationskrav. ”Only the best will do,” med Valerie Walkerdines ord (1997). Flickorna redovisar också betydligt fler hälsoproblem än pojkarna. Huvudvärk, magont, stressrelaterade problem rapporteras oftare av flickor (Barnombudsmannen, 1995).

Pojkar redovisar som grupp mer exempel på avvikelser och exkluderande från skolans mål och krav. Anpassningen är mindre. Pojkar som grupp är dock mycket varierad, men den är överrepresenterad i alla marginaliseringssammanhang i skolan. I exempelvis avhopp, skoldaghem, specialinsatser, andelen IG betyg (Skolverket, statistik).

Skolframgång och misslyckande så som det fångas av betyg och meritvärden

Skillnad föreligger mellan flickors och pojkars betyg i alla kommuner i Sverige, men de är mycket olika stora. I orter med hög utbildningsnivå är betygen relativt likartade. Här nedan redovisas exempel från några Skånekommuner från dels det gamla betygssystemet, år 1995/96, dels meritvärdena i det nya betygssystemet från år 1999. Som synes är förhållandet till skolframgång mätt genom betyg ett komplicerat system. Detta kan diskuteras i termer av elevens bakgrundsvillkor som klass, kön, etnicitet, utbildningstraditioner och syn på studier i hemmet, etc. I Malmö och Sjöbo visas den största andelen som ej är behöriga till gymnasiet. Ca var femte elev gäller detta. Bakgrunden är i Malmö klart relaterad till den stora gruppen av elever med begränsade språkkunskaper i svenska. Detta är icke förhållandet och bakgrunden i Sjöbo. Här redovisar, detta till trots, pojkarna - som är de som mest återfinns i

den icke behöriga gruppen - lägre genomsnittligt meritvärde än pojkar i Malmö.

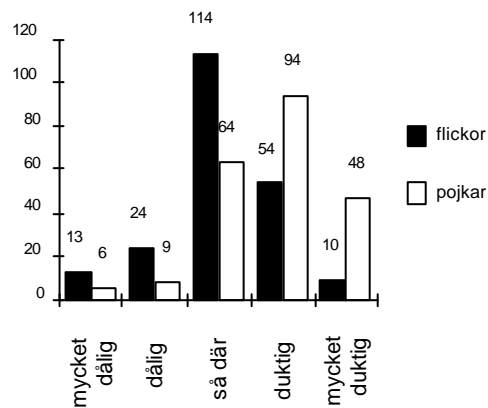
När det gäller skillnaden mellan flickors och pojkars medelbetyg synes skillnaden på dessa fåtal år som tabellen redovisar snarast ha ökat. Detta gäller tydligt i städer som tidigare hade relativt jämn betygsnivå, som i städer med stor andel högutbildade, här i tabellen exempelvis Lomma och Lund. Trots hög betygsnivå för pojkarna i dessa orter, har flickorna ökat än mer sina meritvärden (värden från år 1999).

Tabell 5. Flickors och pojkars medelbetyg (1996) respektive samlade meritvärde (1999) och behörighet till gymnasieskolan (1999 i %) i några kommuner i södra Sverige

	Medelbetyg i åk 9 / Samlat meritvärde				Behör.gymn 1999 %
	flickor 1996	pojkar 1996	flickor 1999	pojkar 1999	
Malmö	3,32	3,03	205,6	180,9	80,7
Staffanstorps	3,50	3,28	235,5	203,7	93,6
Lomma	3,57	3,55	239,2	207,9	95,5
Lund	3,55	3,47	241,6	210,8	95,3
Kristianstad	3,27	2,98	209,6	196,3	90,3
Landskrona	3,37	2,99	207,8	173,9	83,4
Sjöbo	3,27	2,95	206,5	175,4	82,5
Simrishamn	3,42	2,87	211,3	193,5	89,0

Källa: Skolverket, rapport nr 129, 1997; Skolverket 2000

Trots den höga betygsnivån som flickor redovisar, numera även i de naturvetenskapliga ämnena och teknikämnet så redovisar de i självskattning konsekvent lägre värdering av sin förmåga än pojkarna. Nedan ett exempel från högstadieungdomars självskattning i olika naturvetenskapliga ämnen, här exemplet fysik:



Figur nr 4. Hur duktig tycker du att du är i fysik?
Källa: Niklasson & Tallberg- Broman, 1998.

Betygen diskuteras som larmklockor. Ca 25% av eleverna saknade 1998 betyg i ett eller flera ämnen. Siffran steg år 1999 till ca 30%.

Stigendal (1999) poängterar vikten av att betyg och icke godkända betyg inte ses som "problemen", utan som problemindikatorer, som måste initiera diskussioner om orsaker och samband. Personal vid fyra skolor i Malmö fick i enkät bl a ta ställning till frågan: Hur förklarar de den höga andelen elever utan fullständiga betyg? Stigendal tolkar personalens svar så att de lägger den största skulden på utbildningsresurserna och på elevernas språksvårigheter.

Några data från den senaste betygsstatistiken, från elever som avslutat årskurs 9, läsåret 1997/98- 1998/99 visar att skillnader föreligger genomgående mellan flick- och pojkggruppen. Viktigt att se är att flickor med utländsk bakgrund, naturligtvis en mycket heterogen grupp i sitt förhållande till det svenska språket, till svensk skola och lärandet där, visar högre meritvärde än totalgruppen pojkar.

Tabell 6. Elever, genomsnittligt meritvärde, läsåret 98/99.

Kön	Genomsnittligt meritvärde
Pojkar	191,3
Pojkar med utländsk bakgrund	175,3
Flickor	213,5
Flickor med utländsk bakgrund	195,5

Källa: Skolverket, 2000

Nedan redovisas tabell över elever som ej nått målen av de som skulle ha fått mål- eller kunskapsrelaterade slutbetyg (Skolverket). Dessa grupper av elever utgör klara problemsignaler. "En skola för alla" misslyckas med var fjärde pojke, och med i det närmaste hälften av pojkarna med utländsk bakgrund. Dessa pojkar saknar behörighet att fortsätta sina studier på gymnasiet. I intervjumaterialet framhäver några av de intervjuade vilken press denna situation innebär för lärarna. Konsekvensen kan då bli att betygsstandarden och kraven för godkänd sänks för att läraren och skolan skall klara fler elever. Siffrorna skulle egentligen varit ännu större, kan man tolka dessa kommentarer. Detta visar sig också sedan i gymnasiets olika prov och granskning av förkunskaperna. Eleverna misslyckas då förkunskaperna är för svaga.

I diskussionen av dessa betyg och meritvärden är det väsentligt att pröva de olika modellerna för förståelse av "skolsvårigheter". Som tidigare beskrivits summerar Hellsten och Pérez Prieto (1998) forskningen kring marginalisering i två modelltänkande. Den första fokuserar på individuella och sociala förhållanden, elevens egna förutsättningar, elevens sociala bakgrund med faktorer som kön, klass, etnicitet med som perspektiv. Så som statistiken presenteras vägleds betraktaren snarast till denna modell. Trots en påtalad mycket stor variation mellan skolor, mellan kommuner, mellan skolor i kommunen och mellan klasser inom skolor så uppmärksammas mycket litet den andra modellen som lyfter fram skolan som skapare av marginaliseringen, där skolans organisation och verksamhet, samt agerandet och förhållningssätten hos dem som arbetar på skolan måste ingå för att tolka nedanstående siffror som kan ses som uttryck för marginaliseringsprocesserna. Skolledarmaterialet lyfter dock fram båda modellerna, dels ses elevens eget agerande, föräldrarnas förväntningar, elevens bakgrund som betydelsefull, dels fokuseras undervisningssätten och synen på lärandet som bidragande orsaker. Kommentarer som relaterar till flick-

omas och pojkarnas olika meritvärderingar, flickornas högre betygsnivåer och kvalitativt annorlunda förhållande till skolan föreligger inte.

