



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

En kvalitativ studie om hur en grupp utländska lärare upplever sin situation i svensk skola

Svitlana Bäck
Pia Lahti

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU 925:2
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Caroline Runesdotter
Examinator:	Christian Bennet
Rapport nr:	VT11-IPS-04 U/V ULV LAU925

Abstract

Titel:	En kvalitativ studie om hur en grupp utländska lärare upplever sin situation i svensk skola
Författare:	Svitlana Bäck och Pia Lahti
Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Tvåvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU 925:2
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Caroline Runesdotter
Examinator:	Christian Bennet
Rapport nr:	VT11-IPS-04 U/V ULV LAU925
Nyckelord:	utländska lärare, mångkulturalism, monokulturalism, Bourdieu, kapitalteori

Syfte: Syftet med uppsatsen var att undersöka hur en grupp utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderades i svensk skola. Vad hade de med sig som behövdes i den svenska skolan och hur värderades detta? Vad ansågs som en tillgång och vad ansågs som en brist? Vi ville också undersöka hur betydelsen av kunskaper i svenska uppfattades. Vår förhoppning var att med uppsatsen kunna öka kunskapen om de utländska lärarnas situation i den svenska skolan.

Teori: Vi använde oss av Bourdieus kapitalteori som teoretiskt verktyg i vår analys av intervjuvaren.

Metod: Vi använde oss av intervjuer som metod. Vi intervjuade sexton personer varav tolv var utländska lärare som hade kompletterat eller fortfarande kompletterade sin utländska utbildning. De resterande fyra var VFU-ledare som hade haft ansvar för utländska lärare i deras verksamhetsförlagda utbildning. Samtliga arbetade i grundskolan.

Resultat: De som tillfrågades i vår undersökning upplevde att deras språkliga och kulturella kompetens värderades högt, men bara om de arbetade i mångkulturella skolor. Kunskaper i svenska språket upplevdes som viktiga men inte det viktigaste i läraryrket. Viktigare än språket ansågs av våra respondenter vara goda relationer med eleverna samt bra pedagogik. Det relativt höga kravet på svensk kunskaper hos invandrade i Sverige kan förstås som maktförhållanden med grund i det postkoloniala tankesättet där majoritetsgruppens värderingar och språk anses vara viktigast.

Förord

Vi vill tacka våra sexton respondenter för att de ställde upp på intervju och lät oss ta del av deras erfarenheter.

Ett stort tack till vår handledare Caroline Runesdotter på Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik på Göteborgs universitet. Vi har fått många goda råd och nya synvinklar under arbetets gång. Tack för god handledning!

Vi hoppas på intressant läsning.

Göteborg den 16 maj 2011

Svitlana Bäck
Pia Lahti

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	6
2. LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 KOMPLETTERANDE UTBILDNINGAR FÖR UTLÄNDSKA LÄRARE.....	7
2.2 VAD ÄR ULV?	7
2.3 VÄGEN TILL ANSTÄLLNING SOM LÄRARE	8
2.3.1 Vem kan anställas i den svenska skolan?	8
2.3.2 Kravet på kunskaper i svenska	9
2.4 TIDIGARE STUDIER OCH FORSKNING OM DEN MÅNGKULTURELLA SKOLAN	9
3. TEORISKT PERSPEKTIV	13
3.1 PRECISERAT SYFTE.....	15
4. METOD	15
4.1 VAL AV METOD	15
4.2 OM INTERVJUER	16
4.3 URVAL	17
4.3.1 Bortfall.....	18
4.4 GENOMFÖRANDE.....	18
4.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	20
4.6 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET	21
5. RESULTAT OCH ANALYS	22
5.1 HUR UPPFATTAS VÄRDET AV DE KUNSKAPER OCH ERFARENHETER SOM DE UTLÄNDSKA LÄRARNAS HAR MED SIG?.....	22
5.1.1 Utländska lärare i mångkulturella skolor.....	22
5.1.2 Utländska lärare i monokulturella skolor.....	24
5.1.3 Vad anses som en brist?.....	25
5.2 HUR UPPFATTAS BETYDELSEN AV SVENSKKUNSKAPER?	26
5.2.1 Sett ur samhällsperspektivet	26
5.2.2 Sett ur skolperspektivet	27
5.2.3 Sett ur respondenternas perspektiv	27
5.2.4 Svenska språket i ULV- projektet.....	29
5.2.5 När språket är ett hinder	29
5.2.6 Kravet på svenska och svenskhet vid anställning	30
6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	32
6.1 HUR UPPFATTAS VÄRDET AV DE KUNSKAPER OCH ERFARENHETER SOM DE UTLÄNDSKA LÄRARNAS HAR MED SIG?.....	32
6.2 HUR UPPFATTAS BETYDELSEN AV SVENSKKUNSKAPER?	33
6.3 SLUTSATSER.....	36
6.4 FÖRSLAG TILL FRAMTIDA FORSKNING	37

Referenser

Bilagor

Bilaga I	Missivbrev
Bilaga II	Intervjufrågor nuvarande ULV: are
Bilaga III	Intervjufrågor gamla ULV: are
Bilaga IV	Intervjufrågor VFU- handledare

1. Inledning

Med den ökande invandringen de senaste åren har ett stort antal utländska lärare kommit till Sverige. Dessa lärare har sina rötter i en annan kultur och tradition. Deras sätt att se på såväl pedagogiken i skolan som på lärarrollen kan i vissa fall skilja sig från den svenska normen. Skolan styrs av lagar och regler och är bundna till samhällets ideologi. När en utländsk lärare kommer till ett nytt kulturellt och socialt sammanhang har den med sig en ryggsäck full med erfarenheter från sitt tidigare liv. Bagaget innehåller bland annat lärarutbildning och yrkeskompetens. För att komma in i det svenska skolväsendet, krävs det att en lärare med utländsk bakgrund kompletterar sin lärarutbildning så att den passar den svenska modellen.

