

requal of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe

104 - Lärarutbildning och erkännande av yrkeskvalifikationer i samband med migration. En intervjustudie om erfarenheter och förväntningar inom fyra europeiska program för lärare som (nyligen) har migrerat

Katja Kansteiner, Anika Schneider, Henrike Terhart, Petr Frantik, Abdullah Bakkar, Semra Krieg, Michelle Proyer, Tina Obermayr, Annika Käck, Larissa Mickwitz, Anki Bengtsson, Tove Linné, Susanna Malm, Helén Bodström

Mars 2021



IMPRINT

Utgivare

Konsortiet för R/EQUAL

Kölns universitet (samordnare)

Dr Henrike Terhart

henrike.terhart@uni-koeln.de



Wiens universitet

Kontaktperson: Dr Michelle Proyer

michelle.proyer@univie.ac.at



Stockholms universitet

Kontaktperson: Susanna Malm

susanna.malm@su.se



Weingartens pedagogiska högskola

Kontaktperson: Prof. dr Katja Kansteiner

kks@ph-weingarten.de



Författare

- Weingartens pedagogiska högskola: Katja Kansteiner, Anika Schneider
- Kölns universitet: Henrike Terhart, Petr Frantik, Abdullah Bakkar, Semra Krieg
- Wiens universitet: Michelle Proyer, Tina Obermayr
- Stockholms universitet: Annika Käck, Larissa Mickwitz, Anki Bengtsson, Tove Linné, Susanna Malm, Helén Bodström

Bidragande medlemmar av R/EQUAL-partnerprogrammen i IO4

- Kölns universitet: Narin Mohamad Ali, Sebnem Gökmen, Filiz Er, Mydia Issa, Zeynep Yilmaz, Sherwan Ilias, Miriam Neuser, Annika Witte, Souhail Dianati
- Wiens universitet: Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Jelena Stanišić, Doha Tahlawi, Ziad Alloush, Sirmola Touro, Amr Atay, Bekir Kocak, Davood Zeinlou
- Stockholms universitet: Maher Arshinak, Shukran Salman
- Weingartens pedagogiska högskola: Maria Fröhlich, Amelie Müller, Kira Lauinger, Mirjam Linz, Franziska Manz, Lena Schwarz, Julia Birk, Frederik Kowalik

Citation: Kansteiner, Katja et al. (2021): Lärarutbildning och erkännande av yrkeskvalifikationer i samband med migration. En intervjustudie om erfarenheter och förväntningar inom fyra europeiska program för lärare som (nyligen) har migrerat. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-re-qual/digital-library/>



Detta arbete är licensierat enligt [Creative Commons-licens erkännande, icke-kommersiell, inga bearbetningar 4.0 internationell](#).

ERASMUS+-projektnummer: 2018-1-DE-01-KA203-004241



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Detta projekt har finansierats med stöd av Europeiska kommissionen. Föredragande är ensamt ansvarig för innehållet i denna publikation; kommissionen ansvarar inte för fortsatt användning av den ingående informationen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
Projektets förutsättningar	1
2. Metod	3
Gruppintervjuer med deltagarna	3
Gruppintervjuer med universitetslärarna	5
3. Resultaten av gruppintervjuerna med deltagarna	7
Deltagarnas föreställningar om hinder vid återinträdet i läraryrket	7
Informationskällor till utbildningsprogrammen	8
Jämförelse av läraryrket i ursprungs- och ankomstlandet	9
Insikter kring skillnader och likheter inom lärarutbildningen i ursprungs- och ankomstlandet	10
Skillnaderna i utbildningarna	11
Att arbeta som lärare i Tyskland, Österrike och Sverige	12
Deltagarnas föreställningar kring lärares ansvar och arbetsuppgifter i ankomstlandet	13
Kompetenser som deltagarna har med sig sedan tidigare	14
Feedback kring programmen	16
Universitetslärarnas intresse av deltagarna och deras situation	19
Intryck av deltagarnas praktikerfarenheter	19
4. Sammanfattande resultat av gruppintervjuerna med deltagarna	20
5. Gruppintervjuerna med universitetslärarna	22
Fördelarna med programmen	23
Programmets begränsningar	24
Universitetslärarnas observationer kring deltagarnas godkännande och invändningar	25
Möjligheten att utöka delaktigheten i programmen	27
Inspiration till den egna undervisningen baserad på erfarenheterna av programmen	28
Observationer av deltagarnas erfarenheter under praktiken	29
6. Sammanfattande resultat av gruppintervjuerna med universitetslärarna	30
7. Sammanfattning och diskussion	31
8. Källförteckning	34
9. Tabeller	34

1. Inledning

Studien, som presenteras nedan, skapades i samband med uppbyggnaden av ett digitalt bibliotek med vetenskapliga facktexter inom temat "Professionalisering av lärare ur flyktingars och migranters perspektiv". Det digitala biblioteket utgör en av sex Intellectual Outputs (produkter) som utvecklas och tillhandahålls digitalt av konsortiet ERASMUS+-högskolepartnerskapet R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe (<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/digital-library/>). Samarbetet består av fyra europeiska lärosäten: universiteten i Köln, Wien och Stockholm samt lärarhögskolan i Weingarten. Det gemensamma målet är erfarenhetsutbyte och erbjudande av olika stöd och verktyg¹ som även andra lärosäten kan använda för att utveckla liknande program. Det digitala biblioteket (Intellectual Output 4) erbjuder litteratur för personer som arbetar med liknande frågor samt stöd för lärare som vill återuppta sitt arbete efter flykt eller migration. Facktexterna och studierna som finns på det digitala biblioteket ger en översikt över existerande forskning om internationell lärarmobilitet samt forskning om professionalisering inom läraryrket i länderna Tyskland, Österrike och Sverige. Därutöver anknyter den aktuella intervjustudien till den redan existerande forskningen och bidrar med ytterligare kunskap om förberedelser inför lärares yrkesmässiga integration i Europa. Studien genomfördes av R/EQUAL-konsortiets medlemmar.

Projektets förutsättningar

Det EU-finansierade, internationella programmet R/EQUAL startade 2018 och pågår till mars 2021. Konsortiet består av fyra arbetsteam från fyra lärosäten i länderna Sverige, Tyskland och Österrike. På universiteten i Köln, Wien och Stockholm samt lärarhögskolan i Weingarten utvecklas resurs- och stödmaterial utifrån gemensamma erfarenheter och studier. Materialet kan användas av andra verksamheter och organisationer som vill bygga upp liknande program. Således sprider R/EQUAL kunskap om möjliga utbildningsmoduler för lärare som nyligen flytt eller migrerat. Därutöver finns tillgång till olika resurser och verktyg för att inom liknande program arbeta med migrerade lärare samt för att stödja yrkestillträdet inom skolväsendet i det nya landet (jfr <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>).

Programmet "The Bridging Programme: Supplementary Education for Migrant Teachers and Preschool Teachers" (på svenska Utländska lärares vidareutbildning) and "The Fast-Track for Recently Arrived Teachers and Preschool Teachers" (på svenska Snabbspåret för nyanlända lärare och förskollärare) vid Stockholms universitet består av kompletterande utbildning på 6 månader

¹ T.ex. Method Toolbox: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/toolbox-2/>

respektive upp till maximalt 2,5 år vid universitetet. Snabbspåret för nyanlända lärare och förskollärare, är en introducerande arbetsmarknadsutbildning som kan ingå som del i Utländska lärares vidareutbildning. Utbildningen är individuellt utformad. Studiernas innehåll och omfattning utgår utifrån studentens tidigare utbildning och erfarenhet.

För behörighet till Utländska lärares vidareutbildning behöver studenter ha språkkunskaper i svenska som motsvarar tredje året av svenska som andraspråk på gymnasienivå. Efter slutförd utbildning kan deltagarna ansöka om tjänster som behöriga lärare.

På programmet "Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund" i Wien erbjuds två terminer på heltid i högskoleliknande studier inom utbildningsvetenskap (utan inskrivning). Därefter är deltagarna inte behöriga att utöva yrket som lärare men kan hitta anställning med hjälp av specialavtal. Detta kräver att deltagarna själva ansöker direkt på skolorna.

I Köln erbjuds en vidareutbildning på heltid via programmet "Programm für geflüchtete Lehrkräfte" (2018–2020) och det efterföljande programmet „LehrkräftePLUS Köln" (2020–2022). Dessa omfattar yrkesinriktade språkkurser i tyska, pedagogiska och didaktiska seminarier, handledd praktik på en skola samt vägledning. I anslutning finns möjligheten att antingen ansöka till programmet "ILF Köln – Internationale Lehrkräfte fördern" från Kölns distriktsregering (Bezirksregierung Köln) och Mercator-institutet för språkfrämjande och tyska som andraspråk, eller möjligheten att arbeta som vikarie eller modersmåls lärare. Dessutom prövas möjligheterna att ansöka om plats till en lärarhögskola eller att tillträda en tjänst direkt.

På den andra tyska högskolan, i Weingarten, kan man gå på programmet "Integration geflüchteter Lehrer in die Lehrer*innenbildung – IGEL". Här går deltagarna på en kurs i pedagogik för att sen få direkt tillträde till en högre termin på lärarutbildningen och möjligheten att kunna avsluta de delar av studierna som saknas. Därefter kan deltagare tillträda en förberedande tjänst eller gå en kurs för godkännande för att sen kunna ansöka som lärare med full behörighet.

Samtliga beskrivna program ger överbyggande kurser. Programmen fokuserar på pedagogiska studier och praktik. Under utbildningen får deltagarna i regel möjlighet att ta del av statliga förmåner. Inom programmet IGEL (i Weingarten) försvinner möjligheter till dessa förmåner när deltagarna börjar de reguljära studierna. Som inskriven student kan deltagarna ansöka om studielån enligt den tyska lagen Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG).

Deltagarna i IGEL-programmet såväl som i de andra programmen har i genomsnitt bott tre till fem år i ankomstlandet när de börjar på utbildningen. Det är ganska vanligt att de redan har kommit i kontakt med respektive skolsystem genom sina familjer och barn i skol- och förskoleåldern. Ett fåtal har arbetat som lärare eller varit verksam inom skolsystemet (fritidshem o.d.).

Intervjustudien genomfördes våren 2020 på lärosätena i Stockholm, Wien, Köln och Weingarten och leds av följande forskningsfråga: Hur upplever deltagarna, som just nu går på programmen, processen av att återuppta yrket?

Utifrån perspektiven yrkeskunnighet och professionalisering är följande av intresse att undersöka:

- vilka uppfattningar och förhoppningar om att kunna utöva läraryrket i ankomstlandet har deltagarna,
- hur yrket och utbildningen i ursprungs- och ankomstlandet kan jämföras,
- vilket stöd ger de olika programmen.

Parallellt fick några av programmens undervisande lärare frågor kring deras uppfattning om kompetensöverförande samt vilket stöd programmen ger. Dessa resultat belyses tillsammans med deltagarnas perspektiv i kommande slutdiskussion.

2. Metod

De planerade gruppdiskussionerna skulle äga rum på plats och i samband med ordinarie undervisning för de inblandade grupperna. På grund av COVID-19-pandemin och dess restriktioner, fick insamling av material mestadels ske digitalt och i andra konstellationer (och på nya datum). Undersökningen bland deltagarna omfattar enbart gruppintervjuer. Med de undervisande lärarna genomfördes även enskilda intervjuer, till exempel när det inte var möjligt att hålla fast vid den inplanerade tiden med gruppen.

Gruppintervjuer med deltagarna

Sammansättningen av deltagarna under gruppintervjuerna baserade sig på frivilligt deltagande. Därför är urvalet sammanlagt inte jämt fördelat men uppfyller dock några av de teoretiska kriterierna: olika kön, olika kurser, lärare från olika skolformer, alla partnerlärosäten, olika ursprungsländer. Dock är majoriteten av deltagarna i gruppen syriska lärare, 50 %, till följd av flyktingvågen år 2015. I Weingarten intervjuades 8 migrerade lärare, 7 i Wien, 10 i Stockholm och 10 i Köln (n=35) – samtliga i gruppintervjuer.

Projektet R/EQUAL har som teoretisk utgångspunkt ett deltagarperspektiv (von Unger, 2014²) som har legat till grund för utvecklande av riktlinjer, intervjuer och utvärdering. Det innebar bl.a. att några av programmens tidigare deltagare samt lärosätenas forskningsassistenter, som har erfarenhet av migration, utarbetade intervjufrågor, deltog i diskussionerna, genomförde intervjuer, sammanställde transkriptioner och medverkade i utvärderingsgrupper.