Tabell 7. Elever som ej nått målen av de som skulle ha fått mål- eller kunskapsrelaterade slutbetyg

Kön	Andel (%)
Pojkar	26,4
Pojkar med utländsk bakgrund	40,8
Flickor	18,8
Flickor med utländsk bakgrund	31,1

Källa: Skolverket, 2000

Tabell 8. Andelen pojkar respektive flickor som lämnat grundskolan utan slutbetyg, läsåret 97/98 respektive 98/99.

Läsår (sammantaget åk 7-8-9)	Pojkar	Flickor
1997/98 (1 102 elever)	59,1%	40,9%
1998/99 (1 142 elever)	60,9%	39,1%

Källa: Skolverket, 2000

Av de elever som lämnat grundskolan utan slutbetyg utgör elever med utländsk bakgrund något mer än 1/3.

Varje gruppindelning som inbegriper stora och heterogena grupper är tveksamma att använda som beräkningsgrunder. Varje medelvärde utgör en dålig utgångspunkt för analys. Så gäller att behandla "gruppen flickor", "gruppen pojkar", "gruppen med utländsk härkomst". Från dessa indelningar måste mer nyanserade indelningar göras och nya frågor ställas. I en undersökning sammanställd av Axelsson (1999) anges andelen pojkar och flickor med olika etnisk bakgrund som lämnat grundskolan med fullständiga betyg vid en högstadieskola i Stockholm åren 1993-1997. I denna närmare analys återfinns den gängse skillnaden mellan flickor och pojkar i exempelvis den svenska, somaliska och arabiska gruppen. I dessa är det fler pojkar som marginaliseras i skolan och lämnar den utan behörighet att gå vidare till gymnasiet. Speciellt i den arabiska gruppen är det liten andel pojkar som har fullständiga betyg (57% mot 81% av flickorna). Det mönstret återfinns

ej i exempelvis den grekiska, spanska eller turkiska gruppen som har större andel med fullständiga betyg bland pojkarna än bland flickorna och även en större andel än i svenskgruppens pojkar. (97 %, 95 %, 92% mot 78 %) I sökandet efter vad som bidrar till skolframgång, i form av betyg, meritvärden, och till marginalisering och uteslutning krävs studier av en omfattande kombination av faktorer. Här måste beaktas de strukturella faktorerna kön, social klass, etnicitet hos såväl eleven, familjen och skolans lärare och ledning, och till dessa faktorer relaterade attityder till lärande och skola samt den enskilda skolans innehåll, verksamhet, arbetssätt fångat i skolkodstermer.

Som tidigare redovisats har flickorna som grupp högre betyg i de flesta ämnen. Vad som skett under senare år är att i tidigare betraktade "flickämnen", som exempelvis engelska och religion, är skillnaden markant. I tidigare sk "pojklämnen" som t ex matematik och fysik är skillnaden utsuddad, eller så har flickorna högre betyg även här. Flickorna har tillägnat sig möjligheter, eller mer korrekt skolframgång, i traditionellt mer manligt könsmärkta områden. Något liknande har ej skett från pojkarnas sida.

Tabell 9. Betyg, ämne kön åk 9 läsåret 98/99.

Ämne	Godkänd %	Väl Godkänd %	Mycket väl godkänd %	Ej nått målen i ämnet %
<i>Engelska</i>				
Pojkar	51,1	33,0	9,3	6,6
Flickor	36,8	42,1	17,0	4,1
<i>Matematik</i>				
Pojkar	57,1	26,6	9,8	6,6
Flickor	53,7	30,6	10,2	5,5
<i>Fysik</i>				
Pojkar	46,7	31,3	12,2	9,8
Flickor	44,0	35,5	12,9	7,5
<i>Religion</i>				
Pojkar	53,1	30,4	8,2	8,3
Flickor	34,3	41,5	19,5	4,8

Källa: Skolverket, 2000

I tidigare framställningar beskrevs att flickors och pojkars olika mognadsprocesser kunde medverka till att flickorna låg före pojkarna i de yngre åren men att pojkarna sedan tog igen detta. Under senare år har den typ av mätning som betyg utgör redovisat en annan bild. Det är exempelvis enbart vad gäller Idrott och Hälsa som pojkarna har högre betygsnivåer än flickorna på kärnämneskurserna vid gymnasiet totalt läsåret 97/98. Dessutom är det fler pojkar som får MVG i Matematik och färre G, annars är mönstret konsekvent. Fler pojkar har IG, fler har G. En större andel flickor har VG och MVG.

Tabell 10. Elever med betyg i kärnämneskurser, gymnasiet, läsåret 98/99. Antalet elever med betyg ca 75 000

	IG	G	VG	MVG
Engelska A				
Män	5,0	41,8	38,7	14,5
Kvinnor	2,6	34,9	45,0	17,5
Matematik A				
Män	5,8	46,5	33,1	14,5
Kvinnor	5,1	47,9	34,1	12,9
Religions- Kunskap A				
Män	7,2	50,7	30,6	11,5
Kvinnor	2,6	31,1	41,9	24,3
Samhällskunskap A				
Män	5,8	51,0	31,9	11,3
Kvinnor	2,8	39,8	41,4	16,0
Naturkunskap A				
Män	5,2	50,8	32,5	11,5
Kvinnor	2,7	41,3	39,4	16,6
Idrott och Hälsa				
Män	4,6	33,3	42,0	20,1
Kvinnor	4,4	43,3	39,1	13,2
Estetisk Verksamhet A				
Män	2,5	50,6	36,4	10,5
Kvinnor	1,1	35,3	46,8	16,8

Källa: Skolverket, 2000

I en pågående skolverksundersökning (opublicerad) refererad i SDS den 31/3 2000, beskrivs hur differentiering i analys efter kön och etnicitet ger olika resultat vid olika skolor. Skolverkligheten är mycket kontextuellt beroende och elevernas bakgrundsvillkor, familjernas förväntningar, inställning och typ av ambitioner för sina barn resulterar i olika skolframgång. Dessa villkor behöver uppmärksammas i lärautbildningen. Vad leder till att skolan kan utgöra en lärandemiljö – utbildningsmiljö? Vad leder till framgång i skolans mening, exempelvis i bra betyg? Är flickors högre betygsnivå snarare ett uttryck för hårt ansträngd anpassning och underordning än ett tecken på att flickor och framgång liksom flickor och intellektuella studieaktiviteter är acceptabla mönster?

6.4 Att bli lärare - en krokig väg fylld av motsägelser

Skolledarna beskriver hur nya läraruppdrag konstrueras. Denna nydaning sker ute i verksamheterna. Den motsvaras inte av liknande förändringar av det läraruppdrag som skisseras i lärautbildningarna utom i enstaka områden, företrädd av enstaka lärare etc. För att det ska ske en verklig utvecklingsprocess av lärautbildningen och en verklig förberedelse av de lärarstuderande för dessa förskole- och skolverkligheter är det flera faktorer som måste analyseras och förstås.

I arbetet med att förstå hur lärarstuderande kvalificerar sig till att bli kompetenta att vara lärare i ett mångkulturellt samhälle behövs först av allt mer kunskap om hur denna process går till.