Under vår kompletterande utbildning i ULV - projektet vid Göteborgs universitet har vi ofta funderat på hur den svenska arbetsmarknaden ställer sig till de invandrade lärarna i allmänhet. Svenska staten gör stora satsningar på att få ut arbetslösa utländska pedagoger i arbetslivet. Men handlar dessa insatser enbart om självförsörjning? Skulle det vara tänkbart att rekrytera lärare med en annan etnisk bakgrund för deras kunskaper och erfarenheter, dvs. för deras tillgångar, som kan gynna hela den pedagogiska verksamheten: skolledning, lärarkår och inte minst barn och föräldrar? Om svaret är ja, vilka förväntningar har då den svenska skolan på lärare som kommer utifrån? Är en utländsk lärare en resurs eller också ett bekymmer? I så fall var finns det brister?

Under utbildningens gång funderade vi även på språkfärdigheter i svenska. Språket är lärarens viktiga arbetsverktyg, enligt Bredänge (1998:9). Skollagen (2010:800) pekar också på språkets vikt och det står att läsa att en lärare ”kan få behörighetsbevis endast om han eller hon har de kunskaper i svenska som behövs” (2 kap. 4 b§). Skollagens formulering är diffus och kan tolkas på olika sätt. Våra funderingar handlade också om den svenska som utländska lärare har med sig, skulle räcka för både en fast anställning och ett professionellt arbete som lärare i det nya skolsammanhanget?

Mot bakgrund av våra reflektioner gjorde vi en undersökning om hur utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderas i den svenska skolan. Hur värderas deras tillgångar och vad anses vara brist? Hur tänker utländska lärare kring språkets betydelse?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur en grupp utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderas i svensk skola. Vad har de med sig som behövs i den svenska skolan och hur värderas detta? Vad anses som en tillgång och vad anses som en brist? Vi vill också undersöka hur betydelsen av kunskaper i svenska uppfattas och värderas.

Våra frågeställningar:

1. Hur uppfattas värdet av de kunskaper och erfarenheter som de utländska lärarna har med sig?
2. Hur uppfattas betydelsen av kunskaper i majoritetsspråket och hur kan vi förstå betydelsen av hur de utländska lärarnas språkkunskaper värderas?

2. Litteraturgenomgång

2.1 Kompletterande utbildningar för utländska lärare

Kompletterande utbildningar för utländska lärare har funnits under olika beteckningar sedan 1992 (Löwing 2001:01). Historiskt har dessa utbildningar haft olika utformningar sedan sin start. Utbildningsmodellerna har skiftat i både längd och ämnesinriktningar. Även om kursens upplägg har haft olika utseende, har utbildningen vid varje tillfälle varit fokuserade på ämnesstudier, ämnesdidaktik, praktik med inriktning mot pedagogik och metodik, samt examensarbete. Därutöver innehöll de kompletterande utbildningarna också språkträning i svenska (Bredänge, 1998:9; Holmegaard, 2003:01; Löwing, 2000:4).

Syftet med kompletterande utbildningar är att bli anställningsbar. En ny pedagogisk utbildning ska inte erfordras om personen redan har skaffat sig en sådan. Men skulle den utländska akademiska utbildningen inte matcha den svenska arbetsmarknadens krav, kan omskolning eller komplettering vara nödvändig (Högskoleverket, R 2004:37). Genom att komplettera sin utländska utbildning kan en invandrad akademiker erhålla en svensk examen eller legitimation. De kompletterande utbildningarna ska rikta sig enbart på de områden som är specifika för svensk skola (Dnr G 11 1471/10).

2.2 Vad är ULV?

ULV, Utländska Lärares Vidareutbildning, är en kompletterande utbildning som vänder sig till lärare med utländsk bakgrund. Syftet med detta projekt är att ge utländska lärare svensk lärarbehörighet och göra dem anställningsbara i en svensk skola alternativt en förskola. De pedagogiska studierna är individanpassade och utgår ifrån personens tidigare utbildning samt arbetslivserfarenheter. På grund av studenternas varierande bakgrund ser studielängden olika ut, men överstiger inte 120 högskolepoäng (<http://www.lun.gu.se/utbildning/ulv/>).

Kravet på en lärarexamen samt ramen till begränsat antal högskolepoäng får konsekvensen att många får byta inriktning för att kunna få svensk lärarbehörighet. För många gymnasielärare har alternativet varit att utbilda sig till ettämnslärare i grundskolan eller förskollärare (Cornelius, 2011).

ULV-projektet startades år 2007. Utbildningen bedrivs vid sex lärosäten: universiteten i Göteborg, Linköping, Örebro, Stockholm, Umeå och Malmö högskola. Stockholms universitet har ett nationellt ansvar för projektet, dvs. det samordnar verksamheten mellan de ovannämnda utbildningsanordnarna samt behandlar ansökningarna. Den som är behörig att delta i utbildningen ska ha läst och ha blivit godkänd på svenska B eller svenska 2B eller har blivit godkänd på TISUS (Test I Svenska för Utländska Studenter). Utöver språkkraven ska den som söker ha fått sin lärarutbildning prövad av

Högskoleverket och ha fått information om vilka moment som måste kompletteras (Cornelius, 2011).