² se även Evaluation Report (IO5) om erfarenheterna av ansatsen av delaktighet (<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/evaluation/>)

Riktlinjerna utarbetades genom ett utgångsförslag som i två omgångar kompletterades och reviderades. De färdiga riktlinjerna anpassades slutligen språkligt till förutsättningarna och förhållandena mellan parterna. Till exempel duade man varandra i Wien då intervjueteamet var vant vid en diskursiv kontakt på grund av gemensam forskning tillsammans med deltagarna. De formulerade även frågor en aning annorlunda, skiftade mellan språken eller talade engelska. Teamet i Weingarten tilltalade sina deltagare med du och enbart på tyska. I Köln genomfördes intervjuerna tvåspråkigt, på tyska och arabiska samt på tyska och turkiska, varvid deltagarna tilltalades med ni. I det svenska teamet ställdes frågorna på svenska.

De olika tillvägagångssätten hade troligtvis kunnat bli problematiska, men utgjorde vid utvärderingen inga nämnvärda avvikelser i deltagarnas sätt att svara på frågorna. Att det i några gruppintervjuer däremot endast pratades på andraspråket tyska resp. svenska, kan ha lett till att deltagarna snarare uttryckt sig med ett ordförråd och kännedom om skolan som anammats under kursens gång.

Riktlinjerna innehöll följande frågor:

1. Hur föreställde ni er (åter)inträdet i läraryrket i Tyskland?
2. Hur och var informerade ni er om (åter)inträdet i läraryrket i Tyskland?
3. Hur skulle någon från era länder beskriva en bra lärare?
4. Vilka är skillnaderna mellan lärarutbildningarna i era länder och Tyskland och vilka för- och nackdelar har dessa?
5. Hur föreställde ni er undervisningen och skollivet i Tyskland?
6. Vad skulle man konstatera om man jämför lärares uppgifter i era länder med dem i Tyskland?
7. Vilka är de viktigaste meriterna du har med dig för att kunna arbeta som lärare i Tyskland?
8. Vilka meriter har du, som man vanligtvis inte har i Tyskland, var skulle du kunna få användning av dessa i Tyskland och vilka behöver du fortfarande?
9. På vilket sätt gav/ger er programmet/studierna/förkursen de meriter ni behöver? Vad hade ni önskat mer, vad hade inte behövts?
10. Vilket inflytande hade deltagandet i programmet/studierna/förkursen på er motivation att arbeta som lärare?
11. Visade de undervisande lärarna intresse för era bakgrunder och erfarenheter som lärare? Om ja, på vilket sätt?
12. (bara på utvalda orter) På vilket sätt gjorde praktiken det möjligt att få uppleva rollen som lärare?

Intervjuerna genomfördes i mars/april 2020 och varade mellan 90 och 120 minuter (inklusive introduktion). Transkriptionerna skrevs ner enligt transkriptionsregler som är sammansatta för

R/EQUAL-projektet och översattes därpå till engelska eller tyska. Dessa grundar sig i enkla transkriptionsregler (baserat på Mayring, 2002; Flick, 2009)³. På grundval av transkriptionerna hölls en digital forsknings-workshop där sammanlagt 26 medarbetare, nuvarande och före detta deltagare från alla fyra partnerprogram deltog. Övergripande arbetsgrupper diskuterade avsnitt ur transkriptionerna som hade skickats i förväg. Detta tjänade till att bl.a. förstå uttalandena innan kodningen. Även studenter inom ramen för sina kvalifikationsarbeten eller extraanställda studenter engagerades för utvärderingen.⁴

Inspelningen av gruppintervjuerna med deltagarna omfattar följande personer:

Ort	Medium	Intervjuare	Deltagarnas ursprungsländer
Lärarhögskolan Weingarten	Online	forskarassistent, medarbetande student	Syrien, Iran, Kosovo, Slovakien, Turkiet n=9
Wiens universitet	Online	forskarassistent, medarbetande student, f.d. deltagare	Syrien, Turkiet, Iran n=7
Stockholms universitet	Online	forskarassistent, undervisande lärare, f.d. student	Syrien, Mongoliet, Kina, Brasilien, Irak, Eritrea, n=10
Kölns universitet	Online	forskarassistent, undervisande lärare	Syrien, Turkiet n=10

Tabell 1: Exempel på gruppintervjuerna med deltagarna

Gruppintervjuer med universitetslärarna

Vidare utfördes även gruppintervjuer med de universitetslärarna för att inhämta deras perspektiv. De centrala frågorna till dem är mindre omfattande eftersom de endast gäller en del av erfarenheterna; främst från kurser och från informella samtal med deltagarna. Riktlinjerna bestod även av frågor kring praktiken. Dessa frågor ställdes inte på alla lärosäten eftersom vissa program inte innehåller praktik (t.ex. i Weingarten). Medarbetare i projektet genomförde samtalen online med undervisande lärare på landets språk. Transkriberingarna utarbetades på tyska eller översattes från svenska till engelska. Studenter engagerades för utvärderingen (se ovan). Precis som vid intervjuerna med deltagarna, ställdes inte frågorna med samma formuleringar eller i samma följd för att ge intervjuerna en naturlig prägel.

³ Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch. Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem denken*. Beltz.

⁴ Studentgruppen diskuterade koderingsriktlinjerna, som utvecklats av delar av transkriptionerna, med universitetsläraren i två gemensamma analysmöten; samtidigt även omfattningen av kategorier. Därefter kontrollerades kodningarna igen för att anpassas till den slutliga manualen.

Slutligen omfattades riktlinjerna av följande frågor:

1. Vad kan ett program som vårt uppnå, vad ev. inte och vilka alternativ finns det där lärare som flytt eller migrerat kan vidareutbilda sig inom yrket i xy?
2. Var inom programmets/studiernas/kurens ämnen och teman känner du stort medhåll från deltagarna, var märks framsteg, ointresse, motstånd etc. och vad refererar du det till?
3. Hur skulle deltagarna kunna ta (ännu mer) del av planeringen och/eller genomförandet av programmet?
4. (Endast delvis ställd fråga): Har erfarenheten av att undervisa lärare som flytt/migrerat fått dig att fundera över dina egna föreställningar om undervisning hitintills? Om ja, på vilket sätt?
5. (endast på utvalda orter) Hur får du reda på hur pass bra deltagarna kan medverka aktivt på praktikplatserna, hur bra de finner sig till rätta, hur de trivs osv.?

Gruppen med undervisande lärare bestod av fler kvinnor än män och olika erfarenheter. Några i gruppen arbetade i större omfattning i programmet och hade därmed med mer kunskap än de som hade färre undervisningspass. Intervjuerna varierar i längd från 20 till 100 minuter.

Inspelningen med universitetslärare omfattar följande personer:

Ort	Medium	Intervjuare	Universitetslärare
Lärarhögskolan Weingarten	Online	forskarassistent	5 undervisande lärare i ämnena pedagogik och psykologi
Wiens universitet	Online	f.d. deltagare, programansvarig	5 undervisande lärare i ämnet pedagogik
Stockholms universitet	Online	forskarassistent, undervisande lärare	8 undervisande lärare i ämnena pedagogik, språkdidaktik, specialpedagogik
Kölns universitet	Online	forskarassistent, undervisande lärare	4 undervisande lärare i pedagogik och tyska

Tabell 2: Exempel på gruppintervjuerna med föreläsarna

3. Resultaten av gruppintervjuerna med deltagarna

Deltagarnas föreställningar om hinder vid återinträdet i läraryrket

Inledningsvis börjar intervjun med deltagarnas första intryck av programmet i respektive ankomstland. Deltagarna berättar hur de har föreställt sig att börja jobba som lärare igen. De berättar om önskemål och förhoppningar de hyst.

Möjligheten att börja studierna direkt, ledde till att vägen till behörighet först tycktes kortare än hur deltagarna sedan upplevde det.

”När jag hörde om de förkortade studierna. Jag trodde att det går lite fortare [...], att kunna bli vanlig lärare” (B, 600-602).

För en annan deltagare var nystarten förknippad med en önskan att kunna samla praktiska erfarenheter just i början av programmet:

”Kan jag först gå bredvid lite med en annan lärare sen arbeta tillsammans så att jag kan lära mig mer och mer” (A, 52-55).

Somliga lärare antog att de kunde tillträda en tjänst så fort de hade lärt sig språket:

”Jag trodde att om jag förbättrar min tyska, kan jag arbeta som lärare här i Tyskland” (J, 81f.) (vidare: B, 90; F, 55&61).

Den förhoppningen består visserligen av vissa hinder, t.ex. att först överhuvudtaget lära sig andraspråket, som en lärare berättar:

”Jag pluggade svenska varje dag 12 timmar, kämpade, kämpade och kämpade” (G, 246f.) (vidare: B, 78-80; B, 101f.; D, 68; F, 74; I, 28ff.).

Det var dock inte bara språket som upplevdes som hinder, utan även att utbildningssystemet är olik. Det ansågs ofta vara helt annorlunda än vad deltagarna hade trott.

”Och sen var det svårt för mig att starta min nya grupp [...] men i Syrien finns inte det [som] här i Sverige, en särskild skola för dem” (G, 99ff.).

”Inte bara språket, utan också kunskaperna i pedagogiken [...] måste lära mig och det var lite annorlunda” (C, 517ff.).

Särskilt valet av flera ämnen i de högskolesystem där minst två huvudämnena (delvis tre) är obligatoriskt, leder ofta till hinder och även besvikelse som en lärare berättade:

”Utbildningssystemet i Tyskland är lite mer komplicerat. Dit hör också [...] de två ämnena som en lärare måste ha. Utomlands får man bara i ett ämnesområde” (B, 44ff.) (vidare: B, 51f.; B, 98ff.; D, 66f.; J, 62f.).

I det sammanhanget är några kritiska mot att den utbildning som har förvärvats i ursprungsländerna inte alltid godkänns:

”Jag måste gå nästan hela högskolan [...] göra om lite matte och göra hela pedagogiken och sen ett nytt ämne därtill” (A, 134-137) (vidare: C, 62-64).

Till en början utgick några från att inte ens kunna börja arbeta som lärare i det nya landet. Det uttrycktes oro inför att hitta arbete som lärare eftersom man inte förstår systemet och rädslan inför att inte kunna knyta riktig kontakt med eleverna. Två lärare berättar:

”innan det tittade jag på YouTube-videor, hur fungerar systemet i Tyskland. Egentligen för svårt.” (A, 77ff.) (vidare: C, 55; D, 40-43)

”Hur ska jag bemöta elever som jag typ inte har någon aning om hur de tänker? Bakgrunden och all tradition och allt. Hur ska jag försöka komma dem närmare, kunna skapa en relation med mina elever?” (H, 366ff.)

Informationskällor till utbildningsprogrammen

De intervjuade deltagarna fick frågor om hur det hittat information om respektive program samt hur de hade fått information om möjligheten att kunna utöva sitt yrke i ankomstlandet. För många deltagare spelade Sociala kontakter som gav information, rekommendationer och stöd spelade en stor roll.

”Jag hade så många tyska vänner och de sa alltid till mig hur jag kan vidareutbilda mig här i Tyskland” (A, 109f.).

”Jag brukar spela badminton på söndagar och där träffade jag en tjej från Kina som pluggade på Foreign Teachers’ Further Education. Hon rekommenderade Foreign Teachers’ Further Education-projektet och där lärde jag mig ännu mer och skickade allt material, så jag blev antagen” (H, 100-103)

På flera platser informerade sig deltagarna på sina tyskkurser om arbetsmöjligheter som lärare, men fick enligt egna uppgifter ingen information som hjälpte dem vidare (I, 179ff.). Andra lärare kontaktade olika myndigheter och andra institutioner:

”Jag skickade mina dokument till högskolerådet [...]. Och då gav de mig beskedet att det är omöjligt att arbeta som lärare här utan att delta i ett projekt som x (anonymiserat)” (C, 78-80) (vidare: H 94-97).

Även arbetsförmedlingen kunde stå till tjänst, fast informationen som gavs kunde gärna ha varit tydligare. Som informanter nämndes dessutom studieförbund, träffcenter, informationsmöten och även en advokat. Men många deltagare informerade sig självständigt via olika (sociala) medier:

”Jag hörde om projektet i en Facebook-grupp” (E, 57).

Några av deltagarna hittade programmen genom sökningar på internet, antingen direkt på webbplatsen eller via sökmotorer. Det nämns att det inte är helt lätt att hitta de rätta sidorna.