De lärarstuderandes fokusering vid själva undervisningen i samband med praktik på skola kommenteras av flera. Denna beskrivs också stödjande av besökande lärare från lärautbildningen och i lärautbildningshögskolan allmänna hållning till läraruppgiften. I de många kommentarerna i materialet, som också stöds av tidigare studier av läraruppgiften (Jönsson & Reich, 1995, 1996; Tallberg-Broman, 1998) om att "ämnen kan de, det är inte problemet", så uttrycks samma sak. Det är komplexiteten i skola, klassrum, lärandeprocess och läraruppgifter som måste fokuseras i högre grad. Definitionen av lärare, av läraruppgifter, av läraruppgifter måste problematiseras utifrån en samhälls- och kulturanalys. För att koppla till Hargreaves inledande kommentar: "Å ena sidan har vi en allt mer postindustriell, postmodern värld som kännetecknas av ett allt högre förändringstempo och en intensiv komprimering av tid och rum, kulturell mångfald, teknologisk komplexitet, nationell ovisshet och veten-

skaplig osäkerhet. Mot detta står ett modernistiskt skolsystem som fortsätter arbeta utifrån starkt otidsenliga mål inom ogenomträngliga och föga flexibla strukturer.” (a.a., s 18).

Här finns många utmaningar i skapandet av en ny lärarutbildning och lärarutbildarna måste analysera frågorna: Hur blir de studerande medvetna om de samhälleliga villkor som styr förutsättningarna för skola och lärande? Hur kan de lärarstuderande bli medvetna om komplexiteten i förskola/skola/klassrum? Hur kan de förstå vad olika barn har med sig in i förskolan/skolan, in i klassrummet, av hinder och möjligheter för aktivitet och lärande? Hur kan de få grepp om hur lärare och elever tillsammans konstruerar klassrumsverkligheten och samtidigt förstå sociala, ekonomiska och politiska faktorer som har betydelse?

6.4.1 Att se variationen och förstå komplexiteten

Ett genomgående tema i skolledarnas beskrivningar är den ökade variationen och gränser som flyttas. I de exempel skolledarna ger framträder en komplexitet i förklaringen till elevernas relation till deras lärande och positionering i skolan, som den blivande läraren måste bli varse och kunna reflektera över och dra pedagogisk-didaktiska slutsatser av. Några exempel:

Skolledarna beskriver t ex ambitiösa, presterande flickor som har bristande självförtroende och med föräldrar som har överkrav på dem. Skolledarna uppmärksammar t ex följande skäl:

- inträdesbiljett i svenska samhället
- kompensera föräldrarna vad de missat, kanske pga krig och fattigdom
- flickors möjlighet att inte bli bortgifta
- överkrav på sig själva i egenskap av flickor

och så vidare. Därtill behövs en förståelse av att man därmed inte i förväg kan säga något bestämt om vad som gäller den enskilda flickan/pojken i ens klass.

Föräldrarnas krav på skolan och på exempelvis traditionell undervisning kan botten både i egna skolerfarenheter från det egna hemlandet men också vara klassbundet, dvs inte annorlunda krav än högutbildade svenska föräldrar ställer på skolans undervisning. Det är i sin tur inte så enkelt att något bara är klassrelaterat. Walkerdine (1989) visar på en komplex relation mellan klassbakgrund och t ex mödrarnas förhållningssätt till sina döttrar som avgörande för om man gick vidare till högre studier eller ej. Likaså finns det en variation att beakta beroende

på vilken etnisk grupp barnen tillhör och skälet till att familjen kommit till Sverige. (Ogbu, 1995).

De lärarstuderande behöver, oavsett inriktning i studie- eller ämnesområde, en omfattande kunskap om samhällsrelaterade, strukturella faktorer, om familje- barn och ungdomsvillkor.

Studier av hur lärarstuderande resonerar kring mångkulturella frågor visar att de kommer till skolan med bilden av att mångfald är ett problem snarare än en tillgång. De uppfattar också sociala skillnader som ett individrelaterat problem och mycket sällan relaterar de till strukturella faktorer utanför klassrummet. Lösningarna finns i det enskilda klassrummet med läraren som den främste förändringsagenten (Levine-Rasky, 1998; Goodwin, 1997). De verkar inte heller förstå komplexiteten och variationerna i ett klassrum. "Teacher candidates neither understand the languages, cultures and circumstances of the particular students in their classrooms nor address the social, economic and political inequalities underlying many school problems." (Levine-Rasky, 1998, s 91)

Även verksamma lärare fokuserar individrelatering i förklaring av elevers problem. Lahdenperä (1997) visar i en doktorsavhandling att lärare ofta förknippar elever med invandrarbakgrund med något negativt och diskuterar dem ur ett bristperspektiv. De flesta lärarna såg inte elevens skolproblem som ett resultat av situationen eller omgivningen utan 83% av lärarna lokaliserade skolsvårigheter till eleverna och så många som 70% uppfattade elevernas invandrarbakgrund som en negativ faktor.

I utbildningen ska vägen gå från synen på orsak och lösning enbart hos barnet eller läraren i klassrummet till ovanstående komplexa reflektioner. I något skede i utbildningen måste de studerande fokusera och studera betydelsen av faktorer som kön, klass och etnicitet. Det finns en risk att en sådan fokusering låser fast i en generaliserad förståelse präglad av förenklingar, fördomar och stereotyper. Det är också en process som ställer de studerande inför situationer/frågor som kräver stor anspänning och dilemman för den studerande i skapandet av sina uppfattningar om hur man bäst undervisar, vad och varför. Särskilt komplicerat blir det när lärarstuderande ska förstå ojämlikheten i skolan och vilka barn som missgynnas när de själva kanske tillhör majoritetsgruppen och de som lyckats i skolan. "Socialization into teaching involves a continuous process of coming to terms with these tensions and developing a rationale despite incongruences and consequences." (Levine-Rasky, 1998, s 91). Sleeter (1995, s 415) formulerar det annor-

lunda: "How might one prompt (education) students to challenge the social order who largely stand to benefit from it as it exists? Is that even possible?". Hon framhåller också vikten av att studenterna inte får en känsla av att de är personligt skyldiga till orättvisorna i samhället (Sleeter, 1995).

I intervjumaterialet redovisas några exempel där den uppenbara skillnaden i de lärarstuderandes bakgrund och praktikskolans upptagningsområden hindrar de lärarstuderande att förstå undervisnings- och lärandeprocesserna, i den för dem främmande skolkontexten.

6.4.2 Medvetenhet om lärares, elevers, och föräldrars förhållningssätt och förväntningarnas betydelse

I denna studie framkommer mycket tydligt hur skollärdarna ser påverkan, dock inte av lärarnas förväntningar, utan av föräldrarnas förväntningar på sina barn. Detta är ett tema som är mycket litet uppmärksammat i skandinavisk skolforskning och debatt om skolan och lärandets villkor, men som uppmärksammas med stor medvetenhet i de skolor som i internationell litteratur beskrivs som "effektiva skolor". I den svenska lärarutbildningen är föräldrarna mycket marginaliserade. För många lärarstuderande blir det också en kraftig reaktion inför alla dessa föräldrakontakter och föräldrasamarbete som ingår i arbetet. "Jag trodde jag skulle undervisa" sammanfattar en lärarstuderande i en undersökning, som jämför inställningen till läraruppdraget i lärautbildningens första och sista termin." (Persson & Tallberg-Broman, 2000, rapport under utgivning.) Föräldrarna, som en av de mest centrala villkoren för barnets lärande och möjlighet att se skolan som något väsentligt för just dem, finns inte markerad i den aktuella lärande-, skola- diskursen. Det är en påtaglig brist.