Under utbildningen lär man sig om hur det svenska skolsystemet fungerar. Detta gör man genom att läsa de olika styrdokumenterna (t ex skollagen och läroplanen). Kursen innehåller också pedagogik, ämnesdidaktik, konflikthantering, metod samt språkhandledning i svenska för de studenter som är i behov av språkstöd. Utöver de nämnda moment som ingår i ULV- projektet utgör praktiken, en så kallad VFU (Verksamhetsförlagd utbildning), en viktig del av studierna. Avsikten med praktiken är att få inblick i svenska skolans verksamhet samt att öva på sina yrkeskunskaper i en svensk miljö. Studierna avslutas med lärarexamen i pedagogik (Cornelius, 2011).

ULV- projektet kännetecknas av den stora mångfalden. Det finns studenter från totalt 85 länder och alla världsdelar är representerade. Totalt har 1675 personer sökt till ULV sedan starten. Den höga siffran av sökande bekräftar behovet av en kompletterande utbildning. Intresset för utbildningen är stort (Cornelius, 2011). Högskoleverket uppmärksammade detta och menade att behörighetsbevis har stor betydelse för anställningsbarheten (R 2006:1).

2.3 Vägen till anställning som lärare

2.3.1 Vem kan anställas i den svenska skolan?

I Sverige finns det yrken som är reglerade vilket betyder att en auktoriserad myndighet måste godkänna dem. Läraryrket är ett reglerat yrke. För att erhålla en fast anställning i en svensk skola måste man kunna visa att man är behörig.

För att bli behörig lärare måste man antingen ha en svensk lärarexamen utfärdad av universitet eller högskola i Sverige eller ett behörighetsbevis utfärdat av Högskoleverket (www.hvs.se).

Vem som kan anställas i den svenska skolan står att läsa i Skollagen (2010:800):

Behöriga att anställas som lärare och förskollärare eller fritidspedagog i det offentliga skolväsendet utan tidsbegränsning är:

1. den som har svensk lärarexamen, respektive barn- och ungdomspedagogisk examen...
2. den som av Högskoleverket har fått ett behörighetsbevis enligt vad som föreskrivs i 4 a och 4 b §.
- 4 a § Den som har en utländsk lärarutbildning skall få ett behörighetsbevis...
- 4 b § Den som har ett annat modersmål än svenska, danska, färöiska, isländska, norska kan få ett behörighetsbevis endast om han eller hon har de kunskaper i svenska som behövs.

Den som inte är behörig får ändå anställas utan tidsbegränsning, om det saknas behöriga sökande och om det finns särskilda skäl samt om den sökande har motsvarande kompetens för den undervisning som anställningen avser och dessutom finns skäl att anta att den sökande är lämpad att sköta undervisningen.

I detta sammanhang är det värt att upplysa om de kommande lagändringarna i skollagen som träder i kraft hösten 2011. Dessa ändringar innebär att lärare och förskollärare

kommer att legitimeras. Skolverket kommer att vara den myndighet som förbereder samt organiserar arbetet med att legitimera lärare och förskollärare. I skrivande stund är det oklart vilka regler som kommer att gälla lärare med utländsk lärarutbildning.

2.3.2 Kravet på kunskaper i svenska.

Den som anställs i svensk skola måste uppfylla följande krav i svenska språkkunskaper:

4 b § ”Den som har ett annat modersmål än svenska, danska, färöiska, isländska eller norska kan få behörighetsbevis endast om han eller hon har *de kunskaper i svenska som behövs*” (Skollagen 2010:800).

Denna paragraf har genomgått en förändring när nya skollagar har skrivits. I den tidigare skollagen från 1997 löd kravet så här:

”För att anställas som lärare, förskollärare eller fritidspedagog i det offentliga skolväsendet utan tidsbegränsning skall den sökande dels *behärska språket...*” (Skollagen 1997: 1212).

År 1999 ändrades kravet på svenska från att ”behärska svenska språket” till att ”ha de kunskaper i svenska som behövs”, en definition som fortfarande gäller idag. Anledningen till ändringen tillkännages i regeringens proposition 1998/99:110. Av regeringens förslag framgår att: ”vissa ändringar i skollagen genomförs som en anpassning till EG-direktiv som rör examenserkännande i syfte att öka rörligheten på arbetsmarknaden och lärarens möjligheter att få sin utbildning bedömd och godkänd för anställning i ett annat EU-land” (s.2). I samma proposition (s 53) påpekar regeringen hur viktigt det är att en bestämmelse i skollagen inte kan ha diskriminerande karaktär: ”Kravet på språkkunskaper kan utgöra ett hinder för en EES- medborgare som vill flytta till ett annat land. Ett sådant krav kan utgöra en indirekt diskriminering.” Av samma proposition framgår det också att Sverige strävar ”att få in fler lärare med invandrarbakgrund i skolan. Samtidigt får avkall inte göras på nödvändiga kunskaper i svenska språket som behövs för att göra ett fullgott arbete som lärare” (s.53).

2.4 Tidigare studier och forskning om den mångkulturella skolan

Det har forskats mycket om den mångkulturella svenska skolan men främst från elevperspektivet. Studierna som har gjorts har ofta fokuserat på elevernas skolsituation och resultat i skolan (Lahdenperä, 2010). Bara ett fåtal studier har varit inriktade på de utländska lärarna och deras situation (Fridlund, 2008; Nyström, 2003; Molife & Corral 2007). Vi ska främst koncentrera oss på studier som har gjorts i Norden men ska även tala om USA eftersom vi ser att utvecklingen och debatten om den mångkulturella skolan där har likheter med situationen i Sverige.