”Det är inte lätt att hitta sidan, men [...] när man hittar länken är det mycket lätt”, (I; 275f.), upptäckt (H, 82ff.; H, 122f.).

Ett par deltagare berättar att de läste om programmen i broschyrer eller andra tryckta medier.

„Jag såg det i en tidning från lärarförbundet som skickades hem till mig. [...] Jag såg det i en liten hörna [...] Foreign Teachers' Further Education" (H, 117-120).

Efter ankomsten till Tyskland, Österrike eller Sverige känner sig vissa av lärarna ändå lämnade ensamma i arbetssökandet och saknar tydlig information om vilka möjligheter som finns att arbeta som lärare igen.

Sammanfattningsvis verkar det finnas tre sätt på vilka deltagarna fått reda på programmen i ankomstländerna: informella kontakter via sociala nätverk, personal på statliga eller andra institutioner som ger stöd och sist men inte minst – förutom webbplatserna – via tryckta medier, t.ex. broschyrer.

Jämförelse av läraryrket i ursprungs- och ankomstlandet

Under intervjun undersöktes vidare skillnader och likheter i läraryrket i ursprungslandet och ankomstlandet Tyskland, Österrike eller Sverige. Först tillfrågades deltagarna vad som utmärker en "bra" lärare i ursprungsländerna. Bland annat nämns ämneskunskaper, såväl som omfattande pedagogisk och didaktisk kunskap. Några lärare lyfter vikten av att stötta eleverna, både när gäller skolämnet och pedagogiken:

"I (land a) [...] det handlar om hur stort intresse en lärare har för sina elever. Och hur hen behandlar dem [...], hur mycket stöttar hen?" (B, 524-527).

Några lärare nämner även vikten av att kunna vara flexibel inför elevernas behov, att vara en förebild och att behandla dem omsorgsfullt. Ömsesidig respekt och gemensam (dialogisk) kommunikation bör vara grunden för att eleverna ska känna sig trygga i klassrummet. En annan lärare anser att trygghet i klassrummet skapar "jämlighet" bland eleverna, som i sin tur leder till bättre resultat.

"Om barn eller studenter känner sig trygga i klassrummet när de kommer... då får de bra resultat. [...] det förhållandet handlar ibland om respekt och jämlighet [...] så att alla barn eller studenter nästan har lika villkor." (G, 368-373).

"En bra lärare är [...] när eleverna har höga betyg" (E, 168f.) (vidare: A, 285; F, 222f.).

Några deltagare gav deltagare från land b gav en lite annan bild. De beskriver att det bara är i Tyskland som förhållandet mellan lärare och elever står i förgrunden, i land b är det snarare goda kunskaper i undervisningsämnet. En deltagare tycker att en lärare framför allt ska "brinna för sitt ämne" (D, 200) undervisa med entusiasm och kompetens. Detta bekräftas av en annan lärare:

"En passionerad lärare, en lärare som älskar sitt yrke" (F, 205f.).

"En lärare som kan framföra sitt ämnes innehåll perfekt" (E, 140f.) (vidare: B, 511ff.).

Vissa framhåller att en lärare måste vara auktoritär medan andra anser att det inte är nödvändigt för att kunna undervisa.

"Om en lärare har en väl förberedd undervisning måste hen inte vara sträng, då samarbetar eleverna, använder många metoder" (D, 254-257).

Deltagarna nämner också personliga egenskaper som kännetecknar en bra lärare. En lärare ska kunna hitta en balans mellan allvar, humor och vänlighet (A, 331-334; C, 118; D, 275f.). Enligt en lärare från land d kan förhållandet mellan lärare och elever utvecklas positivt, om

”läraren förklarar bra, är rolig [...], inte så allvarlig, inte så jobbig” (A, 323ff.).

En annan deltagare prioriterar annorlunda:

”I vårt land är ärlighet mycket viktigt för en lärare, är viktigare [...] än att lärare är vänliga” (I, 375ff.).

Andra personliga drag som nämns för en bra lärare är punktlighet, självförtroende, tålamod, hjälpsamhet, empati och kommunikationsförmåga.

Med tanke på ovanstående uttalanden, blir det tydligt att deltagarnas bild av vad som kännetecknar en bra lärare skiljer sig åt och är inte heller samstämmig inom den stora gruppen av deltagare från land b. Några tycker att fokus ska vara att eleverna ska tycka att undervisningen är intressant och rolig medan andra sätter själva undervisningsämnet i det främsta rummet.

Insikter kring skillnader och likheter inom lärarutbildningen i ursprungs- och ankomstlandet

På frågan om skillnaderna i utbildningen i ursprungs- och ankomstländerna, nämnde deltagarna primärt utbildningssystemets struktur, dess innehåll, utformande och längd.

”för grundskolan [i Österrike] är det ett annat system för [...] gymnasiet ett annat system [...] I mitt land [...] är allt tillsammans i en skola” (F, 235ff.).

„Det dröjer innan man är lärare här, sju år här i Tyskland. Hos oss var det fyra” (I, 540f.).

„Och här utbildas man i stadier. Det finns lågstadium, mellan, högstadium och gymnasium.[...] Sen går man den utbildningen och väljer ett fokus” (H, 250-253).

„det finns en särskild högskola för lärarutbildning, det är fyra år till bachelorexamen [...] de kan fortsätta till masterexamen” (F, 237f.).

Som redan nämnts, är framför allt valet av minst två ämnen under lärarutbildningen för motsvarande högstadiet och gymnasiet specifikt för Tyskland. Att ta examen i bara ett ämne är vanligt i exempelvis land b eller land d men även i många andra länder.

Andra deltagare nämner de omfattande utbildningsvetenskapliga delarna i det nya landet. Enligt en lärare från land e är undervisningen i ankomstlandet mer i form av interaktiva seminarier och att det finns en tydlig skillnad mellan teorin och praktiken under utbildningen.

„Min utbildning [...] mindre teoretisk, mer praktisk” (D, 198f., vidare: I, 514).

Man ser även skillnader i uttalandena kring perioden efter slutförd utbildning till yrkesverksamhet. En lärare från land d är kritisk mot att rekryteringsprocessen styrs av staten.

„Du får jobb direkt av staten, hos oss tillhör nästan 90 % av skolorna staten [...] den som fått godkänt får fast anställning, om inte godkänd kan ändå jobba som lärare, till exempel som vikarie eller vad skolan behöver” (A, 199-204).

„I mitt land påverkas allt av politiken och vår politik säger att det viktigaste är religion och på grund av det blir många utvalda av regeringen eller myndigheter nuförtiden för att de vill indoktrinera“ (F, 241ff.).

Sammanfattningsvis visar jämförelsen att längden på lärarutbildningen och även strukturen varierar. Dessutom att kopplingen mellan teori och praktik inom lärarutbildningen är mer framträdande i vissa länder. Vidare att även den didaktiska utformningen av kurserna inom lärarutbildningen kan variera mellan universiteterna. Det ges sporadisk kritik mot att anställningen följer statliga intressen och därför är selektiv.

Skillnaderna i utbildningarna

När det gäller skillnaderna i utbildningen visar det sig framför allt att den utformningen av utbildningen i ursprungslandet ses som fördelaktig av flera. Det beror inte bara på att några anser att utbildningen förfaller i vissa fall vara kortare och enklare utan språkbarriärer, men även på valet av endast ett ämne, vilket är vanligast i ursprungsländerna. Detta i sin tur leder till mer specialistkunskap inom undervisningsämnet.

Förutom undervisning på engelska, som erbjuds i ursprungslandet, förespråkar en annan deltagare fördelarna med att utbildningen i landet gav möjlighet att undervisa på fler stadier:

”Jag fick en examen som motsvarar kandidatexamen. Så jag kunde undervisa på alla stadier [...]. Jag undervisade på låg-, mellan- och högstadiet [...]. Så jag har jobbat på nästan alla nivåer“ (H, 562-565).

En lärare anser däremot att de personliga och yrkesmässiga chanserna höjs om man studerar längre och mer än ett ämne.

”Lärare studerar inte bara ett ämne, utan två och det är bra för läraren“ (I, 561f.).

En deltagare bedömer praktiken i sitt hemland som mer positiv eftersom att den kontinuerlig praktikperioden i utbildningslandet möjliggör en djupare förståelse av skolans verksamhet.

”Man besöker en ny skola varje vecka [...] man träffar många olika lärare [...] man upplever många undervisningsmetoder [...]. På [...] de flesta praktiker besöker man en eller två skolor“ (E, 327ff.).

Andra anmärkte dock på pressen som uppstår under utbildningen i ursprungslandet, med både praktik i skolan på förmiddagen och universitetsstudier på eftermiddagen.

Innehåll, struktur och de teoretiska resp. praktiska komponenterna är några av de positiva aspekter som nämns om utbildningen i ankomstländerna. Tre deltagare från länderna f, g och h lyfter fram de pedagogiska och didaktiska kurserna på lärosätet som positiva. De ansåg att genom de lärarförberedande kurserna fick möjlighet att träna på att kommunicera och bygga relationer till eleverna på ett bättre sätt och att de därmed utvecklade sin lärarroll.

”Metoderna som används här i Tyskland är lite fler och bättre och hjälper mer för [...] lärarna och eleverna också“ (I, 499f., vidare: I, 516f.; I, 606f.) (E, 223f.; F, 320f.).

Sålunda bedöms det kritiskt när det undervisas för lite metodik. En lärare från en annan skolkontext poängterar:

”Här skulle vi behöva bättre koppling mellan de teoretiska föreläsningarna och praktiken [...] bör vara interaktivt, inte bara lära sig lite teori och sen börja på en skola och använda den” (F, 349ff.).

Även om en deltagare värdesätter lärosätenas tillmötesgående i exempelvis provsituationer, anmärks det ofta på att teori, praktik och att lära sig det nya språket inte ger tid för andra saker.

”Vi fick lite mer tid på ett prov för att kunna göra alla uppgifter [...]. Och mer tid betyder att man har mindre press på sig och det hjälper att bli mer kreativ” (C, 231ff.).

Sammanfattningsvis lyfter några av deltagarna att praktikperioden och den breda erfarenhet man får genom den som mer framträdande i lärarutbildningen i deras utbildningsland. Flera av deltagarna uttrycker sig kritiskt till kravet på två undervisningsämnen för att få en anställning. Det är tydligt att kravet på att behöva komplettera studierna upplevs som betungande. Flera uppskattar universitetslärarnas stöd under utbildningen.

Att arbeta som lärare i Tyskland, Österrike och Sverige

Deltagarna ombads att utveckla sina föreställningar kring yrkesutövandet i ankomstlandet. Några ansåg att läraryrket skulle bli mycket likt det som de redan hade erfarenhet av i ursprungslandet, om man bortsåg från de språkliga och kulturella skillnaderna. Medan andra hade tankar som snarare var förknippade med oro, att det skulle kunna bli mycket svårt och komplext. En av deltagarna hade en negativ bild av skola, undervisning och kollegor.

”Alla skolor är inte bra här [...] alla lärare är inte bra här” (G, 681).

Andra hade höga förväntningar på att alla lärare i ankomstlandet är ”bra” lärare och att det handlar om ”bra” skolsystem. Några lärare förväntade sig att det råder mer disciplin och lärarauktoritet i tyska klassrum, alltså snarare katederundervisning. Andra i sin tur förväntade sig mer av kooperativ undervisning.

”Läraren har mer rättigheter eller makt så att säga för att kunna kontrollera klassen” (I, 702ff.)
(vidare: I, 657f; 673; 677f.; 685f.).

En deltagare förmodade att det i den tyska skolan skulle finnas mer resurser och utrustning såsom bra undervisningsmaterial och tillräckligt med utrymme. En annan föreställde sig att metoderna skulle vara mer varierande.

”Till exempel i matte eller engelska” (D, 600ff.) och ”interaktiva tavlor” (D, 605).

En engelsklärare upplevde att studenterna på lärosätet hade goda kunskaper i engelska, men verkade sedan besviken på elevernas språkkunskaper i engelska:

”När jag kom hit, såg jag studenterna på universitetet. Då märkte jag att de pratar bra engelska. Då trodde jag att alla elever [...] pratar jättebra engelska” (J, 665ff.).

Sammanfattningsvis verkar det som att deltagarna hade ganska positiva förväntningar på skolor, utrustning och sättet att arbeta med eleverna. Dessutom föreställde de sig snarare en lärarcentrerad undervisning. Denna positivt präglade bild uppfylldes inte, enligt vissa av deltagarna.