Intressant är att intervjuerna i så liten grad tar upp betydelsen av lärarnas hållning och förväntningar. Vad betyder lärarnas förväntningar? Forskning om effektiva skolor pekar mot att lärarnas förväntningar på eleverna är en nyckelfaktor: "The presence of high expectations for acceptable student performance and behaviours, along with requirements and other policies that help communicate and effectuate such expectations has been cited as a crucial characteristic of virtually all unusually effective schools described in case-studies." (Levine & Lezotte, 1995, s 535). Höga förväntningar på elevernas prestationer gynnar i synnerhet elever från etniska minoriteter och arbetarhem.

I studier av klassrumsinteraktion har man funnit att lärare interagerar olika med barn med olika sociokulturell bakgrund. En del lärare

behandlar minoritets elever som en grupp och tenderar att ignorera deras individuella skillnader (Ochs, 1995; Mehan m fl, 1995). För barn med arbetarklassbakgrund och som ligger under genomsnittet undervisas ”academically less challenging, more repetitive, and more dominated by concern for social control.” (a.a., s 561)

Återkommande redovisas också att förväntningarna på döttrarna i olika grupper är lägre än på sönerna. Effekten av detta är dock något som kraftigt motsäges av aktuella skolresultat i den svenska skolan. Kanske kunde dessa mönster sammanfattas litet vårdslöst med rubriken: Mot alla odds - Invandrar flickor och studieframgång (Eldering, 1989; Gibson, 1991).

6.4.3 Att bli medveten om sina föreställningar och kunna förändra dem

En nyckelfaktor som framhålls av flera forskare är att de lärarstuderandes tidigare erfarenheter och med vilka attityder och föreställningar de går in i lärarutbildningarna och hur dessa kan påverkas under utbildningens gång, har en avgörande betydelse (Popkewitz, 1985; 1999).

Internationella studier visar på vissa generella drag i studenters föreställningar. Bilden av barn och skola är mycket homogen och utan variationer. Det handlar om ”Barnet” och ”Skolan”. Dessa föreställningar varierar naturligtvis beroende på vem den lärarstuderande är och hennes tidigare erfarenheter. Den typiska lärarkandidaten i USA och Kanada är kvinna, vit, tillhör medelklassen eller arbetarklass och har växt upp i en förort eller på landet. Tendensen är att en homogen lärarkår kommer att undervisa en alltmer heterogen grupp elever (Tabachnik & Zeichner, 1993; Wideen et al, 1998).

Svenska lärarstuderande tycks ha en likartad bakgrund med en klar majoritet av kvinnor, med svenska som modersmål och etniskt svenska. Klasstillhörigheten varierar beroende på om de ska bli förskollärare, grundskollärare eller gymnasielärare, men medelklass dominerar. I tydlig minoritet är lärarstudenten, som är man med invandrarbakgrund och från arbetarklass. En majoritet av studenterna är uppvuxna på mindre orter eller landsbygd med som en följd av inte sällan begränsad erfarenhet av möten med människor från helt andra kulturer och samhällsförhållanden.

Kan lärarutbildningen förändra studenternas föreställningarna? Många forskare menar att de förutfattade föreställningar lärarstuderande har med sig till lärarutbildningen är mycket svåra, om inte till och med omöjliga att ändra inom lärarutbildningen. (se t ex Tatto, 1998; Wideen

m fl, 1998). Föreställningarna tycks inte konfronteras i lärarutbildningen. Denna syn motsägs dock av Tillema (1998) som visar i en studie att studenternas föreställningar förändras men inte i samma riktning, ej heller alltid i avsedd riktning och inte på samma sätt för de olika studenterna.

Enligt Larkin (1995) presenterar tillgänglig litteratur mycket få empiriska studier av vilken typ av lärarutbildningsprogram som ger störst påverkan. Generellt finns också liten kunskap om vilka erfarenheter i lärarutbildningen som ger en ökad interkulturell förståelse och vilka erfarenheter som kan tänkas förstärka fördomar och stereotyper (Zeichner, 1996).

Vilka är de viktigaste elementen i en lärarutbildning som leder till att studenterna blir medvetna om sina föreställningar, kan relatera dem till en skola för alla, utveckla sina attityder till och kunskap om "andra"? Vanliga undervisningsmetoder tycks inte fungera och ger inga varaktiga resultat (Larkin, 1995). I flera studier på senare år har man provat olika alternativa metoder med varierande resultat. Ett metodologiskt problem i dessa studier är att det som studeras oftast handlar om effekterna av en viss kurs och uppgift. Forskaren är då densamma som den kursansvariga, en möjlig konflikt i att i en person ha dessa båda roller diskuteras sällan (Wideen et al, 1998).

Några faktorer av betydelse är återkommande i studierna:

- konkreta upplevelser, direkta eller indirekta och *fälterfarenheter* av andra grupper, kulturer och/eller mångkulturella skolor
- tillfällen till *reflektion i dialog* med andra studenter och med lärarutbildare som kan utmana och konfrontera studenternas föreställningar

Att arbeta med lärarstuderandes föreställningar ställer stora krav på lärarutbildarens kompetens och studerandegruppen. Det är en process som har behov av ett socialt stöd och arbetet bör ske i en sammanhållen grupp studerande som har nära kontakt med varandra över tid (Zeichner, 1996). Om en verklig påverkan ska ske måste det vara i ett som man som student uppfattar välvilligt sammanhang som kännetecknas av en positiv atmosfär där man fortsatt kan vara sig själv och där det inte finns några förutbestämda lösningar (Valentini 1997).

Att det bör finnas en samsyn inom kurser och mellan kurser i vad man vill förändra och i vilken riktning är en annan faktor som har betydelse för om påverkan sker (Tatto, 1998).

Fälterfarenheter - i skolan eller utanför

Flera framhåller att inget kan ersätta direkta fälterfarenheter (Fuller, 1994; Murtadha-Watts, 1998; Tellez et al 1995; Finney & Orr, 1995). Åsikterna går däremot isär om vilka fälterfarenheter, skolpraktik eller erfarenheter från andra delar av samhället som har bäst effekt. Om praktik eller fältdagar ska ha effekt beror i hög grad på handledaren och vad denna förmedlar till lärarstudenten.

Det räcker inte att bara placera lärarstuderande i mångkulturella klasser som ett sätt att "mångkulturalisera" dem. I en amerikansk studie placerades lärarstudenter för att få fälterfarenheter i skolor där majoriteten av barnen var svarta och från låginkomstfamiljer. Praktiken och erfarenheterna därifrån innebar inte automatiskt ökad interkulturell kompetens: "We found, with a few outstanding exceptions, that the teachers with whom our students were placed did not represent culturally sensitive teaching. Thus it became clear to us that simply working in diverse schools was not enough." (Tellez mfl, 1995, s 66).

Det kan också vara så att mångkulturella frågor inte alls kommenteras av handledaren. Är detta ytterligare ett exempel på "the norm of neglect"? I en översikt (Grant & Zozakiewicz, 1995) av 300 studier om handledning i praktisk lärarutbildning visade det sig att mycket litet eller inget utrymme alls gavs till att diskutera mångkulturell undervisning. Andra studier visar att partnerskolesystemet begränsar lärarstuderande och gör att de drar alltför snabba slutsatser om komplexa pedagogiska frågor.

Tidslängden på fältstudierna har stor betydelse och forskare varnar för enstaka studiebesök eller kortare perioder (Wideen et al, 1998). Tellez mfl (1995) skriver: "Cultural learning cannot be reduced to a field trip. Forays into the urban and culturally diverse world for a week or a month may serve only to reinforce dangerous stereotypes." (a.a., s 75).