Det finns olika uppfattningar om hur och när man kunde tala om Sverige som ett mångkulturellt land. Det talas ofta om att det svenska samhället, och skolan, har gått från att vara monokulturell till mångkulturell. Men detta är bara delvis sant, enligt universitetslektorn von Brömssen (2003). Det har sedan långt tillbaka funnits grupper

med annan etnicitet, kultur och religion i Sverige, t.ex. samer, romer och sverigefinnar (Nielsen, 1992, refererad i von Brömssen). Och även om man inte skulle räkna med dessa har mångfalden ändå funnits i form av olika indelningar som storstads- och landsbor, nord- och sydbor samt låg- och högklass (Thavenius, 1999, refererad i von Brömssen). Även om invandringen *har* ökat de senaste årtiondena så är det snarare så att mångkulturalitet har blivit en politisk fråga och uppmärksammas därför mer (von Brömssen, 2003).

Svårigheten att definiera mångkulturalism är ett problem i forskningen. Begreppet är kontextuellt vilket betyder att beroende på vem och var det används får det en mening eller en annan. Ett lands eller en persons historia, ideologi och arbetssätt påverkar ens uppfattning om mångfald och mångkulturalitet (Lahdenperä 2010). Man kan alltså närma sig mångkulturalism på olika sätt, men frågan är vem som har rätt?

Studier och utredningar om den mångkulturella skolan har ofta handlat om problem, det så kallade bristperspektivet, och då speciellt språkliga problem som att utländska elever och lärare har för låg nivå i svenska språket. Elever klarar inte målen och lärare får svårt att undervisa och att ens bli anställda (Sandlund, 2010). Lorentz (2010) menar att för att mångfalden ska bli en integrerad del av skolan är det istället nödvändigt med forskning utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Då får man redskap för att förändra skolans innehåll och utformning istället för att bara konstatera att det finns problem (a.a.).

Det nya synsättet på mångkulturalism i forskning är alltså ett interkulturellt synsätt som påverkar pedagogiken (Lahdenperä, 2010). Det interkulturella synsättet handlar, till skillnad från det mångkulturella synsättet, om hur olika kulturer samverkar och berikar varandra istället för att bara existera sida vid sida. Man strävar efter att förstå hur kulturer påverkar människors utveckling och lärande och hur våra invanda föreställningar och fördomar om olika kulturer påverka elever, lärare och föräldrar (Lahdenperä, 2010; Sandlund, 2010).

I forskningen om interkulturalitet nämns de utländska lärarna och då som en resurs eftersom deras kulturella och språkliga kompetens är till en fördel i arbetet att internationalisera skolan (Bigestans, 2001; Bredänge 2003). I vår mening kunde lärarna med utländsk bakgrund ägnas mer uppmärksamhet både i forskningen och i diskussionerna om utformningen av den interkulturella pedagogiken. Enligt vår uppfattning är det stor skillnad mellan teori och praktik. Utländska lärare i skolan ses fortfarande genom bristperspektivet och inte som tillgångar och resurser som man borde ta vara på.

Redan på 1990-talet talade Bredänge (2003) om vikten av att ha utländska lärare i svenska skolor men insåg att språket kunde utgöra ett hinder. Bredänge, universitetslektor i pedagogik och forskare i tvåspråkighet, gjorde fyra studier där det övergripande temat var hur utländska lärare gjorde om sin yrkeskompetens så att den passade det svenska skolsystemet. Det framgick att skolledare hade höga förväntningar och krav på svenska språket som resulterade i att de bedömde lärlämpligheten utifrån det. Brytning var det som bedömdes hårdast men är paradoxalt nog det som är svårast att ta bort när man lär sig ett annat språk som vuxen.

I forskningen om den mångkulturella skolan talas det om maktförhållanden där svenska språket spelar stor roll (Sjögren 1996; Moldenhawer 2000; von Brömssen 2003). Vi

finner denna typ av forskning intressant för vår undersökning eftersom den ger möjligheter att förstå de utländska lärarnas situation i den svenska skolan. Sjögren (1996), som har forskat om sambandet mellan miljö och inläring hos barn med utländsk bakgrund, förklarar hur man kan förstå dagens starka krav på invandrades svenskkunskaper. Enligt författaren är språk inte bara något tekniskt som ord och syntax, utan också ett sätt att se på världen och det får vi omedvetet i oss under uppväxten genom språket. Vi tar över vår omgivnings sätt att tänka. Enspråkigheten är djupt förankrad i svenska samhället. Enspråkighet betyder *ett* sätt att se på saker och ting och ska helst vara samma för hela landet. När det kommer någon som inte kan språket tar rädslan för det främmande över. "Han tänker och agerar inte som jag för han talar ett annat språk", tycks vi tänka. Wellros (1998) hävdar att när man lär känna den personen brukar hans etnicitet bli mindre viktig och känslan av främmandeskap försvinner. Vi sätter krav på "bra" svenska men de kraven är egentligen bara, enligt Sjögren, en försvarsmekanism för hotad svenskhet. Man söker skapa en ordning i samhället efter alla dessa förändringar som immigration har fört med sig. Att sätta krav på "bra" svenska betyder att man gör en skillnad mellan *vi* och *de* (Sjögren 1996, s.36).