Deltagarnas föreställningar kring lärares ansvar och arbetsuppgifter i ankomstlandet

Med anledning av att de flesta deltagarna redan har gjort praktik i respektive ankomstland (se IO1 om R/EQUAL-programmets struktur), ombads de att jämföra lärares arbetsuppgifter i ursprungs- respektive ankomstlandet.

Många av lärarna framhöll att arbetsuppgifterna i ursprungslandet liknade arbetsuppgifterna i Österrike, Tyskland eller Sverige. En deltagare från land b säger att de har liknande läroplan som i Tyskland. Andra gemensamma arbetsuppgifter som lyftes är att vara rastvakt, morgonsamling, lekar, tävlingar, teaterpjäser samt att organisera och genomföra föräldramöten. De större skillnaderna handlar delvis om vilket ansvar lärarna har i ankomstlandet. En deltagare från landet i lyfter skillnaden när det gäller konflikthantering utanför undervisningen i hennes hemland:

”Eleverna lämnar klassrummet, då har jag gjort mitt jobb. Det spelar ingen roll om Peter bråkade med Anna. Det påverkar inte mitt ansvar” (H, 432-435).

Det visar sig tydligt att läraransvaret i ankomstländerna inte bara ligger i klassrummet utan även utanför dessa och att det förväntas ett intresse för elevers personliga problem. Detta är något nytt för några deltagare.

Två deltagare observerar att lärare i ankomstländerna har mer administrativa uppgifter, som en sekreterare tar hand om i andra länder eller som helt enkelt ignoreras.

”Det är mycket som jag gör här som en sekreterare i stället skulle ha gjort i [landets namn]. Där fokuserar vi oss på att undervisa ämnet och ser till att eleverna lär sig det de ska” (H, 428ff.).

”Läraren är inte bara ansvarig för undervisningen, nej där är andra uppgifter som till exempel administrationsarbete under rasterna, det är mycket projekt, de har projekt här” (E, 271ff.).

I vissa länder finns inte rollen som klassföreståndare. Varje lärare ansvarar för i sitt undervisningsämne medan skolledningen tar hand om det organisatoriska.

En lärare från land h berättar att framför allt så kallade duktiga eleverna får mer stöd av läraren i hennes hemland, vilket hon inte upplever i ankomstlandet. Enligt en annan lärare står eleverna i Tyskland i undervisningens centrum, i motsats till eleverna i ursprungslandet. Detta i sin tur leder till mer kollektiva arbetsformer med mer interaktion mellan eleverna och att läraren har mindre talutrymme. En syrisk lärare får däremot intrycket att undervisningen inte håller så hög kvalitet.

”Elever i den åldern, 14 eller 15 år, är egentligen inte mogna att göra det, att ha självstyrd undervisning [...]. Det handlar om lärarna, de gör inte sina uppgifter så riktigt noga” (C, 382-386).

En lärare från land d poängterar att katederundervisning knappt förekommer i Tyskland, snarare står olika metoder och media i fokus. Till en början var det överraskande att lärarna i Tyskland gärna sitter vid sitt skrivbord och inte skriver på tavlan. För somliga deltagare ger detta intrycket av att

lärarna inte jobbar så mycket och anstränger sig mindre än i ursprungsländerna. Å andra sidan är en syrisk lärare överraskad av att inte bara ämneskunskap är en del av skolvardagen, utan även uppfostran.

Det nämns också skillnader vad gäller lektionsförberedelser. De flesta av anser att arbetsbelastningen är högre på skolorna i Sverige, Tyskland och Österrike. En lärare lyfter att även dessutom att arbetstiden hanteras annorlunda.

”På skolan [...] har lärare [...] ingen tid att [...] förbereda [...] de måste förbereda hemma [...] i Österrike men i Syrien gör de det i skolan” (E, 327ff.).

En annan lärare anser att undervisningen blir bättre när mer extra arbete med att framställa arbetsblad, eftersom läromedlen inte styrs av staten. Några av deltagarna har lagt märke till att lärare har mer frihet i ankomstländerna, till exempel vilka teman som är viktiga och på vilket sätt det ska omsättas i undervisningen.

En del deltagare från land c lyfter fram den byråkratiska kontrollen av lärare i ursprungslandet (exempel: föra klassbok som kontrolleras varje vecka av rektorn, eller besök av skolinspektionen).

”Varje halvår eller en gång om året kommer besök och kollar. Det är från utbildningsdepartementet” (D, 681f.).

En lärare från land c upplever det däremot annorlunda.

”Lärare här har färre uppgifter och förpliktelser än i mitt hemland. [...] vi måste fylla i olika formulär [...] från regeringen” (F, 416ff.).

Kontakten med andra lärare upplevs också som annorlunda i skolan, det är mycket lättare att få kontakt med andra lärare i till exempel land b än i Tyskland. Här upplevs normerna i förhållandet kollegor sinsemellan som komplicerade. Vissa saknar dessutom att bemötas med respekt, detta är inte så utpräglat i ankomstlandet.

”Så kommer du till Sverige och då har du inte så hög status som lärare. Du blir inte så respekterad [...] Från elevernas sida, framför allt från föräldrarnas sida.” (H, 359-362)

Å ena sidan har flera deltagare fått intrycket av att lärarnas uppgifter i Österrike, Tyskland eller Sverige är mer omfattande, men att de kontrollerades mer i ursprungslandet. Dessutom framkommer en uppfattning att lärarna inte arbetar lika mycket när undervisningen är elevcentrerad. De uttrycker också en föreställning om att denna medför en mindre respekt för läraren. Dessutom påtalas att ländernas arbetstid skiljer sig åt.

Kompetenser som deltagarna har med sig sedan tidigare

Mot bakgrund av att programmen förutsätter att deltagarna redan är utbildade lärare med erfarenhet i ursprungslandet, ombads de att fundera på vilka kompetenser de har med sig för att kunna utöva yrket med framgång i ankomstlandet.

Först och främst nämns vikten av att visa att man intyg/examen på en motsvarande lärarutbildning. Goda kunskaper i undervisningsämnet och organisationsförmåga lyfts även ha stor betydelse.

Personliga egenskaper räknas också till betydelsefulla kvalifikationer som man bör ha med sig. Till exempel att ha bra hand med barn, flexibilitet, förmåga att arbeta i team, uthållighet, tålamod, prestationsförmåga, pålitlighet samt kommunikativ förmåga.

Delvis har deltagarna dessutom flera års yrkeserfarenhet som lärare och har redan inövade rutiner:

”Genom mina erfarenheter i land j i ämnet engelska, har jag redan många liknande kompetenser och har lärt mig mycket av min amerikanska chef” (C, 530ff.).

En lärare från land c hoppas att kunna använda sina erfarenheter i det tyska skolsystemet och få bidra med interkulturell förståelse.

För att närmare gå in på kompetenserna fick deltagarna även berätta om andra meriter de har, som lärare i ankomstländerna vanligtvis inte har.

Två lärare från land h och k tycker att de har särskilt bra kunskaper i matematik. Exempelvis är det i deras länder är det synnerligen viktigt att kunna handskas med stora tal i matematikundervisningen. Den kunskapen ser de inte hos lärare i ankomstlandet. De ser möjlighet att som yrkesverksamma i ankomstlandet påverka inriktningen på matematikundervisningen. En lärare från land b refererar till språkundervisningen med liknande sätt:

”Vi är experter på grammatik och de andra har också lagt märke till att vi är mycket bra på att lära ut grammatik. [...] Och jag sa till min kollega att det vore bättre om du förklarade det närmare. [...]” (I, 1192-1195)

Flera deltagare tycker tack vare den traditionella undervisningen på deras tidigare skolor att de kan förklara bättre för eleverna och att de kan gå djupare in på ämnet. En lärare från land c tycker det är lättare att visa praktiska lösningar på komplexa problem med hjälp av sin erfarenhet. Hon anser att tyska lärares förklaringar ofta är förvirrande. En slovakisk lärare ser en större diagnostisk kompetens hos sig själv, eftersom hon ofta tillämpade det i sitt hemland.

Det anses dessutom vara ett plus att kunna genomföra en lektion endast med hjälp av skolboken. En lärare berättar om goda erfarenheter med E-lärande och två andra om sina erfarenheter av att organisera dansuppvisningar.

Sist men inte minst anser de lärare som själva har flytt eller migrerat från att kunna vara en förebild för just nyanlända barn. De anser sig kunna förmedla förståelse och förhoppning och att de har större förståelse för barnens olika bakgrund och förutsättningar.

”Att vi kommer från ett annat land, att vi har en känsla för hur barnen känner sig med sin bakgrund” (B, 293f.)

De kan exempelvis förklara regler eller annat på modersmålet och också tillsammans med elever med annat modersmål reflektera över likheter och skillnader. Deltagarna är överens om att detta öppnar upp för nya perspektiv i skolans vardag. (B, 277-282; D, 831f.; E, 487f.; F, 310ff.; H, 743ff.; J, 924ff.; 979ff.).

Lärarna anger dessutom att de har ett bra sätt att hantera eleverna och att de undervisar med humor och glädje. En lärare talar om en starkare personlighet. Hon berättar om krigstider där barnen varken hade material, kläder eller mat, men ändå kämpade vidare.

Trots att lärarna har mycket kompetens, finns det områden som de anser att måste utveckla och arbeta vidare med för att kunna göra ett så bra arbete som möjligt på skolorna – detta gäller framför allt språket:

”Språket är huvudsaken. Det största hindret för oss” (J, 958f.).

Här lyfts vikten av att behärska det nya språket såväl i tal som i skrift. En lärare anser hen även måste förståelse högtider och specifika för kulturella inslag i skolan; en annan refererar till hela skolkulturen. I det sammanhanget nämns också administrativa uppgifter. I ursprungsländerna utförs dessa, som redan nämnts ovan, övervägande av skolledningen eller av en sekreterare. Därför ser några att det kan vara en utmaning att anta rollen som klassföreståndare, vilket är vanligt i Tyskland, Österrike och Sverige.

”Eftersom klassföreståndare har många, många uppgifter så tror jag att klassföreståndare inte har mycket privat tid för sig själv eller bara väldigt lite” (A, 482ff.).

För att klara av det måste vara tillräckligt duktig på att organisera (E, 510f.), vara slagfärdig (E, 487), ha tålmod (A, 589) samt att kunna samarbeta väl med kollegor och föräldrar (G, 616) för att kunna behärska den uppgiften.

Att kunna hantera digitala verktyg (datorer, projektorer och andra digitala tekniker) ser lärarna som något nödvändigt att lära sig. Dit hör också att kunna skaffa information och uppgifter från internet, anser en lärare. Hon konstaterar också att tyska lärare ofta använder sig av arbetsblad från internet och laddar ner dem för undervisningen. Hon betonar att man måste veta vilka rättsliga villkor som gäller för detta tillvägagångssätt.

Sammantaget tycker deltagarna att de ligger före lärarna i ankomstlandet när det gäller vissa kompetenser, såsom djupare ämneskunskaper och specifika kunskaper inom olika teman, till att kunna undervisa i situationer där endast få läromedel och medier står till förfogande. Dessutom har de en fördel avseende interkulturella erfarenheter som kan komma till användning, speciellt i arbetet med barn med migrationsbakgrund. Språkkunskaper i tyska resp. svenska och delvis även kännedom om medier är det som man behöver utveckla eller förbättra, enligt deltagarnas åsikt. Men även förståelse för de nya skolsystemen och typiska kulturella inslag i skolkontexten och inte minst det andra undervisningsämnet.

Feedback kring programmen

För att kunna analysera utbildningsprogrammen i Tyskland, Österrike och Sverige mer noggrant, tillfrågades deltagarna vilket innehåll i programmen som var särskilt viktiga och vilka som delar som eventuellt inte var det. Dessutom fick de yttra sig om vilka teman de därutöver hade önskat sig.

Flera lärare värdesätter programmen som givande och användbara i det avseendet att de ger stöd i språkutvecklingen.

”När det gäller tyskkursen – var mycket bra. Metoden och lärarna var toppen. Vi samlade massor tyskkunskaper och lärde oss mycket om det tyska språket” (I, 1415ff.).

Dessutom kan lärarna bättre navigera i ankomstlandets utbildningssystem, ha en större förståelse vilket ansvar en lärare har och vilka styrdokument som gäller, samt vilka förväntningar som finns gällande föräldrasamverkan i skolan.

„Utan det kan vi inte lära känna systemet i skolorna här och får inte mycket bakgrundsinformation” (F, 263ff.).