Reflektion i dialog

Fälterfarenheterna vare sig de är direkta eller indirekta, i skolan eller utanför måste följas av reflektion om de ska få betydelse. Det räcker då inte att reflektera i t ex egna loggböcker utan ens uppfattningar och föreställningar måste utmanas/konfronteras och i en viss riktning, dvs tex att förstå att institutionella faktorer har betydelse, allt handlar inte om barnet, dess kultur och vem föräldrarna är för att förklara hur barnet klarar sig.

Det finns olika exempel på hur uppfattningar kan konfronteras. Sleeter (1996) låter studenterna göra minietnografiska studier i mångkulturella skolor. Studenterna diskuterar och konstruerar sedan utifrån fältanteckningarna tillsammans ett samlat mönster över hur de förstår vad de observerat.

Harrington mfl (1995) studerade om datakonferens/webb-samtal över nätet mellan en grupp studenter kunde förändra studenternas uppfattningar om deras roller och ansvar som lärare i ett mångkulturellt samhälle. De fann att datakonferensaktiviteterna fungerade som: "a powerful lens to examine students' beliefs and provide an environment supportive of the extension of beliefs". Andra framgångsrika sätt är att låta studenterna reflektera utifrån bilder och motbilder, kritiska händelser, fallstudier och berättelser (Frankrijker, 1998; Goodwin, 1997; Jackson, 1995; Lawrence, 1997; Marshall, 1998).

Lärarytildaren har en nyckelroll i reflektionerna i dialog med studenterna. Lärarytildarens kulturkompetens, förmåga att kritiskt spegla, utmana och föra diskussioner med studenterna i mycket komplexa och ofta känslomässigt laddade frågor är av avgörande betydelse för studenternas kompetensutveckling (Zeichner, 1996). Linnér och Westberg (2000) betonar vikten av att studera lärarytildarnas tankar och föreställningar om kunskap, ämnen, lärande och elever. I fortsatt forskning ser vi det angeläget att lärarytildarna, liksom i denna studie skollidarna, beskriver sin uppfattning om den kulturella lärandegrammatiken.

Skollidarna problematiserar inte explicit lärarytildarnas roll i sin beskrivning av behovet av en förändrad lärarytildning. Lärarytildarna är i en specifik lärarytildningsinstitution dock nyckelpersoner och bärare/präglare av en dominerande lärarytildningskultur. Kvalbein (1998) har studerat norsk allmänlärarytildning i ett kulturellt perspektiv och visar hur strukturer, organisation, krav och förväntningar på studenterna upprätthålles i en traditionell lärarytildningspraktik som förstärker studenternas uppfattning om kunskap som given och förvaltad av lärare och böcker.

6.5 Avslutning

12 skolledare uppmanades beskriva skola och lärare i det mångkulturella, mångetniska samhället utifrån sitt perspektiv och kommentera vad dessa erfarenheter kunde betyda för lärarutbildningen. De inbjöds till en bred probleminventering, där vårt intresse var att identifiera vad de fokuserade vid ett sådant öppet närmande till problemmrådet:

Kortfattat fann vi tre tema:

1. Den svenska skolan har fått en förstärkt betydelse och vikt i ett snabbt föränderligt samhälle. Den framstår som en skola som tillförts en betydelsefull utmaning att utgöra en aktivt verksam integrationsfaktor i samhället.

Som följdresonemang framkommer att:

Lärarutbildningen måste kritiskt diskutera skolans syfte och faktiska uppgifter i det mångkulturella samhället och den mångetniska skolan, och de nödvändiga kunskaper och kompetenser som följer på detta. Att förbereda för arbete på en av samhällets viktigaste mötesplatser, i ett allt mer segregerat splittrat samhälle.

2. Läraren har en vidgad social och betydelsefull roll i den mångkulturella, mångetniska förskolan och skolan. Läraren är både förändrare och bevarare av den svenska skolans koder. Läraren som fått en stor betydelse i många familjers och elevers liv, pendlar mellan att söka avgränsa yrket till något som väl förberetts i tradition och utbildning och att söka möta det omgivande samhällets krav på en allt tyngre men givande socialt ansvarstagande samhällsuppgift.

Läraren fungerar som en kulturpåverkan, som kulturarbetare i mycket vid mening, representerande en specifik kombination av kunskaper, kompetenser och värden, som på olika sätt förmedlas till barnen och eleverna.

Som följdresonemang framkommer att :

Lärarutbildningen behöver initiera en kontinuerlig analys av läraren som kulturarbetare i vid mening. Kultur som bestående av kunskaper, kompetenser och värden - vad och vilka. Egen bakgrund och kulturella värden. Skolans bakgrund och kulturella värden. Skolan som kulturarv, skolan som kulturpåverkan. Etc.

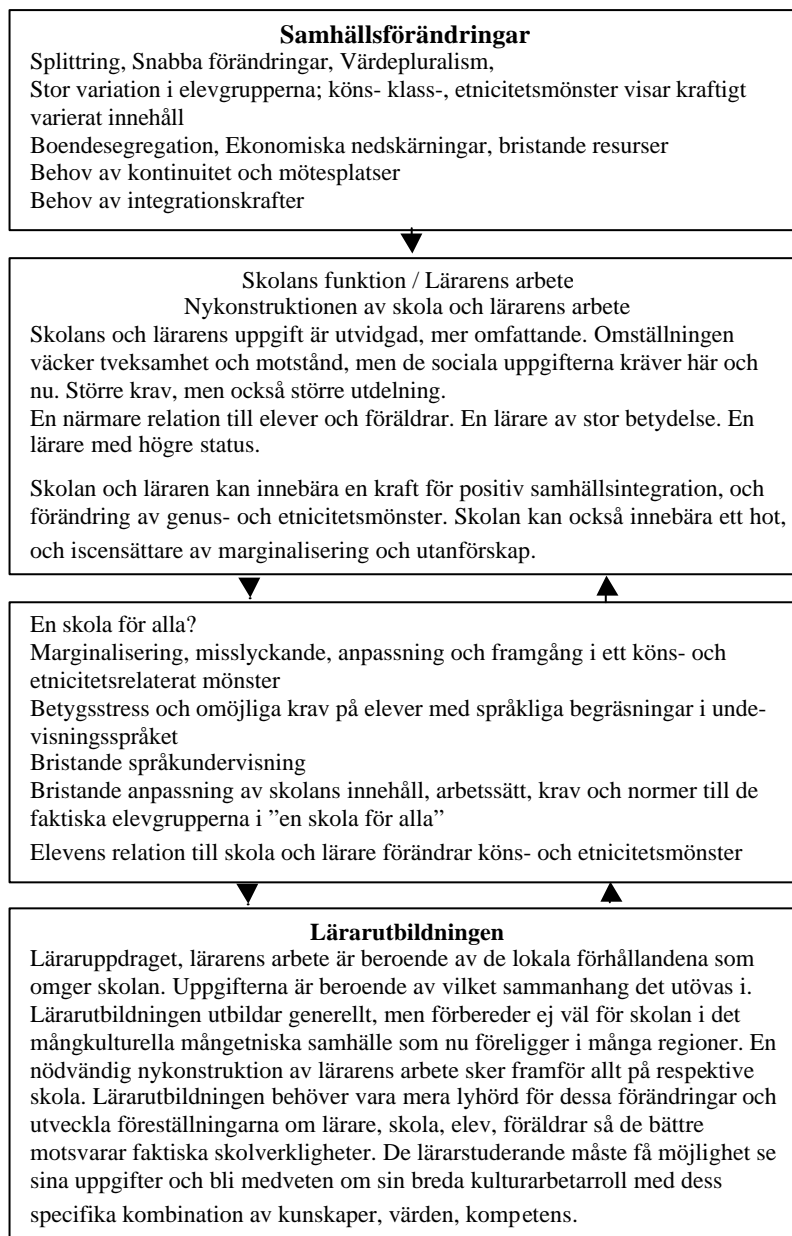
Lärarutbildningen måste erkänna samhällsförändringen och förbereda de lärarstuderande adekvat.