I integrationsdebatten anses, enligt Sjögren (1996), svenska språket vara både problemet och lösningen. Sverige har vidtagit många åtgärder för att invandrare ska kunna lära sig svenska. Svenskarnas tradition av folkbildning påverkar de beslut som tas om att de nyanlända ska lära sig svenska. De som kommer däremot, kan ha en helt annan syn på lärande och utbildning, speciellt de vuxna. Studier förknippas i många kulturer som något för barn och unga, inte för vuxna. Något som Lindberg (2003) poängterar när det gäller att ställa krav på svenskkunskaper på vuxna är, att även om målet för andraspråksinläringen i svenska är att den ska komma upp i samma nivå som invandrarens modersmål eller de etniska svenskarnas nivå, händer detta sällan. Det tar inte bara tid att lära sig ett nytt språk, enligt författaren, utan ju äldre du är desto längre tid tar det .

Den danska kultursociologen Moldenhawer (2000) har i en studie undersökt hur minoritets eleverna i en tvåkulturell klass använder sina språkliga, kulturella och kognitiva kompetenser i grundskolan, samt hur lärare ser på och hanterar minoritets eleverna. Resultaten analyserar hon med hjälp av Bourdieus begrepp det symboliska våldet. Det symboliska våldet är inte våld i ordets vanliga bemärkelse utan visar sig mer som ett tyst maktutövande av den dominanta parten i skolan, lärarna i det här fallet. De underordnade är eleverna som frivilligt och omedvetet, enligt Bourdieu, går med på att rätta sig efter den dominerande gruppens tankesätt. Lärarna kan inte, på grund av sin egen uppväxt, förstå andra språkliga och kulturella olikheter för det ligger för långt bort från deras egen värld. Enligt Bourdieus teori (beskriven av Moldenhawer, 2000) finns det maktrelationer i all pedagogisk verksamhet. Men enligt Moldenhawer måste det till en förändring både i minoritets- och i majoritetsgruppens sätt att se på mångfald. Författaren menar att bara med en ömsesidig förståelse om den andra partens värld och kultur kan vi skapa en skola utan en uppdelning av *vi* och *de*.

Von Brömssen (2003) sätter in problematiken maktförhållande i skolan i ett ännu större sammanhang än Moldenhawer. För att förstå hur makt i form av språklig och kulturell överlägsenhet skapas i individerna måste vi se globalt och internationellt menar von Brömssen. Hon har postkolonial teori som utgångspunkt i sin studie om hur elever i högstadiet i multietniska förorter talar om sin egen och andras religion och hur de uppfattar den mångkulturella skolan. Teorin använder hon för att försöka förklara

bristperspektivet, varför man i de rådande makt- och dominansförhållanden i svensk skola lägger så stor vikt vid svenska språket och svenskhet. Sverige har aldrig varit en särskilt stor kolonialmakt, men har blivit påverkad av eurocentrism¹ som i sin tur påverkar grupper och individers syn på kunskap och språk. Von Brömssen anser att man utifrån postkolonial teori förstår vilka effekter globaliseringen och de koloniala förhållningssätten har för dagens mångkulturalitet.

I den amerikanska teoretikern och lärarutbildaren Nietos (1999) studier ser man liknelser med det svenska synsättet på interkulturellt perspektiv. Istället för att fokusera på hur det monokulturella synsättet har påverkat och format skolan är hon intresserad av att hitta lösningar på problemet. Enligt Nieto handlar mångkulturalism inte om att minoritets eleverna ska anpassa sig till systemet utan att lärare, elever och skolan som helhet tillsammans ska anpassa sig. Detta synsätt genomsyrar det hon skriver om i ämnet. Hon talar också om en förändring som måste till på olika plan, individuellt, kollektivt och strukturellt. Frågan om mångkulturalitet bör beaktas, enligt författaren, både ur ett sociopolitiskt och sociokulturellt perspektiv.

Nietos (1999) uppfattning om mångkulturell undervisning skiljer sig i vissa aspekter från tidigare amerikansk forskning. Mångkulturell undervisning är inte separat från all annan undervisning, utan genomsyrar istället allt som har med skolan att göra (a.a.). Det är mera en attityd och ett tankesätt än ett ämne i sig. För Nieto är inte heller mångkulturell undervisning en minoritetsundervisning. Det betyder att hon inkluderar inte bara minoritets elever i den traditionella bemärkelsen, alltså de som kommer från ett annat land och som har en annan kultur och ett annat språk, utan även de som har annat kön, social klass, sexuell läggning eller förmåga som avviker från normen. Detta gör att även elever från majoritetsgruppen kan inkluderas i denna definition (Nieto, 1999). I Sverige ser vi också denna tendens i den lagändring som har kommit till stånd i form av en ny diskrimineringslag² där flera kriterier har lagts till i definitionen av mångfald (Lahdenperä 2010).

Nieto (1999) menar att mångkulturell undervisning främjar alla elever. Hon hävdar dessutom att den kanske främst främjar eleverna i majoritetsgruppen eftersom det finns en risk att de får en orealistisk och överdriven bild av sin position i samhället just för att de omedvetet har lärt sig detta under sin skolgång. De för med sig den snedvridna och felaktiga samhällsindelningen till nästa generation. Ett sätt att bryta cirkeln skulle vara att elever ur majoritetsgruppen skulle dra fördel av den mångkulturella undervisningen och på så sätt få en annan syn på sig själva och sina medmänniskor.