Programmen innehåller också värdefulla didaktiska och pedagogiska dimensioner, som t.ex. konflikthantering, kommunikationsförmåga, interkulturell pedagogik och andra metoder och koncept som är vanliga på skolorna. En lärare berättar om det berikande seminariet där temat främjande av läsning och skrivning diskuterades.

”Lära sig läsa och skriva och utveckla läsning och skrivning, [...] det var verkligen viktigt för oss eftersom det handlade om hur elever ska lära sig” (H, 900-903)

Inom programmen fick deltagarna också lära sig en del om läsandet och skrivandet av vetenskapliga texter och hur det tillämpas i ankomstlandet. Två lärare angav att de därmed lärt sig många fackuttryck.

Praktiken nämns på nytt som särskilt värdefull för att kunna bygga upp en relation till eleverna och för att lära känna skolvardagen i Tyskland, Österrike och Sverige ännu bättre. En lärare betecknar programmet som en ”bro” (A, 708) mellan teorin på lärosätet och läraryrket i skolan.

Trots att många aspekter inom programmen som viktiga så finns det innehåll och metoder som inte gör det. Här nämns ett seminarium om flerspråkighet och translanguaging, samt ett föredrag om skolans historia. En lärare yttrade i det sammanhanget:

”Jag tror inte att detta är viktigt men när jag jobbar på skolan kanske jag kommer förstå varför vi studerar den teorin” (E, 550f.).

Den stress som skapas av höga krav, mycket kurslitteratur samt att det är långa dagar av undervisning är också något som framkommer. En lärare rapporterar att motivationen för att arbeta som lärare sjönk.

”Jag blev besviken när jag hörde att det inte finns någon möjlighet att undervisa utan att ha ett andra ämne och det gör mig frustrerad och min motivation försvann.” (F, 563ff.)

Inom ramen för programmet vid Stockholms universitet erbjuds en språkkurs de första sex månaderna. Deltagarna upplevde att de utvecklades mycket under den tiden. Men de är besvikna på att kursen inte leder till en specifik behörighet.

Deltagarna ombeds att yttra sig om förslag och önskningar hur programmen skulle kunna förbättras. Somliga efterfrågar mer praktik för att kunna få en bättre kontakt med skolorna. En lärare kan tänka sig att man integrerar praktikperiod med studierna på ett halvår och att man varje

vecka följer upp med teori inom ett tema som fokuserar på skolvardagen. Även möjligheten att kunna förlänga programmet nämns.

En lärare säger att om hon vore kursledare, skulle hon erbjuda mer språkligt stöd. En annan skulle vilja få mer individuellt stöd, framför allt när det gäller skolbesök, just för att lära sig att förstå den rätta kommunikationen med eleverna ("barnspråk" J, 235). Ytterligare ett förslag vore att specifikt fokusera på reglerna för uppförande inom det nya skolsystemet.

En lärare anser att en skrivverkstad skulle behövas för att lättare kunna utveckla det vetenskapliga skriftspråket. Andra lärare påpekar att fackspråk borde behandlas i större utsträckning inom ämnets didaktik. Därutöver önskar man att inte bli behandlade som vanliga studenter:

"Vi borde inte bli behandlade som studenter som precis börjat på universitetet och är unga, de har inget eller litet ansvar, mindre än vi som är gifta, har barn, har annat ansvar, vi har också annat att göra" (F, 546-549).

Flera deltagare var motiverade att börja arbeta som lärare efter respektive program och såg med tillförsikt på att de skulle lyckas. Två lärare formulerar det såhär:

"Projektet fungerade som B-vitaminer för mig" (A, 803ff.).

"Och nu känner vi oss som en del av [...] strukturen i Tyskland, skolsystemet. Innan var det en dröm" (J, 1235ff.).

Alla som medverkat i programmen får också positiv respons, att deltagarna alltid får stöd av dem.

"Alltså utan er hade vi inte kunnat göra någonting" (D, 992f.).

Somliga berättar att programmen även har inflytande på personligheten. Självförtroendet och självkänslan stärktes på grund av den kunskap de erövat genom praktiska moment.

Trots dessa positiva uttalanden, finns det även enstaka deltagare som är frustrerade över programmet. Två lärare säger att de känner oro inför framtiden eftersom de inte vet säkert om de hittar en anställning till slut.

Sammanfattningsvis att programmen som mycket positiva i överlag. Genom programmen blir deltagarna mer förtrogna med systemet och utvecklat sin kompetens. Ytterligare positivt är att universitetslärarna uppmuntrar och är öppna för att integrera erfarenheter som redan finns hos lärarna. Några lärare blir inspirerade av att det finns en väg tillbaka till yrket, medan några tappar modet på grund av höga krav, längden på programmen samt att en anställning som lärare inte kan garanteras. Gällande förslag till möjliga förändringar inom programmen, finns en önskan om mer praktik och ett större samspel mellan teori och praktik. Det visar sig emellertid att beredskapen att investera i en längre studietid skiljer sig åt. Förändringar i läroplanen och godkännandet av ECTS är också några av förslagen. Dessutom anges att man hellre vill bemötas och tilltalas som en redan utbildad lärare, inte som en ny student.

Universitetslärarnas intresse av deltagarna och deras situation

Mot slutet av intervjun inhämtades information om huruvida universitetslärarna visat intresse för deltagarnas (yrkes-)historia och deras behov.

Här anger många att deras individuella kunskaper och erfarenheter bemöttes med respekt av de flesta medverkande och universitetslärare, dock inte av alla. En syrisk deltagare upplevde det positivt att hon blev presenterad som en mycket erfaren lärare, och inte som student. Förhållandena mellan deltagare och universitetslärare blev starkare, berättar en turkisk deltagare. Det spelade säkert en roll att flera universitetslärare har en annan kulturell bakgrund och på så sätt kunde visa förståelse för enstaka svårigheter. En deltagare uppskattar att universitetslärarna tar hänsyn till de många olika språk och kulturer som finns inom en kurs.

En lärare upplevde respekten framför allt i situationer där deltagarna i grupp fick möjligheten att få diskutera frågor som:

„Varför tänker du så? Vad tycker du? Hur skulle det kunna fungera på ett annat sätt?“ (B, 727-731).

På det hela taget upplever deltagarna kontakten med universitetslärarna som respektfull. Detta refererar även till faktumet att de redan har en lärarutbildning och erfarenhet från ursprungslandet som tas upp i kurserna för att lärarna ska kunna anknyta, komplettera och reflektera över sin lärarroll.

Intryck av deltagarnas praktikerfarenheter

I de program där praktik ingår blev lärarna tillfrågade om vilka erfarenheter de gjort under praktiken. Eftersom praktik inte är en del av programmet i Weingarten fick deltagarna istället redogöra för praktiska erfarenheter från ett projekt. Inom programmet kunde de ansluta sig till projektet där de fick assistera på skolor och hjälpa enstaka elever. De var tillfälligt anställda och fick betalt.

Deltagarna i Köln gav positiv feedback. Tack vare praktiken fick man bekanta sig med många metoder och språkliga resurser för en adekvat hantering av konkreta situationer med eleverna. (I, 1741ff.). Man kunde också skaffa sig en känsla för klassen, hur man kan leda den och till och med enstaka lärarerfarenheter.

”Ja, jag har också några strategier för att kontrollera klassen, riktigt kontrollera, utan att få problem med klassen. Som betygen, som de andra sakerna, den rätta strategien. Jag har också (...) skaffat information om rätt hantering av eleverna. Och jag fick även titta på skolsystemet på en yrkesutbildning“ (I, 1767 ff.).

”Utan praktik kan vi inte bara gå in och undervisa“ (I, 1745).

Gruppen i Weingarten meddelar att de har lärt känna skol- och undervisningssystemet bättre till följd av samarbetet med kollegor på skolorna. Några medverkar som tillfälligt anställda inom ramen

för ett annat projekt⁵ och tar hand om enstaka elever. Detta ses som en möjlighet att tjäna pengar och få erfarenhet av att undervisa tyska som andraspråk.

„...det hjälper ekonomiskt och för det andra kan man samla erfarenheter om hur man till exempel kan undervisa tyska som andraspråk” (C, 842ff.).

Eftersom det handlar om arbete med bara enstaka elever, känner de sig dock inte som vanliga lärare utan mer som assistenter. De går miste om erfarenheten av reguljär undervisning.

Vid sidan av det finns det lärare som har fått mycket stöd av sina handledare och skolledningen genom uppmuntran att arbeta i ett nytt land samt att de lärde sig mer om rutiner och metoder inom Classroom Managements.

Det är svårt att sammanfatta praktikerfarenheterna eftersom programmets upplägg skiljer sig åt. Men de flesta deltagare ser det som positivt att få lära känna respektive lands skolsystem samt att få kontakt med andra lärare som förmedlar pedagogiska och didaktiska aspekter. Endast få deltagare berättar att de känner sig stressade eller anmärker på att de inte betraktas som fullständigt erkända lärare.

4. Sammanfattande resultat av gruppintervjuerna med deltagarna

Intervjuerna med deltagarna i de fyra programmen syftade till att ta reda på vilka föreställningar de hade om läraryrket samt att återinträdet i ankomstlandet, hur de bedömer den kompetens de tar med sig i ett nytt skolsystem och inom vilka områden de behöver fortbilda sig.

Lärarna som deltar i programmen tycker att bristen på kunskaper i det nya språket är ett avgörande hinder för att kunna utöva yrket. För några deltagare visar sig andra svårigheter inte förrän när de – via olika kanaler – får höra talas om programmen och planerna att återuppta läraryrket blir konkreta. Information om utbuden får de via flera kanaler. Här spelar internetsökningar, sociala kontakter, sociala medier en stor roll samt kontaktpersoner på myndigheter eller andra institutioner som erbjuder stöd. Digitalt och tryckt informationsmaterial ger också information samt leder lärarna till programmen.

Det är inte bara språket som försvårar starten utan även formella förutsättningar, vilket inte blir tydligt för deltagarna förrän efter de börjat på programmen. Det handlar här om formella krav t.ex. studier av två ämnen som krävs i Tyskland och Österrike eller för undervisning på gymnasienivå i Sverige. Efter undervisning i olika pedagogiska och didaktiska teman före och under programmets

⁵ Projekt Weichenstellung: <https://grundschulzentrum.ph-weingarten.de/kooperationen-projekte/weichenstellung/>

gång, inser dessutom vissa att sättet att arbeta som lärare i ankomstlandet är annorlunda än de hade tänkt sig och kan i vissa avseenden kännas främmande.

Sett ur perspektivet att de börjar på programmen med en självbild som en kompetent lärare, tycks det bero mycket på individen om programmen upplevs som berikande och som hjälper dem med övergången till det nya skolsystemet. Alternativt om delar av programmen kännas orimliga eller skapar ovisshet. Sammantaget tycker alla från gruppintervjuerna att det är mycket mödosamt att studera vidare på universitetsnivå på ett andraspråk. Detta accepteras ibland mer, ibland mindre beroende på innehåll. Innehåll som är praktiskt inriktade eller som sätter skolarbetet i fokus upplevs som särskilt givande.

Med tanke på att studierna i deltagarnas ursprungsländer ibland är kortare, delvis mer inriktade på fackkunskaper (högstadielärare och gymnasielärare) och/eller är mer praktikorienterade (låg- och mellanstadielärare), så ifrågasätter enstaka deltagare om behovet av systematiska och historiska teman är nödvändigt. Samtidigt uppskattas all form av praktik och konkret inslag i skolarbetet eftersom detta möjliggör en förståelse av ankomstländernas skolsystem. Det leder till att deltagarnas förtroende och självsäkerhet växer allt mer inför ett deltagande i arbetslivet.

Några deltagare kritiserar kvaliteten av högskolans undervisning gällande fördjupning av teman de arbetat med i sina ursprungsländer. Det kan syfta på fackkunskaper men i vissa avseenden också på pedagogisk och didaktisk kompetens.

Även om alla deltagare är tacksamma för det omfattande omhändertagandet och personliga stödet som de får under programmet, är somliga missnöjda med att snarare behandlas som studenter än som lärare. Förväntningarna att bemötas som färdigutbildade lärare med yrkeserfarenhet från ursprungsländerna, även om de just nu befinner sig i ett kvalifikationsprogram, framgår som en tydlig önskan. Universitetslärarna kan å sin sida tillmötesgå den önskan genom ett värdesättande umgängessätt med deltagarna men även genom hur de införlivar den medhavda erfarenheten i undervisningen.