3. Elevens lärande i skolmiljön presenteras som beroende av den kulturella lärandegrammatiken. Denna påverkas av en rad faktorer som skolans innehåll, arbetssätt, normer. Vidare har lärarens förmåga till inlevelse och identifikation, förväntningar och krav, föräldrarnas förhållande till skola och det lärande som försiggår där, föräldrar-läraresamverkan och inbördes förståelse, föräldramas och elevens förväntningar på sitt lärande, elevens möjlighet att se skolan som kopplad till framtiden i positiv mening, elevens egen aktiva positionering i förhållande till skolarbete och studier betydelse. Könsfaktorer och effekten av förväntningar har markerats av största betydelse.

Som följdresonemang framkommer att :

Läroutbildningen behöver problematisera lärande i skolmiljö i förhållande till begrepp som kulturell lärandegrammatik, där såväl skola, lärare, elev och föräldrar utgör aktiva beståndsdelar av systemet.

Avslutningsvis summeras studiens resultat i förhållande till sina utgångspunkter.



Figur 5. Projektets utgångspunkter och summariska resultat.

En lärarutbildning anpassad till ovanstående följdresonemang kräver andra mål i fokus, annat innehåll än dagens lärarutbildning. Frågan är om de pedagogiskt-didaktiska teorier som funnits som grund i lärarutbildningen överhuvudtaget är relevanta. Diskussioner förs om behovet att utveckla vidare pedagogisk-sociologisk teori med kultur som betydelsefull faktor (Ladson-Billings, 2000).

I maj 2000 lade regeringen fram propositionen om en förnyad lärarutbildning (1999/2000:135). I förslaget ingår ett allmänt utbildningsområde om 60 poäng för alla lärarkategorier. Centrala kunskapsområden i denna allmänna del ska bl a behandla frågor om "lärande, undervisning och specialpedagogik" och frågor om "socialisation, kulturfrågor och samhälle". I området ska också ingå tvärvetenskapliga ämnesstudier med innehåll och uppläggning som ska befrämja den blivande lärarens förutsättningar att möta alla elever. Alla lärare ska vidare utveckla en grundkompetens som bland annat innehåller kulturell kompetens, social kompetens och kritisk kompetens.

Den diskussion om hur lärare förbereds för arbete i ett mångkulturellt/mångkulturellt samhälle som bl a förts i denna rapport behandlas inte explicit i propositionen. Olika aspekter på en sådan förberedelse kan läsas in på flera ställen i texten. Intressant är att begrepp som klass, kön, etnicitet ingenstans nämns kombinerat. I ett separat avsnitt framhålls vikten av könsperspektiv i lärarutbildningen. Det mångkulturella blir en fråga som hamnar inom värdegrunden. "Inom ramen för värdegrundsfrågorna har integrations- och mångfaldsfrågorna en naturlig plats i lärarutbildningens samtliga utbildningsområden. Lärare ska förbereda barn och elever för ett liv i ett demokratiskt, jämställt samhälle." (a.a., s 17).

Förberedelse för att verka i en skola för alla är i propositionen relaterad, mer till en fråga om attityd och personlighet än till kunskap om och analys av skolan i samhället. "Liksom för övriga kunskapsområden som berör barns och elevers förutsättningar, villkor och möjligheter kräver kunskapsområdet jämställdhet förmåga att tänka kritiskt, självständigt och kreativt. Detta gör att den personliga mognaden har stor betydelse för hur lärarstudenten ska behandla jämställdhetsfrågor." (a.a., s 69).

Propositionen, liksom skolledarna, lyfter fram den personliga – sociala mognaden hos lärarstudenten. Denna är givetvis mycket viktig. Synsättet fångar dessutom en tydlig tendens. Mer ansvar och mer förhoppning ställs på den enskilde lärarstudentens personliga och sociala kompetenser som lösningen på förmågan att klara de komplicerade

läraryrkesrollerna. Den enskilde individens egenskaper fokuseras. Liksom tidigare diskuterats att den enskildes egen person och familjebakgrund ses som orsaker till skolmisslyckande och marginalisering i skolan (Hellsten & Pérez Prieto, 1998). Ses den enskilde lärarstudentens egen personliga mognad som det som skall vara grunden för t ex kritiskt självständigt och kreativt tänkande i viktiga skolfrågor? Förskola, skola, lärarutbildning kan dock genom ett tydliggjort syfte och ett sammanhållande mål med verksamheten bidra i högsta grad till detta tänkande och de didaktiska handlingar som kommer att följa därpå. Lärarutbildningen kan genom ett förändrat innehåll och arbetssätt i ökad utsträckning stödja och vidareutveckla den lärarstudentens personliga resurser och i sin helhet ta ett ökat ansvar för "En skola för alla" i ett mångkulturellt samhälle.

Ruta 5. Viktiga faktorer i en framtida lärarutbildning

<p>Lärarstudenten behöver:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kunna förstå vikten av skolans integrationsuppgift.• Kunna problematisera skolan som lärandemiljö och skolframgång för alla.• Se variationen och förstå komplexiteten i skola, klassrum och lärande process. Förstå att elever, lärare och föräldrar tillsammans konstruerar klassrumsverkligheten och samtidigt se skolan relaterad till ett vidare socialt/politiskt/samhälleligt sammanhang.• Kunna identifiera kulturella lärandegrammatiker och "översätta" till val av innehåll och arbetssätt• Kunna samverka med föräldrarna och förstå betydelsen av deras relation till skola, utbildning och lärande.• Utveckla en kulturell, social och kommunikativ kompetens	<p>Konsekvenser för innehåll i lärarutbildningen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ämnesstudier i ett köns-, klass- etnicitetsperspektiv• Studier av samhället och sociala förhållanden. Familjers villkor• Studier – språktillägnande och svenska som andraspråk• Studier av dagens skolverklighet• Studier av den egna bakgrunden, föreställningar och värderingar• Innehålls- och metodförskjutning från det generella/enhetliga till det specifika/varierande
	<p>Konsekvenser för arbetssätt:</p> <ul style="list-style-type: none">• erfarenheter genom fältstudier/praktik• reflektion i dialog med andra• lärare med metakulturell kompetens och förmåga att utmana studenternas föreställningar
	<p>Rekrytering av lärarstudenter och lärarutbildare med varierade bakgrund.</p>

Referenser

- Acker, Joan (1999). Gender, Class and Race: Beyond Intersectionality. Opublicerat paper.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983). *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1986). *Olika för olika. Aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Arkiv.
- Askling, Berit (1987). *Vårdutbildningar i förändring. Slutrapport från UHÄ:s uppföljning av Vård 77-reformen*. Stockholm: UHÄ-rapport.
- Axelsson, Monica (1999). Skolframgång och minoritetsstatus. I Monica Axelsson (Red.) *Skolan - en kraft att räkna med Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut. Ss. 8-35.
- Banks, A. James (1985). Multicultural teacher education: knowledge, skills and processes. In *Intercultural Training of Teachers. Report from the Conference in Kolmården, Sweden 10 - 14 June*. Stockholm: UHÄ.
- Banks, A. James (1995). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster Mac Millan. Pp. 3-24.
- Barnombudsmannen. *Upp till 18. Fakta om barn och ungdom*. Stockholm: 1995.
- Batelaan, Pieter (1998). Teacher training for intercultural education: a reflection on IAIE's "Cooperative Learning in Intercultural Education Project" (CLIP). *The European Journal of Intercultural Studies*, (9), 21-34.
- Berg, Magnus (1996). För lite kyla i skolan? I Eva-Stina Hultinger & Christer Wallentin (Red.) *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 277-279.