Nieto (1999) säger att man i strävan efter en mångkulturalism i skolan har glömt det primära syftet, nämligen att eleverna ska få ut något av undervisningen och lära sig. Istället har mycket fokus lagts på att eleverna ska bibehålla både sin kultur och sitt språk, och att variera läroplanen. Detta behövs också men det är inte det viktigaste. Därför lägger författaren stor vikt vid lärandet i den mångkulturella skolan. Hon ansluter sig till den postmoderna trenden och tar avstånd från bristperspektivet (a.a.).

¹ Eurocentrism: "fördomar och attityder och en vana hos enskilda personer att sätta sig själv, sitt eget och Europa som historiskt och geografiskt centrum". (von Brömssen, 2003:35)

² I den nya Diskrimineringslagen (2008:567) som trädde i kraft den 1 januari 2009 omfattar mångfald inte bara etnicitet och annan nationalitet utan också aspekter som kön, ålder, funktionsnedsättning, religion och sexuell läggning.

I strävan efter en interkulturell undervisning tycker Nieto (1999) att alla ska hjälpa till att förändra skolan, lärare, elever och skolan. Men hon lägger ändå stort fokus på lärarnas roll, lärarutbildare som hon är, och mycket av det hon har skrivit handlar om hur lärarna kan ändra sitt tänkande när det gäller mångfald. Lahdenperä (2010) är av samma åsikt. Hon tycker också att lärarna bör förvärva förståelse och kompetens när det gäller minoritetslevers värld men är samtidigt medveten om att människans invanda värderingar och uppfattningar kan vara ett hinder i denna utveckling.

Enligt Nieto (1999) är lärare med annan etnisk bakgrund än den amerikanska underrepresenterade i USA. Hon talar dock inte om utländska lärare utan om 'lärare med skiftande bakgrund'³, då ofta från minoritetsgrupper (s. 31). De har bättre förståelse för invandrarelevers situation eftersom de själva har känt av utanförskap under sin skolgång. De ser inte heller andra modersmål som ett hinder utan snarare som en styrka. Tack vare deras bakgrund kan de fungera som en bro mellan elever och skola när det gäller att förklara skoltraditioner och tankegångar. Den här gruppen lärare lägger inte i samma utsträckning fokus på bristperspektivet som majoritetslärarna gör.

3. Teoriskt perspektiv

Det finns några forskningsresultat som understryker att lärare med utländsk bakgrund kan vara en viktig resurs för både barn och lärare (Bigestans, 2001; Bredänge, 1998:9). I vår uppsats vill vi ta reda på hur utländska lärares kompetenser värderas i svensk skola. Vilka tillgångar har de med sig och hur omsätts dessa i praktiken? Med hänsyn till uppsatsens syfte är det angeläget att beröra begreppen mångkulturalism och monokulturalism. I dagens Sverige där många olika nationaliteter och kulturer ska integreras på en gemensam samhällsarena är dessa ord högt rangordnade på agendan i såväl politiska som pedagogiska debatter.

Mångkulturalism är ett begrepp som används för att beskriva ett jämlikt samhälle där man visar respekt för alla etniska grupper oavsett vilket ursprung, kultur, tradition eller religion de har (Jopke & Lukes, 1999; Nieto, 1995; Turner, 1994, refererad i von Brömsen, 2003). I vår studie använder vi begreppet mångkulturalism i mer begränsad betydelse, nämligen inom skolan. Vi är intresserade av att se hur skolan inkluderar etniska minoriteter i utbildningen. Hur ser skolan på utländska lärare som resurs?

Monokulturalism är ett begrepp som står i motsatsförhållande till mångkulturalism. I ett monokulturellt samhälle utesluter man erfarenheter och behov av andra, mindre etniska grupper genom att högre värdesätta erfarenheter och tillgångar som är utmärkande för majoritetsgruppen (La Belle & Ward, 1994; Goldberg, 1994; Tesfahuney, 2001, refererad i von Brömsen, 2003). I vår studie använder vi begreppet monokulturalism när vi pratar om den monokulturella skolan, som kännetecknas av att exkludera minoritetsgrupper. I praktiken innebär det att innehållet i läroplaner och undervisningsmetoder inte anpassas efter mångfalden. Likaså integreras inte de utländska lärarnas tillgångar i den pedagogiska verksamheten.

³ "teachers of diverse...backgrounds", s. 32, vår översättning.

Efter att det svenska samhället har genomgått en etnisk förändring och blivit mångkulturellt borde flera uppfattningar och erfarenheter få plats i det sociala samspelet. Skolan är ett samhälle i ett förminskat format och representerar mångfalden med olika erfarenheter. Det finns en undersökning som är gjord av Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) som visar att utländska lärare är ”en resurs och styrka” i den svenska skolan (R 2004:18, s.46). Trots att de utländska lärarna ses som en resurs, ger sammanställningar av studieresultaten för elever med utländsk bakgrund en helt annan bild. Enligt SCB:s (Statistiska Centralbyrån) undersökning får de elever som har invandrat till Sverige efter sju års ålder från länder utanför EU sämre betyg. SCB:s siffror visar att det bara var 45,1 procent av eleverna med invandrarbakgrund som fick gymnasiebehörighet år 2009. Andelen har sjunkit dramatiskt jämfört med siffrorna för tio år sedan då antalet som nådde gymnasiebehörighet låg på 63,8. Samma undersökning pekar på en betydligt högre siffra när det gäller de inrikes födda eleverna: närmare 91 procent nådde behörighet till gymnasiet år 2009. (<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2010/09/08/resultaten-sjunker-elever-fodda-utomlands>).