Majoriteten av deltagarna känner sig motiverade att fullfölja programmen trots hårt arbete och osäkerhet inför sin yrkesframtid. Dock finns det några få som är stressade, överansträngda och som tappar modet på grund av de höga krav som ställs i programmen eller under praktiken. Den mest oroande faktorn är att inget av programmen kan garantera en anställning som lärare. Programmen fungerar endast som nödvändiga överbyggande kurser för att lättare göra det möjligt att kunna arbeta som lärare i ankomstlandet.

Några deltagare hade en mer positiv föreställning om skolorna och undervisning i Tyskland och trodde att skolorna var bättre utrustade vad gäller medier och undervisningsmaterial, och att en mer lärarstyrd undervisning skulle främja elevernas lärande mer framgångsrikt. Somliga har visserligen ändrat sin syn på detta gällande elevorienterad undervisning och mer öppna undervisningsmetoder, men detta upplevs inte alltid som positivt. Man ser det som problematiskt när fackkunskaperna inte tycks nå fram till eleverna på det sätt de bör och att lärandet inte är

effektivt. Vid elevorienterad undervisning får några intrycket av att lärarna i ankomstlandet inte är så engagerade som de hade föreställt sig. Andra konstaterar att lärarna i ankomstlandet sammanlagt måste hantera flera uppgifter som tas om hand av sekretariat eller skolledning i ursprungsländerna. De är också förvånade att lärarna inte förbereder undervisningen på skolan⁶.

Jämförelsen av system, uppgifter och meriter gav deltagarna impulsen att tänka efter vad som är positivt med skolsystemen och läraryrket i ursprungsländerna. Precis som de å ena sidan upplever kraven att studera två ämnen som nästan orimligt ansträngande, så uppskattar de att få en fördjupad utbildning inom och en direkt övergång till yrket efter studierna. Det framhävs som positivt att man i vissa länder även kan börja jobba inom olika skolformer. Didaktiskt och metodiskt know-how betraktas som mer omfattande i de nya länderna och därmed som ett nytt pedagogiskt perspektiv⁷. Däremot sätter deltagarna värde på förmågan att hantera eleverna på ett respektfullt sätt som främjar inläringen och att ha fokus på goda ämneskunskaper, en egenskap som somliga inte upplever bland lärare i ankomstländerna. Några utgår ifrån att de kan förstå och stödja elever med migrationsbakgrund bättre till följd av sina egna erfarenheter av migration. Vissa tycker också att lärare i ankomstländerna kan dra nytta av på deras ämneskunskaper och didaktiska förmåga. Även om programmen överlag lyfts i positiva termer för att de bidrar till förnyade yrkeskunskaper, finns förslag till förändringar inom programmen: starkare koppling mellan praktik och teori och möjligheten att få pröva detta under praktik, helst med omfattande kontakt med handledare på skolan.

5. Gruppintervjuerna med universitetslärarna

Gruppen med universitetslärare som intervjuades på de fyra lärosäten, utgörs av personer som kommer från områden inom vidareutbildningen eller som undervisar på högskolorna, antingen ideellt eller inom ramen för de undervisningstimmar som i programmen. Vissa av universitetslärarna har dessutom deltagit i utformningen av de olika programmen. Till skillnad från deltagarintervjuerna hölls handledda individuella intervjuer på grund av tidsplanmässiga skäl. Enligt projektets strävan efter delaktighet, medverkade även i dessa intervjuer före detta deltagare som är involverade i projektet. I Weingarten utfördes intervjuerna av en medarbetare i taget eftersom programmet nyligen startade där och det därför inte finns några tidigare deltagare. I Köln genomfördes gruppintervjuerna av en kollega. Man måste också utgå ifrån att de som intervjuade

⁶ Resultaten av gruppintervjuerna visar emellertid inte om deltagarna i Tyskland eller Österrike är medvetna om att den förberedande delen som sker hemma räknas in i en lärares arbetstid.

⁷ I vissa ursprungsländer finns det en lärarutbildning i endast undervisningsämnet utan utbildningsvetenskapliga komponenter.

och de som blev intervjuade känner varandra från undervisnings- eller handledningssammanhang, vilket möjligtvis leder till ett mer selektivt sätt att svara på frågorna.

Precis som i deltagarintervjuerna, ställdes frågorna inte med samma formuleringar eller i samma följd, allt för att ge intervjun en samtalsprägel.

Den grundläggande frågan, huruvida ett program av detta slag generellt är nödvändigt, diskuterades bara i Köln. Universitetslärarna där tycker att programmet är nödvändigt då deltagarna måste förberedas på förväntningarna i skolvardagen. Detta leder tillbaka till att deltagarna efter praktiken berättar om stora skillnader jämfört med ursprungsländerna och att utbildningsvägar och undervisning är strukturerade på olika sätt.

„Det visade sig tydligt att både utbildningsvägarna och undervisningen, [...] är helt annorlunda. Det berättade deltagarna om och om igen efter praktikperioderna, hur stora skillnaderna är här i Tyskland. Med tanke på det är det absolut ett meningsfullt program, så att [...] de kan förberedas på den tyska skolvardagen” (K, B, Z. 138 ff.).

Universitetslärarna får intrycket av att det inte är fackkunskaper som saknas hos deltagarna, utan framför allt pedagogisk orientering och hantering samt kännedom om hur man förhåller sig som lärare i en tysk skola.

”Enligt min aktuella erfarenhet är det inte så mycket fackkunskaper, alltså vad matematikerna och så vidare kan, utan snarare det pedagogiska, som X (anonymiserad) uttryckte det, det formella, hm, ja det formella vetandet, också det mer underförstådda: Hur betar man sig? Hur kommunicerar man med varandra? Och allt sådant. Alltså det anser jag vara viktigt” (K, A, Z. 207 ff.).

Universitetslärarna får också intrycket av att teman som inkludering och heterogena klasser är något nytt för deltagarna. En universitetslärare tycker att deltagarna orienterar sig starkt mot en lärarorienterad undervisning. Detta har också andra universitetslärare iakttagit.

”Många var förundrade över att det diskuteras mycket i undervisningen i Tyskland, alltså att det inte bara handlar om att förmedla kunskap och fakta utan att vi också ger mycket utrymme åt diskussioner” (K, B, Z. 298 ff.).

Fördelarna med programmen

Universitetslärarna tillfrågades om vad ett programmen kan åstadkomma och eventuellt inte. De fick också frågan vilka alternativ som vore möjliga för att lärare som flytt eller migrerat ska kunna undervisa i ankomstlandet.

Ur universitetslärarnas synpunkt får deltagarna framför allt en första orientering i yrket. Deltagarna lär känna hur det går till på skolorna, ser samtidigt skillnaderna gentemot ursprungslandet och får insikt om det är ett område de vill jobba inom igen. Vidare får de veta vilka vägar de måste gå innan de kan återinträda i yrket och vilka alternativ som finns tillgängliga för en anställning inom det pedagogiska området.

”Just här kan högskolorna hjälpa vidare med det deltagaren redan kan genom att pusha och driva på, att vara en slags door opener, hm, för det som kommer sen” (K, A, Z. 482 ff.).

I fråga om språket tycker universitetslärarna att man kan och måste stödja deltagarna i det akademiska språkbruket (svenska/tyska) så att de kan genomföra programmet med bra resultat. Förmågan att behärska utbildnings- och fackspråk i ankomstlandet är en förutsättning för att kunna arbeta som lärare igen.

„Med andra ord, borde stödja dem i akademisk svenska så att de kan avsluta sin utbildning med bättre resultat.“ (S, I.11, Z. 68ff.)

Programmen gör det möjligt för deltagarna att uttrycka en förhoppning om att kunna utöva yrket, det yrke som de redan har praktiserat och som kan ge dem ett givande deltagande i arbetslivet i ankomstlandet. Eftersom det ofta krävs kompletterande högskolestudier, ger programmens utbud en första inblick i studierna.

De har också möjlighet att få en uppfattning om kraven i praktiken och att ens egen undervisning kan prövas och återupptas.

“Att få en försmak av tyngdpunkten i det tyska skolsystemet, att lära känna hela systemet men också vad som krävs gällande undervisningen och dess kvalitet” (W, B4, Z.172-174).

Programmet ger också universitetslärarna möjligheten att upptäcka om deltagarnas kompetenser och att värdesätta dessa. En annan möjlighet är att tillsammans kunna jämföra systemen som lärarna kommer ifrån. Det hänvisas till att deltagarna kan lära sig mycket av varandra i samtalen. Inte minst tar universitetslärarna upp den redan nämnda överbryggande funktionen.

“En bra början på studierna är att först bli kvalificerad till en sådan liten grupp” (P, B4, Z.187-188).

Ur universitetslärarnas synvinkel kan programmen sammanfattas i att de å ena sidan bidrar till en djupare förståelse för skolsystemen, men också att deltagarna konfronteras med kraven i praktiken och lär sig att värdera dessa. Programmen syftar också till att förbättra språkkunskaperna och lägger grunden till ytterligare steg mot högskolor där deltagarna sedan kan komplettera sina studier. Dessutom ger praktiken möjligheten att få (åter)uppleva sig själv som lärare och att lära sig nytt av andra deltagare.

Programmets begränsningar

Universitetslärarna nämner att programmen inte garanterar något direkt tillträde till yrket, och att kvalifikationen formellt sett inte är likvärdig med en lärarutbildning.

„Det ger inget direkt tillträde, ingen garanti att börja jobba i en skola, att deltagarna kan börja utöva sitt yrke (...)på riktigt“ (K, B, Z. 414 ff.).

„Det är inte som en vanlig fortbildning utan vi ser det snarare som en grundutbildning och det tycker jag är problematiskt“ (W, I. 3, Z. 89ff.).

En universitetslärare framhåller att man på längre sikt borde ge deltagarna en viss säkerhet. En annan universitetslärare ser det som problematiskt att programmet inte har en egenskap av fortbildning utan snarare ses som en grundutbildning. Andra tycker att deltagarnas språkkunskaper inte kan främjas tillräckligt på grund av tidsbrist.

“Det tar verkligen tid att bräcka språkbarriären och så som kursen har genomförts hitintills, är det något som inte kan uppnås [...]” (W, B1, Z.65-70).

Till och med på de program som sträcker sig över mer än ett år känner sig deltagarna inte tillräckligt säkra på det nya språket, påpekar en universitetslärare. Somliga är rädda för att säga fel och att de inte har ett tillräckligt stort ordförråd för att kunna stödja barnens språkutveckling. Ibland nås inte heller den språkliga grundnivån som krävs för kompletterande studier. Med hänsyn till språkbarriären, föreslår en universitetslärare att lärarna som migrerat borde få besöka ha fler seminarier än de reguljära studenterna.

Vidare upplever universitetslärarna att deltagargrupperna är mycket heterogena och att man därmed inte kan tillgodose alla lika mycket.

„[Den förberedande kursen] jag tycker inte att man kan ledsaga en heterogen grupp och samtidigt tillfredsställa alla lika mycket [...] det fungerar någorlunda men i mina ögon är det inte tillräckligt utvecklat“ (W, B3, Z.125-129).

En universitetslärare nämner att man skulle kunna ge deltagarna möjligheten att få medverka som assisterande lärare som en förberedelse för inträdet i yrket. En annan anger att det egentligen inte finns några seriösa alternativ till de nuvarande programmen. Godkännandet av delar av studierna i ursprungsländerna (detta är en del av programmet i Weingarten), föreslås av en universitetslärare från ett annat team.

Sammanfattningsvis har programmen ur universitetslärarnas synvinkel två svagheter: a) att deltagandet inte ger tillräckligt med tid och utrymme för att fullständigt nå den språknivå som är nödvändig för att kunna undervisa i ankomstlandet samt b) inte ger någon säkerhet att kunna tillträda yrket utan endast tjänar som en stödjande vägledning. Universitetslärarna konfronteras även med svårigheten att inte kunna tillfredsställa alla lika mycket på grund av heterogeniteten i grupperna.

Universitetslärarnas observationer kring deltagarnas godkännande och invändningar

Universitetslärarna frågades också om vilka av programmens teman och arrangemang som uppskattades särskilt av deltagarna, var man kunde iaktta framsteg i lärandet, var ointresse visades och vad det leder till.

Några universitetslärare berättar om stor uppskattning och intresse för metoderna hos deltagarna. I synnerhet visas stort intresse för metoder som de redan har hört talas om men aldrig riktigt har upplevt eller utövat i praktiken.

“Naturligtvis stort intresse för [...] lärometoder som deltagarna har hört talas om eller lärt sig, men aldrig riktigt utövat. Och det vill de, hm, så att säga lära sig på nytt” (K, E, Z. 656 ff.).