- Brantefors, Lotta (1999). Redaktionellt: Mångkulturalismer – föreställningar om mångkulturalism och skola. *Utbildning och Demokrati*. 8(3) 1-10.
- Bredänge, Gunlög (1993). The intercultural perspective in Swedish teacher education. Paper presenterat på ETEN-konferens 8-10 maj, University of Greenwich, London.
- Carlgren, Ingrid (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, (1), 8-26.
- Craft, Maurice (1996). Cultural diversity and teacher education. In Maurice Craft (Ed.) *Teacher education in plural societies. An international review*. London: Falmer press. Pp. 1-15.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Daun, Holger & Löfving, Ann (1995). Likvärdig skolgång. En internationell överblick. I: Skolverket. *Likvärdighet i skolan - en antologi*. Stockholm: Skolverket. Ss. 219- 256.
- Eldering, Lotty (1989). Ethnic minority children in Dutch schools: Underachievement and its explanations. In Lotty Eldering & J. Kloprogge. *Different cultures same school ethnic minority children in Europe*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ehn, Billy (1986). *Det otydliga kulturmötet: om invandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: Liber.
- Falkner, Kajsa (1997). *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Finney, Sandra & Orr, Jeff (1995). 'I've really learned a lot, but...': Cross-cultural understanding and teacher education in a racist society. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 327-334.

- Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993). *"Där de härliga lagrarna gro..." Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Franke, Anita (1990). *Handledning i praktiken. En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Linköping: Linköping Studies in Education.
- Francia, Guadalupe (1999). *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform i det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Frankrijker, Hans de (1998). Cross-cultural learning from incidents, the critical incident method: some applications concerning the practice of teacher education and parent support. *The European Journal of Intercultural Studies*, (9), 55-70.
- Fuller, Mary Lou (1994). The monocultural graduate in the multicultural environment: a challenge for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 45(4), 269-278.
- Frykman, Jonas (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Gay, Geneva (1995). Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. In Christine E. Sleeter & Peter L. McLaren (Eds.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. New York: State University of New York Press. Pp. 155-189.
- Gibson, Margaret (1991). Ethnicity, gender and social class: The school adaptation patterns of West Indian Youths. In Margaret Gibson & John Ogbu (Eds.) *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland Publishing.
- Giroux, Henry (1992). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

- Goldstein-Kyaga, Katrin (1999). Kultur som filter och etnisk markör. I Birgitta Qvarsell (Red.) *Pedagoger om kultur. Fjorton inlägg i en diskussion om kultur som pedagogisk fråga*. Stockholm: Akademitryck. Ss. 9-22.
- Goodwin, A. Lin (1997). Multicultural stories. *Urban Education*, 32(1), 117-146.
- Gran, Bertil (1997). *Lärarutbildning för samhällets förskola och grundskola: Slutsatser från några utvärderingar*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Grant, Carl A. & Tate, William F. (1995). Multicultural education through the lens of multicultural education research literature. In James Banks (Ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan. Pp. 145-166
- Grant, Carl A. & Zozakiewicz, Cathy A. (1995). Cooperating teachers, and supervisors: Interrupting the multicultural silences of student teaching. In Joseph M Larkin. & Christine E. Sleeter *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. New York: State University of New York Press. Pp. 259-278.
- Hargreaves, Andy (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Harrington, Helen L. & Hathaway, Russel S. (1995). Illuminating beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 275-285.
- Hellsten, Jan-Olof & Pérez Prieto, Hector (1998). *Gymnasieskola för alla: en studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Hylland Eriksen, Thomas (1993). *Ethnicity and nationalism*. London: Pluto Press.
- Hyltenstam, Kenneth & Toumela, Veli (1996). Hemspråksundervisningen. I: Kenneth Hyltenstam (Red.) (1996) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 9-109.

- Hägerström, Jeanette (2000). Förhållandet klass, genus och etnicitet – med skolan som exempel. *Aktuellt om genusforskning*, (1), 3-6.
- Högskolverket (1996). Grundskollärautbildningen 1995. En utvärdering. *Högskoleverkets rapportserie 1996: 1 R*.
- Jackson, Sandra (1995). Autobiography: Pivot points for engaging lives in multicultural contexts. In Joseph M Larkin. & Christine E. Sleeter *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. New York: State University of New York Press. Pp.31-44.
- Johansson, Henning (1996). Intercultural learning in a multicultural society. *The European Journal of Intercultural Studies*, 2(7), 12-15.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (1995). Överensstämmer utbildningen med yrkets faktiska krav och behov? En intervjuundersökning med lärare och skolledare. *Särtryck och småtryck*, Nr 829. Malmö: Lärarhögskolan.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (1996). Överensstämmer utbildningen med yrkets faktiska krav och behov? Intervjuer med fritidspedagoger, förskollärare och föreståndare. *Särtryck och småtryck*, Nr 861. Malmö: Lärarhögskolan.
- Kvalbein, Inger Anne (1998). *Läro- och utbildningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kyle, Gunhild (1972). *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg: Kvinnohistoriskt Arkiv nr 9.
- Ladson-Billings, Gloria (1995). Multicultural teacher education: research, practice and policy. In: James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan. Pp. 747-759.
- Ladson-Billings, Gloria (2000). "Pedagogy of the depressed" A teacher educator's thoughts on theorizing teaching. Paper presenterat på konferensen New directions in research: education, teacher education and social justice, Umeå.

- Lahdenperä, Pirjo (1996). An analysis of internationalisation and intercultural outlook in Swedish teacher education. *The European Journal of Intercultural Studies*, 2(7), 24-34.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Larkin, Joseph M. (1995). Curriculum themes and issues in multicultural teacher education programs. In Joseph M Larkin. & Christine E. Sleeter *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. New York: State University of New York Press. Pp. 1-16.
- Levine, Daniel U. & Lezotte, Laurence W. (1995). Effective Schools Research. In & Cherry A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan. Pp. 525-547.
- Levine-Rasky, Cynthia. (1998). Preservice teacher education and the negotiation of social difference. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 89-113.
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2000). Kan man lära sig att bli lärare? Blivande och färdiga gymnasielärare om sin utbildning. *Rapporter om utbildning*. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Littlewood, Paul (1999). *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*. Aldershot: Ashgate.
- Lortie, Dan (1977). *School teachers. A sociological study*. Chicago: The University Chicago Press.
- Lundberg, Per (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmö Skolplan 1999 – 2000. Malmö: Malmö stad.
- McCarthy, Cameron (1990). *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. London: the Falmer Press.