För att försöka förstå hur resurser i form av erfarenheter, kompetens och kunskaper värderas har vi valt att utgå från den franske sociologen Pierre Bourdieus kapitalteori. Bourdieu ville med sin teori bland annat visa att det råder maktförhållanden i såväl utbildningssystemet som i samhället. Dessa maktförhållanden karakteriseras enligt Broady (1998) av att den starka majoriteten bestämmer vilka tillgångar som räknas som värdefulla eller inte. Vi har valt denna teori för att förklara hur en grupp utländska lärares språkliga och kulturella tillgångar värderas på olika sätt i den svenska skolan. I vår resultatundersökning lade vi fokus på centrala begrepp som kulturellt kapital, habitus och konverteringsstrategier.

Med kapital avses tillgångar, värden eller resurser som en människa besitter (Broady, 1998). Bourdieu indelar begreppet kapital i två huvudgrupper: symboliskt och ekonomiskt.

Ekonomiskt kapital hänför sig till de ekonomiska resurser som en människa har till sitt förfogande, till exempel pengar, egendom, arv, samt kunskap om de regler som gäller i den ekonomiska världen.

I vår studie har vi koncentrerat oss främst på symboliskt kapital. Broady (1998) ger en egen formulering av detta begrepp som lyder så här: ”symboliskt kapital är det som av sociala grupper igenkänns som värdefullt och tillerkänns värde” (a.a., s. 6).

Det symboliska kapitalet innefattar kulturella och sociala tillgångar. I vår uppsats använder vi oss främst av begreppet kulturellt kapital. Denna tillgång syftar på fint språk, bildning, förfinade maner och kännedom av finkultur.

I vår analys använder vi oss också av Bourdieus begrepp, habitus, som kan förklaras som de sätt vi tänker på och agerar utifrån i olika sociala sammanhang. Under vår uppväxt och skolgång formas vårt sätt att tänka och agera på och nästan obemärkt utvecklas vi till en människa som blir lik de andra i vår omgivning. Man växer in i en grupp där alla har liknande åsikter, smak och sätt att vara (Broady, 1998). Begreppet habitus används i vår undersökning för att förklara olikheter, varför människor agerar och tänker på olika sätt.

Oftast fungerar ens habitus bra. Man är en del av den sociala omgivningen och man kan spelreglerna. I sitt agerande försöker man hela tiden återskapa den sociala värld man är van vid (Broady, 1998). Men vad händer när man flyttar till ett annat land? Helt plötsligt står man inför andra levnadssätt och värderingar. Man är inte längre lik de andra. Ens habitus fungerar inte i den nya kontexten och för att inte hamna utanför samhället och arbetsmarknaden kan man behöva förändra den. Det kan man göra genom att gå på svenskakurser och t.ex. en kompletterande utbildning som ULV. Enligt Broady (1998) kan man anpassa sin habitus till de rådande förhållandena men det är inte lätt. De som lyckas förlorar inte nödvändigtvis sin gamla habitus, den utvidgas bara, samtidigt som värdet på deras kulturella kapital blir högre. Dessa försök att förbättra sin position i samhällsindelningen kallas för strategier.

3.1 Preciserat syfte

Det är alltså mot bakgrund av de synsätt vi har presenterat i tidigare forskning som sätter situationen för utländska lärare i Sverige i ett sammanhang av samhällsförändringar, globala förändringar och maktförhållanden, som vi vill undersöka och analysera hur en grupp utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderas i svensk skola. Vad har de med sig som behövs i den svenska skolan och hur värderas detta? Vad anses som en tillgång och vad anses som en brist? Vi vill också undersöka hur betydelsen av kunskaper i svenska uppfattas och värderas.

4. Metod

4.1 Val av metod

Enligt Stukát (2005) avgör syftet och frågeställningarna valet av metod. Vi valde att göra en kvalitativ undersökning. Anledningen var att vi var intresserade av att få veta hur ULV- studenter och VFU-handledare tänkte kring såväl språkkunskaper i svenska som språkrav i skolan. Trost (2005) påstår att en kvalitativ studie görs när man vill hitta människors tankemönster eller få reda på hur de resonerar kring ett visst problemområde.

Vi tittade även på hur en kvantitativ studie skulle lämpa sig till våra frågeställningar. En sådan undersökning gäller frågor som hur ofta, hur många eller hur vanligt (Trost 2005). Men eftersom varken frekvenser eller antal var intressanta i vårt fall, var denna metod inte aktuell för vår undersökning.

Nästa val var att göra intervjuer, och i detta fall ostrukturerade. Fördelen med att ha ostrukturerade intervjuer är att de ger intressant och innehållsrik information (Stukát, 2005). Vi gjorde vårt val även av hänsyn till våra respondenter, vars språkkunskaper i svenska varierade. Det var viktigt för oss att kunna ställa frågor både i den ordning som situationen inbjöd till samt på ett individualiserat sätt så att ingen fråga skulle

missförstås på grund av språket. Stukát (2005) säger att ”den fria interaktionen lämpar sig väl för att avslöja och därmed kompensera språkliga svårigheter” (s.39).

Vi fann flera skäl till att inte använda oss av enkäter. Stukát (2005) påpekar att enkäter kan ge större bortfall än intervjuer. Det är helt enkelt svårt att få respondenterna motiverade till att medverka i undersökningen. Enkäter ger dessutom inte, i vår mening, möjlighet att ställa följdfrågor och på så sätt få tillgång till mer information.