Lärarna på universitetet iakttar också att alla deltagare är mycket intresserade av innehåll som är anpassade till praktiken och sådant som återspeglar det praktiska arbetet i skolan.

“Allt som så att säga låg nära det praktiska blev mer intressant [...]” (K, D, Z. 713 ff.).

„Alla arrangemang som är anpassade till praktiken, alltså de som återspeglar det praktiska som vi gör, där ser de paralleller till det vi har undervisat dem. Där de såg skillnader blev jag varse om det jag undervisat och att de verkligen kunde delta med framgång” (Weingarten, B1, Z.319-322).

Det är framförallt praktiken i skolan som engagerar och intresserar deltagarna, men även de produktiva diskussionerna i undervisningen. Deltagarna deltar även gärna i diskussioner som anknyter till tidigare erfarenheter. Några av lärarna märker också här den största utvecklingen av kunskaper.

„Genom deras tidigare erfarenheter i sina länder kom jag att börja prata om det som gäller i Tyskland för att sen övergå till teori och begreppsförklaringar och där var de mycket öppna” (W, B4, Z.427-429).

Några berättar att deltagarna tycker mycket om den undervisning där de får vara aktiva, skriva, prata, diskutera, presentera och inta ett slags lärarroll eller där det visas undervisningsvideor.

Akademiska teman i undervisningen som lärarna på universitetet upplever intresserar deltagarna är inkludering, teori/undervisningskoncept eller kopplingen mellan praktisk undervisning och språkinläring.

„[...] mycket som var kopplat till språket, alltså begrepp för metoder eller faser. Alltså allt som var förbundet med praktisk undervisning och språk, tror jag var det intressantaste hitintills” (K, Z. 731ff).

Inte minst intressant var temat hur man handskas med eleverna på ”rätt” sätt i ankomstlandet, vad en lärare får lov att göra och inte göra.

„Vilka rättigheter eller, hm, sociala förhållanden har man i skolan, intresset var stort [...] det frågades alltid mycket i dessa situationer: Vad ska jag göra? Eller vilka rättigheter har jag? Vilka uppgifter?” (K, E, Z. 787 ff.).

Universitetslärarna berättar om goda erfarenheter av metoderna under grupp- och pararbeten. Det nämns att det är fördelaktigt om en person i gruppen redan behärskar det nya språket bra och kan stödja de andra. Detta utesluter emellertid inte att flera språk används i diskussionerna i somliga grupper.

Merparten av lärarna på universitetet berättar att de har stött på ointresse bland deltagarna när det gäller omfattande teoretiska, abstrakta och vetenskapliga teman. Här förmodas dock att det kan bero på språkbarriären. En av dem säger att det verkar som om innehåll som inte ses vara till nytta i praktiken upplevs mindre intressant.

„Generellt hänger alla med när det är relaterat till praktiken eller om det handlar om prov men när det blir för teoretiskt är det inte så [...] [ska tilläggas] att språket då naturligtvis är ett hinder att kunna förstå och ta till sig och sedan att kunna uttrycka sig” (W, B2, Z.516-521).

Dessutom nämner några av universitetslärarna att det visas mindre intresse vid skriftliga uppgifter, till exempel att skriva protokoll, skriftlig analys av litteratur eller att besvara frågor skriftligt. En av universitetslärarna berättar att en del av deltagarna känner sig osäkra när det gäller de olika ländernas akademiska krav och att motviljan kan bero på detta. Deltagarna kan känna sig oroade att de inte ska kunna leva upp till förväntningarna. Universitetslärarna beskriver också att

deltagarna, beroende på vilket ämne deltagarna har studerat, kan uppleva ovilja och osäkerhet inför att arbeta med engelska texter. De berättar också att en deltagare, som tidigare hade utsetts till bästa lärare, gjorde motstånd och hamnade i självtvivel på grund av upplevda svårigheter i programmet.

Utifrån universitetslärarnas berättelser framkommer två aspekter av programmet som deltagarna visade intresse för: allt som handlar om praktik och undervisningsmetoder samt hur man handskas med eleverna. Diskussioner där deltagarna kunde utgå från egna erfarenheter uppskattades också enligt universitetslärarna. Uppgifter med starkare teoretisk anknytning eller teman som inte direkt har med den praktiska tillämpningen att göra fungerar inte lika bra. Särskilt de delar som inte behandlar praktiska aspekter och skriftliga och vetenskapliga uppgifter möts med motstånd av vissa deltagare. Därutöver nämner universitetslärarna språkbarriären, låga förväntningar samt alltför få erfarenheter av att lyckas som orsak till ointresse eller motstånd.

Möjligheten att utöka delaktigheten i programmen

Universitetslärarna tillfrågades dessutom hur deltagarna skulle kunna ta (ännu mer) del i planeringen och/eller genomförandet av utbildningsprogrammen. En universitetslärare föreslår att engagera deltagarna mer i beslutsprocessen kring praktikplatser. Hittills har skolorna bestämt vilka lärare de kan ta emot. En annan av universitetslärarna är snarare skeptisk till detta:

”Hur skulle de kunna ta del i det? Den processen är redan mycket komplicerad [...] Alltså att skolor presenterar sig som praktikplats i programmen och deltagarna sedan får välja själva, hm, det tror jag inte kommer att bli så. Jag tror att tendensen alltid kommer att vara så att skolorna väljer deltagarna” (K, A, Z. 865 ff.).

Majoriteten av lärarna på universitetet tycker det känns viktigt att deltagarna får lov att ta del i planeringen och genomförandet med genom kontinuerliga kursvärderingar under programmet. Således får universitetslärarna återkoppling på såväl sin egen undervisning som på hela programmet. Därutöver är frågor angående deltagarnas förväntningar och intressen av betydelse för att i sin tur kunna ta hänsyn till dessa i kursen.

”Vi har en liten utvärdering mitt i kursen [...] Och sen borde alla lärare, eftersom det är olika, få 20 minuter där man kan ställa enkla frågor som: ”Hur går det? Vad finns det som vi skulle kunna... Är där något vi kan ändra på så du förstår den biten bättre?” (S, Z.671ff.).

”Att ställa en sån fråga om förväntningar: Vad förväntar du dig av seminariet? Vi har samlat svaren och har försökt / att ta hänsyn till det som intresserar deltagarna” (K, B, Z. 916 ff.).

En annan fördel enligt några av universitetslärarna är att möjligheten att ge återkoppling påverkar relationen mellan universitetslärare och deltagare samt stämningen i kursen.

En universitetslärare speciellt inrättat en ”förslagslåda” där deltagare kan ställa frågor eller ge förslag anonymt. En annan universitetslärare kom med ett förslag att bygga upp ett nätverk mellan nya och före detta deltagare. Överlag är deltagarna mer försiktiga gällande deras möjligheter att aktivt delta i själva utformningen av utbildningen. Framför allt handlar det om undervisningens

innehåll, men även om programmets struktur och hur praktikplatser organiseras. Att skapa ett nätverk med deltagare och före detta deltagare förslås kunna skapa en ökad delaktighet inom programmen.

Inspiration till den egna undervisningen baserad på erfarenheterna av programmen

Universitetslärarna tillfrågades hur undervisningen har fått dem att fundera över sina egna föreställningar om undervisning. En lärare beskriver att hen är förvånad över alla nya perspektiv som undervisningen tillfört. Hen tycker att det är ett tillfälle att grundligt tänka efter vad som är av betydelse i samhälls- eller skolpolitiken och var det krävs förändringar.

“Att certifikatkursen är en anledning att man överhuvudtaget tänker efter vad som pågår i samhället, i skolpolitiken och så vidare, hm, det är nödvändigt” (P, I. 3, Z. 206ff.).

Några har ändrat sin uppfattning om hur man kan undervisa och att det är nödvändigt att klargöra grundläggande aspekter i början av kursen, innan man börjar gå in på innehållet. Arbetet med den här gruppen lärare ansågs bekräfta vikten av att implementera individanpassad undervisning även med andra studenter, samtidigt upplever vissa detta som en utmaning.

“Jag hade kanske uppfattningen innan [...] att vi kunde arbeta mer med innehållet och diskutera. Där har jag ändrat min uppfattning så att jag nu säger [...] att man måste börja mycket längre ner med lärare som migrerat, alltså först behandla banalare aspekter innan man går in på innehållet [...]” (W, B, Z.257).

En universitetslärare beskriver samarbetet med deltagarna som en del av sin egen yrkesmässiga utveckling. Andra tycker att undervisningen ger glädje. En talar om utmaningen att få alla att delta aktivt, även de med språkliga svårigheter.

“Jag har alltid varit en sådan som har arbetat interaktivt i seminarier. Något som nu är en utmaning för mig är att jag vill arbeta i dialog med mina studenter så mycket som möjligt [...] att bryta ner det så pass att alla kan förstå, det var en stor utmaning för mig” (W, B1, Z.774-780).

Hanteringen av språkbarriärer ledde till nya erfarenheter för några universitetslärare. En universitetslärare berättar om användningen av bilder i undervisningen för att underlätta förståelsen. Det nämns också att det krävs annorlunda, noggrannare och mer utförliga förklaringar av uppgifterna än i sedvanliga seminarier. I det sammanhanget nämns att deltagarna efterfrågar mer tydlighet angående förväntade studieresultat. Vidare talas det om ökad känslighet för språk rent allmänt och för det egna språkliga mönstret.

“Temat språk, känslighet för språk, för begrepp, delvis också begrepp som man har använt omedvetet. Där är mer reflektion nödvändig för att säkerställa att alla förstår vad som står bakom begreppet. Med tanke på de stora seminariegrupperna märker jag att man måste gå långsamt framåt med vissa begrepp” (W, B4, Z.899-904).

Somliga av universitetslärarna nämner också deltagarnas potential både på grundval av deras yrkeserfarenhet och av det de har upplevt i livet. De påpekar att de inte delar uppfattningen att flyktingar skulle ha en bristande (ut)bildning.

“Det är en punkt som vi sätter extremt stort värde på i alla frågor gällande professionaliseringen, att det betonas hur väsentlig denna personliga kompetens är” (W I. 3, Z. 63ff.).

“Vi vill gärna att [...] de ska arbeta här i sitt yrke igen för att vi har brist på lärare just nu och vi ser ett behov. Jag tycker mycket om den biten, vi har många barn här med migrationsbakgrund på skolorna och vi ska visa dem att de inte är ensamma här, att de inte är någon stor minoritet här, utan det finns många som kan fungera som förebild och lärarna kan få fotfäste i samhället här” (P, B2, 103-111).

Sammanfattningsvis berättar universitetslärarna om nya erfarenheter och inblickar, och till och med om en mer nyanserad syn på hela samhällslivet, tack vare samvaron med personer som flytt/migrerat. Undervisningen med deltagarna leder till ett mer differentierat arbete med mer känslighet för språket, som somliga tar med sig till övrig undervisning. Medvetenheten om den egna språkanvändningen ökar. Erfarenheterna från att undervisa denna grupp lärare medför en kritisk blick på den slentrianmässiga synen på flyktingar och invandrare i samhället. I undervisningen ser de den potential som lärarna har med sig såsom deras kunskaper och erfarenheter, vilka skolorna i ankomstlandet kan dra nytta av.

Observationer av deltagarnas erfarenheter under praktiken

På de lärosäten där deltagarna har praktik, fick universitetslärarna frågan om hur deltagarna finner sig till rätta. De beskriver att deltagarnas återkoppling om deras erfarenheter under praktiken är mycket varierande. Vissa av deltagarna fick delvis själva ansvara för flera lektioner och var mycket nöjda, andra däremot deltog i undervisningen men fick ingen återkoppling av handledaren. Dessa tycks inte ha fått tillräcklig handledning.

“Jag fick feedback alltifrån: ‘Jag fick undervisa själv i fem timmar’, till: ‘Ingen brydde sig om mig / satt bara där bak och därefter gavs ingen återkoppling [...] om lektionerna som jag observerade. Jag fick mycket olika feedback” (K, B, Z. 1072 ff.).

Lärarna på universitetet berättar också att deltagarna överlag uppskattar när de får insyn i skolorna och får möjlighet att delta. En universitetslärare observerar att kontakten med kollegor också skiljer sig åt, och mycket hänger på deltagarnas egna initiativ.

“Mycket olika [...] att det kanske också beror på deltagarna själva, hur de bemöter kollegorna på skolan [...] deltagare som jag tycker är mer öppna har mindre problem än de som är mer tillbakadragna. [...] Jag tror att man ibland helt enkelt måste begära saker och ting” (K, D, Z. 1080 ff.).