- McCarthy, Cameron (1995). The problem with origins: Race and the contrapuntal nature of the educational experience. In Christine E. Sleeter & Peter L. McLaren (Eds.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. New York: State University of New York Press. Pp. 245-268.
- McLaren, Peter (1998). *Life in Schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Third Edition. New York: Longman.
- Mehan, Hugh, Lintz, Angela, Okamoto, Dina & Willis, John S. (1995). Ethnographic studies of multicultural education in classrooms and schools. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan. Pp. 129-144.
- Murtadha-Watts, Khaula. (1998) Teacher education in urban school-based, multiagency collaboratives. *Urban Education*, 32, 616-632.
- Niklasson, Margareta & Tallberg Broman, Ingegerd (1998). *Att arbeta för en mer jämställd framtid. Om de lärarstudierande, flickorna och fysiken*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Norborg, Katarina (1999). Kulturmöten i klassrummet. Paper presenterat på NFPF-kongress i Köpenhamn.
- Nordström, Maria (1987). *Pojkskola Flickskola Samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Lund: Lund University Press.
- Norlin, Margareta (2000). Den svenska skolans uppgång och fall. *Ordfront magasin*, (6), 20-27.
- Ogbu, John (1995). Understanding cultural diversity and learning. In James Banks (Ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan. Pp 582-593.
- Olofsson, Sten-Sture (1998). *Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Osman, Ali (1999). *The "Strangers" among us. The social construction of identity in adult education*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology.
- Pedagogisk uppslagsbok (1996). Stockholm: Lärarförbundet.
- Persson, Sven & Tallberg-Broman, Ingegerd (2000). "Att skapa trygghet"- lärarstuderandes föreställningar om sitt kommande yrkesarbete (under publicering).
- Popkewitz, Thomas (1985). Ideology and social formation in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 1985, 1(2), 91-207.
- Popkewitz, Thomas (1999). Reconstructing an ethnography: social exclusion, post-modern social theory and the study of teacher education. In Carl A. Grant (Ed.) *Multicultural Research. A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual orientation*. Pp. 9-23.
- Proposition 1999/2000: 135. En förnyad lärarutbildning.
- Ribom, Leif (1993). *Föräldraperspektiv på skolan - en analys från två håll*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Ronström, Ove, Runfors, Ann & Wahlström, Karin (1995). *Det här är ett svenskt dagis*. Tumba: Mångkulturellt.
- Roth, Hans Ingvar (1996). *Mångfaldens gränser*. Stockholm: Arena.
- Roth, Hans Ingvar (1998). *Den mångkulturella parken - om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverket.
- Rudvall, Göte (1995). Parallelskola - enhetsskola - mångfaldsskola. Likvärdighetsfrågor i svensk skola under 70 år (1919-1989). I: *Likvärdighet i skolan - en antologi*. Stockholm: Skolverket. Ss. 79-167.
- SFS 1985:1100
- Siraj-Blatchford, Iram (1993). Reproduction or reconstruction? Towards equality in teacher education: An introduction. In Iram Siraj-Blatchford (Ed.) *'Race', Gender and the Education of Teachers*. Buckingham: Open University Press.

- Sjögren, Annick (1996). Föräldrar på främmande mark. I Eva-Stina Hultinger & Christer Wallentin (Red.) *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 229-252.
- Sjögren, Annick (1996). Språket, nykomlingens nyckel till samhället, men också en svensk försvarsmekanism. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (Red.) *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Skolverket (1993). *Bilden av skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1995). *Likvärdighet i skolan - en antologi*. Stockholm: Skolverket. Rapport nr
- Skolverket. (1996). *Likvärdighet – ett delat ansvar*. Stockholm: Skolverket.
- Sleeter, Christine (1993). Multicultural Education: Five Views. *Education Digest*, 58(7), 53-58.
- Sleeter, Christine E. (1996). *Multicultural educations as social activism*. New York: State University of New York Press.
- Sleeter, Christine E. (1995). White preservice students and multicultural education course work. In Joseph M Larkin. & Christine E. Sleeter *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. New York: State University of New York Press. Pp. 17-29.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd*. Socialstyrelsen: 1987:3.
- SOU (1972:26). *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber Förlag.
- SOU 1996:143. *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung. Gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Stockholm: Liber.
- Stigendal, Mikael (1999). *Sociala värden i olika sociala världar: segregation och integration i storstaden*. Lund: Studentlitteratur.

- Stigendal, Mikael (2000). *Skolintegration – lösning på skolans problem?* Malmö: Lärarhögskolan.
- Svenning, Conny & Svenning, Marianne (1979). *Daghemmen, jämlikheten och klassamhället*. Lund: Liber läromedel.
- Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth M. (1993). Preparing teachers for cultural diversity. *Journal of Education for Teaching*, 19(2), 113-125.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1998). "Det är ändå jag som är pedagogen". Förskollärares och grundskollärares föreställningar om barnen, föräldrarna och läraruppdraget i en ny tid. *Pedagogisk-psykologiska problem*. Nr 646. Malmö: Lärarhögskolan.
- Tatto, Maria Teresa (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-88.
- Taylor, Charles (1994). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Uddevalla: Daidalos.
- Tellez, Kip, Hlebowitsh, Peter S., Cohen, Myrna & Norwood, Pamela (1995). Social service field experiences and teacher education. In Joseph M. Larkin & Christine E. Sleeter *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. New York: State University of New York Press. Pp. 65-78.
- Tesfahuney, Mekonnen. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning och Demokrati*, 8(3), 65-84.
- Tillema, Harm H. (1998). Stability and Change in Student Teachers' Beliefs about Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4 (2), 217-228.
- UHÄ-rapport 1978:24. *Utbildning av tvåspråkiga förskollärare för träning av invandrabarn i deras hemspråk*. Stockholm: UHÄ.
- UHÄ rapport 1992:18. *Interculturalism in Swedish Teacher Education: An Evaluation of the Intercultural, Bilingual and International Dimensions*. Stockholm: UHÄ.

- UHÄ 1992:20. *Grundskollärarytbildningen ur ett studerandeperspektiv: en nationell utvärdering*. Stockholm: UHÄ.
- Ullman, Annika (1997). *Rektorn: en studie av en titel och dess bärare*. Stockholm, HLS. Studies in Educational sciences:11.
- Utbildningsdepartementet. (1994). Vi är alla olika. Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan. Ds 1994:98.
- Westerberg, Boel (1987). *" - det är vi som är negern. Om kulturmöten i skolan*. Lund: Dialogos.
- Wingård, Britta (1998). *Att vara rektor och kvinna*. Uppsala: Uppsala Studies in Education:73.
- Walkerdine, Valerie (1997). Gender socialisation and the schooling of girls: The production of femininity in a postfeminist age. Göteborg NFPF konferens.
- Walkerdine, Valerie (1989). *Democracy in the kitchen: regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago.
- Wideen, Marvin, Mayer-Smith, Jolie & Moon, Barbara. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Valentini, Stefania (1997). Intercultural education in initial and field training. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(2), 161-167.
- Zeichner, Kenneth M. (1996). Educating Teachers for Cultural Diversity in the United States. In Maurice Craft, *Teacher Education in Plural Societies. An International Review*. London: Falmer press. Pp. 141-158.
- Ålund, Alexandra (2000). Kön, klass, identitet och ras. I Erik Olsson (Red.) *Etnicitetens gränser*. Stockholm: Carlsson.
- Ålund, Aleksandra (1997). *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Vad händer med skolan i ett allt mer mångkulturellt samhälle?

Skolan har varit ett mycket nationellt projekt, konstruerad för medborgarfostran, sammanhållande och ett kollektivt gemensamt kunnande. Detta projekt, "skolan" utsätts i mångfaldens samhälle för utmaningar och gränsprövningar. Socioekonomiska faktorer samt varierade regionala och lokala villkor, bland annat en ökad segregation, har fått en betydande roll för skolans syfte, innehåll och arbetssätt. Den generelle "läraren", "skolan" finns inte längre.

Denna rapport bygger på en intervjustudie med skolläda-re i mångetniska skolor i Malmöregionen och diskuterar frågor som: Hur beskrivs skolans funktion och uppgift där? Hur beskrivs lärarens arbete? Vilka kompetenser efterfrågas? Förändras läraruppgiften och i så fall hur? Hur kan en alltmer heterogen elevgrupp använda skolan som lärandemiljö? Hur ser den kulturella lärandegrammatiken ut?

Och slutligen den fråga kring vilken denna rapport cirklar - hur förbereder lärarutbildningen för denna nya skola? Vilka konsekvenser har de här studerade skolvillkoren för lärarutbildningen?