Meningsskiljaktigheter uppstår snarare när handledare och lärarpraktikanter inte kommunicerar med varandra och när deltagarna inte betraktas som likvärdiga lärare utan som studenter. Här spelar även samspelet mellan utbildning och skolform en roll.

Praktiken är en förhållandevis mindre utmaning jämfört med det som kommer efter programmet, betonar en av universitetslärarna. Fortsatta studier på universitet utgör en större utmaning enligt en lärare.

Eftersom deltagarna i Weingarten inte har någon praktik, förväntar sig lärarna här andra möjligheter. Praktiken ger en chans att få ta del av det praktiska och uppleva skolvardagen samt möjligheten till "learning by doing". Man hoppas på ett större utbyte genom personlig kontakt med lärarna på skolan. På frågan om hur mycket tid det ska tillbringas på skolan och vad som ska ingå under praktiken, lyfts framför allt att alla verkligen vill kunna undervisa. Praktiken anses vara mycket viktig.

Universitetslärarna nämner praktiken som betydelsefull för att få en positiv erfarenhet av läraryrket men att hur praktiken slutligen upplevs hänger också mycket på kontakten mellan lärarna på skolan och deltagarna. Det kan påverkas ofördelaktigt om praktikplatsen inte följer programmets mål. Även här förblir språket en utmaning fastän praktiken betraktas som en lättare övergång med hjälp av tidigare erfarenheter. Språkbarriären kan bli större vid kompletterande studier. Aktivt deltagande under praktiken är viktigt, anser universitetslärarna

6. Sammanfattande resultat av gruppintervjuerna med universitetslärarna

Rapporterna om programmen och dess möjligheter och begränsningar visar hur viktig den förberedande utbildningen är för att lärarna överhuvudtaget ska kunna ta sig in i respektive skolsystem. Universitetslärarna noterar att deltagarna gärna tar till sig undervisningen när de uppmanas att ta över rollen som lärare, där de kan anknyta till tidigare kunskaper samt diskutera praktiska rutiner med interaktiva metoder. Lärarna på universitetet upplever mindre intresse eller ibland även ogillande, när deltagarna känner att de inte bemöts seriöst eller när teman behandlas som inte har någon direkt relevans för undervisningen. Deltagarna visar även mindre intresse eller missnöje när det handlar om skriftliga uppgifter eller abstrakta reflektioner och teoretiska modeller. Universitetslärarna observerar å ena sidan att praktikperioden upplevs positivt när deltagarna får lov att undervisa och samtidigt får stöd av sina handledare. Å andra sidan ges inte alltid någon frekvent handledning. Detta menar lärarna på universitetet även kan bero på hur deltagarna bemöter lärarna på skolorna och hur tydligt de själva ber om stöd och hjälp. Sammantaget anses praktiken vara mycket betydelsefull om den verkligen ger möjligheten att undervisa. Dessutom bedömer universitetslärarna de kompletterande programmets krav som mer utmanande än att utmaningen att studera på ett nytt språk.

Lärarna på universitetet berättar också om att utbildningsprogrammen berikar dem personligen vad gäller deras yrkeserfarenhet och deras personliga syn på situationen i samhället. Genom att undervisa på programmen motiveras somliga att gå in mer tydligt på språk- och prestationsskillnader mellan studenter även i annan undervisning och att bättre anpassa dessa till en heterogen studentgrupp. De utvidgar även sina samhällsperspektiv genom arbetet med flyktingar och migranter, och vissa nämner uttryckligen den kompetens som dessa personer har.

7. Sammanfattning och diskussion

Utbildningsprogrammen som denna studie är kopplad till utvecklades för att kunna stödja lärare som flytt eller migrerat till Sverige, Österrike och Tyskland och för att hjälpa dem på vägen till återinträdet i yrket. Oavsett de olika strukturella och innehållsmässiga komponenterna i partnerprogrammen R/EQUAL så har den vetenskapliga inriktningen – de finansieras av högskolor – och den överbyggande funktionen gemensamt. Det betyder att programmen ger information om kraven i respektive skolsystem och hjälper deltagarna nå de kvalifikationer som krävs för att kunna få en lärartjänst.

Deltagarna i programmen ser sig själva som erfarna lärare med bred kompetens. Därför är de besvikna över att deras tidigare lärarutbildning inte fullt ut räknas, utan att de behöver kompletterande universitetsstudier för att kunna arbeta som kvalificerad lärare. Bortsett från detta berättar deltagarna att de flesta av programmens utbud är givande, till stor hjälp och stödjande på det personliga planet. Förutom att bygga upp det nya språket, är det framförallt didaktiska och metodiska frågor och aspekter gällande relationen mellan lärare och elev samt hur man agerar i klassrummet som upplevs som intressant. Lika uppskattat är möjligheter att få praktiska erfarenheter från skolan och att få vara tillsammans med lärare och elever. Deltagarna bemöter sådant som inte direkt kan kopplas till det praktiska arbetet i skolan lite mer distanserat.

Universitetslärarna behandlar deltagarna som lärare och uppskattar att de kan bidra med stöd när det gäller att återuppta yrket. Deltagarna är emellertid medvetna om att språk- och studiekraven utgör en rad utmaningar för att få arbete i skolan med lärarbehörighet. Vissa universitetslärare framhåller att samarbetet med deltagarna har fått dem att fundera på nya aspekter av den egna undervisningen eller hur de betraktar integration i samhället och inkluderande strukturer på ett nytt sätt.

Detta sammanfattande resultat bör dock inte bortse från heterogeniteten bland deltagarna i programmen. Deltagarna har mycket skilda synsätt mot bakgrund av utbildning och yrkeserfarenhet, levnadsvillkor och personlighet. De har också skilda erfarenheter från de olika programmen och på skolorna.

Avslutningsvis beskrivs ett par grundläggande spänningsfält och utmanande situationer:

- Deltagarna är utbildade lärare med vanligtvis flera års undervisningserfarenhet men konfronteras med att deras utbildning och yrkesutövande inte godkänns formellt för att få arbeta som lärare. Alla parter i programmen är väl medvetna om att det inte är nybörjare som undervisas. Lärarna på universiteten strävar efter att anknyta till deltagarnas yrkeserfarenhet i undervisningen. Dock upplever vissa deltagare att deras ursprungliga tillvaro som lärare, som

de starkt identifierar sig med, inte godtas fullt ut på grund av nya villkor och krav i skolsystemet och utbildningen. Några deltagare hanterar det konstruktivt genom att yttra sig kritiskt men ändå bemöta kraven med engagemang, samt försöker att se de personliga och yrkesmässiga fördelarna. Andra upplever det som betungande att meriter inte godkänns fullt ut eller inte alls. Deltagarna efterfrågar mer erfarenhet av skolans dagliga verksamhet och få mer erfarenhet av lärarrollen i den nya skolkontexten. Utbildningsprogrammen skulle då få mer inslag av praktik.

- Några deltagare antog först att deras lärarutbildning var tillräcklig för att kunna utöva yrket i ankomstlandet så fort de har lärt sig språket. Men under programmen blev de varse om ytterligare systemrelaterade krav, som sträcker sig utöver inläring av språket och som kräver kompletterande vidareutbildning (t.ex. pedagogik och didaktik). Önskan om att återgå till yrket så fort som möjligt, eftersom många deltagare har familjeansvar och måste stå för försörjningen, är förståelig och leder till oro för att kunna slutföra studierna. Vissa lyfter professionella utmaningar och delvis nya arbetsuppgifter under praktiken, visar att det finns spänningar mellan ett snabbt återinträde i yrket och å andra sidan en önskan om mer stöd å andra sidan.
- Intervjustudien visar visserligen en del ouppfyllda förväntningar men framför allt ger den mycket positivt gensvar angående praktiken, även om denna upplevs som utmanande ibland. Det visar att den goda kontakten med eleverna är betydelsefull för lärarna. När det gäller lektionsdesign visar det sig om förutspått att det inte finns en gemensam bild mellan länderna i jämförelsen. Flera av deltagarna anser att respektfull lärarcentrerad undervisning med stort fokus på ämneskunskaper är att föredra. Vissa av deltagarna är rädda att eleverna lär sig mindre och ifrågasätter lärarrollen när det, vilket diskuterats i seminarier och observerats i skolorna, gäller undervisning med mycket samarbete och delvis självstyrd inläring. Det verkar som att en för teoretisk undervisning om dessa undervisningsformer inte tillräckligt tydligt visat hur mycket en differentierad och självstyrd undervisning kräver av läraren. Särskilt inom didaktikområdet bör mer arbete göras med fokus på mer djupgående reflektioner.
- Med tanke på att de flesta av deltagarna redan har gått igenom en ämnesspecifik utbildning i sina ursprungsländer, vore det av vikt att programmen kunde fördjupa den didaktiska undervisningens kopplingar till skolpraktiken. Detta är dock hittills inte möjligt överallt. Med tanke på programmets tidsbegränsning saknas till stor del även undervisning som förbereder för de högre studier som deltagarna fortfarande har framför sig om de vill erhålla godkännande för anställning som lärare. Detta är fortfarande ett dilemma gällande förväntningarna på de kompletterande programmen.

Specialintresset för praktisk erfarenhet och praktisk ämnesdidaktisk kunskap jämfört med didaktisk och pedagogisk teori upptar många universitetslärare. Många av universitetslärarna lyfter skillnaden mellan att erkänna kompetenser och praktiska erfarenheter gentemot utbildningens krav på teoretiska kunskaper i didaktik och utbildningsvetenskap. Eftersom dessa delar utgör kärnan av lärarutbildningen och är en viktig del av professionaliseringen söker universitetslärarna

synliggöra betydelsen av dessa i utbildningen för deltagarna. Med tanke på de olika skolsystemens krav på språkkunskaper och vetenskapliga diskurser, uppfattas utvecklingen i de olika ämnena som en svårighet för deltagarna. Framför allt gäller detta att kunna utvecklas inom alla områden. Här visar sig undervisningen i de överbyggande programmen motsägande:

- Utbildningsprogrammen erbjuder akademiska studier på liknande sätt som reguljära studier på lärarhögskolor i ankomstlandet. Samtidigt upplever lärarna på universiteten att svårighetsgraden i undervisningen, framför på grund av att den ges på ett nytt språk, fortfarande kan vara på en för hög nivå för deltagarna inom vissa områden, till exempel inom områden som inte lades någon större vikt vid i utbildningen i ursprungsländerna. Valet av undervisningsområde motsvarar dessutom inte alltid det som deltagarna själva upplever att de behöver, och borde därför tydligare motiveras. Lärarna på universitetet befinner sig i ett spänningsfält mellan vetenskapliga och akademiska krav och de krav som ställs i en yrkesutbildning. Detta försöker de att kompensera genom att visa uppskattning och ge personlig vägledning till deltagarna samt genom korta feedbacksamtal. Som universitetslärare representerar de akademiska kraven på teoretiska och yrkesmässiga kunskaper i lärarutbildningen. Samtidigt strävar de efter att behandla heterogena grupper på bästa möjliga sätt, vilket ibland skapar en spänning mellan akademiska krav och de specifika förutsättningar och behov som denna grupp lärare har.
- Möjligheterna för deltagarna till delaktighet i programmen handlar framförallt om val av undervisningsmetoder än om att delta i planeringen av den övergripande strukturen eller av programmets innehåll. Ett rimligt antagande är att mer stöd av handledarna skulle ges och att andelen praktiska inslag skulle öka, om deltagarna hade haft större möjlighet att påverka programmets struktur och innehåll. De flesta program har dock inte tillräckligt med spelrum i det avseendet på grund av särskilda systemstrukturer och tidsbegränsningar.

Tack vare de fyra olika undervisningsprogrammen har ett stort antal lärare som har flytt eller migrerat fått hjälp på den utmanande vägen mot en fast anställning som erkända lärare i respektive skolsystem. Det är uppenbart att mycket av innehållet i programmen tillgodoser deltagarnas behov. Men det är också uppenbart att det finns den önskan om mer praktiska inslag. Sammantaget kan man dra slutsatsen att nästan alla deltagare har fått ny kunskap, reflektion och sig nya insikter och idéer för sin yrkesutövning. Dessutom har de fått uppleva en stöd och samarbete med människor som alla delar intresset för frågor om hur en lyckad skola fungerar.

8. Källförteckning

Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem denken*. Beltz.

Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.

9. Tabeller

Tabell 1: Exempel på gruppintervjuerna med deltagarna

Tabell 2: Exempel på gruppintervjuerna med föreläsarna