Observation som metod lämpade sig inte heller till vårt syfte och frågeställningar. Detta berodde på att vårt mål varken var att studera informanternas verbala kompetens eller bedöma deras språkförståelse i möten med elever, kollegor och föräldrar. Vårt primära syfte var att varje informant själv skulle berätta om sina erfarenheter av svenska språket på praktik- eller arbetsplatsen.

4.2 Om intervjuer

Våra intervjufrågor formulerade vi utifrån syftet och frågeställningarna. Det centrala syftet för vår uppsats handlade om att ta reda på hur en grupp utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderades i svensk skola. Vi ville också undersöka hur betydelsen av kunskaper i svenska uppfattades och värderades .

Undersökningen vände sig till tre undersökningsgrupper. Vi konstruerade frågor till varje grupp. Några av frågorna var samma för alla tre grupper medan det också fanns frågor som var specifika för varje grupp. De tre grupperna fick olika frågeformulär, eftersom de befann sig i olika skeenden i sitt yrkesliv och sin språkutveckling.

1. Frågorna till de nuvarande ULV: arna

Frågorna som ställdes till denna grupp handlade delvis om ULV- kursen, då vi ville ta reda på hur de uppfattade den teoretiska delen av ULV- projektet som hade med svenska språket att göra. Men det fanns också frågor som berörde praktiken, för att vara mer preciserad, om ULV: arna hade blivit mer medvetna under sin praktik om de språkkrav som skolan kommer att ställa på dem. Vi frågade även vad de trodde att de hade för chans till anställning i framtiden.

2. Intervju med gamla ULV: are

Denna grupp informanter fick frågor som handlade om svenska språket i deras läraryrke och om i vilka situationer svenska språket kunde vara ett hinder samt om det fanns några fördelar med att ha utländsk bakgrund när man arbetade i skolan.

3. Frågorna till VFU-handledare

Frågorna till VFU -handledarna handlade om praktikanternas språkkunskaper i svenska. De skulle också kommentera de eventuella svårigheter som kan uppstå på grund av språket. Frågorna var inriktade på den enskilda praktikanten men även på utländska

lärare i allmänhet. Slutligen ville vi att VFU-handledarna skulle säga några ord om praktikantens chans till en anställning i den svenska skolan.

Innan vi gjorde den egentliga undersökningen, genomförde vi var sin pilotstudie. Detta gjorde vi för att se om våra frågor fungerade i en autentisk miljö. Våra undersökningspersoner var två nuvarande ULV: are. Den ena informanten som deltog i pilotstudien svarade ganska kort på några av frågorna. Detta gjorde att vi utökade dem med några exempel tagna ur skolans värld. Pilotintervjun fungerade även som ett prov på praktiska aspekter som behärskning av mp3-spelaren samt korrekt val av plats. En av pilotintervjuerna genomfördes på en fakultet och vi förstod då vikten av att intervjua på ett lugnt och tyst ställe. Den andra gjordes via Skype vilket bekräftade att den här typen av intervjuform fungerade.

4.3 Urval

I vår undersökning ingick sexton personer. Av dessa tillhörde fyra personer de nuvarande ULV: arna medan den grupp som vi valt att kalla gamla ULV: are bestod av åtta personer. De resterande fyra personerna ingick i intervjugruppen som gick under namnet VFU-handledare. Stukat (2005) hävdar att analysen av det insamlade materialet riskerar att bli ytlig om antalet informanter blir allt för stort. Därför beslöt vi oss för ett antal av sexton informanter.

Av de sexton stycken vi intervjuade var en person en man och resten var kvinnor. Deras ålder var mellan 27 och 50. Samtliga arbetade i grundskolan, antingen som lärare för de lägre åldrarna eller för de högre åldrarna. Följande läroinriktningar fanns representerade: idrott, matematik, svenska 2, spanska, So-ämnena, engelska, NO-ämnena.

De utländska lärarna hade gemensamt att de alla hade en lärarutbildning från ett annat land och att de hade kompletterat eller fortfarande kompletterade sin utländska utbildning. Vi valde medvetet respondenter från länder som ligger långt från den svenska kulturen och det svenska språket. Följande länder var representerade: Ryssland, Kurdistan, Ukraina, Makedonien, Bosnien och Irak. VFU-handledarna hade alla svenskt ursprung.

Vi gjorde ett ickeslumpmässigt strategiskt urval. De kriterier vi valde att följa var följande:

- nuvarande ULV: are som fortfarande var kvar i projektet men dock i slutet av det. Anledningen var att de då hade hunnit skaffa sig en uppfattning om ULV- projektet. Ett annat krav var att de hade gjort sin praktik och på så sätt hade fått en viss inblick i den svenska skolan.

- gamla ULV: are, dvs. gamla studenter som hade gått ULV, som tjänstgjorde i svensk grundskola och hade minst en halvtidstjänst. Varför en grundskola och inte andra skolformer berodde på att vi ansåg att ju yngre man är desto närmare är relationen mellan elever och lärare. Vi tyckte också att det var viktigt att de hade minst en halvtidstjänst för att de på så sätt var mer insatta i skolans verksamhet än någon som arbetar mindre än halvtid eller vikarierar sporadiskt .

-VFU- handledare som var grundskolelärare och som hade handledt utländska praktikanter, för att de kunde ge oss information om hur interaktionen mellan den utländska praktikanten och eleverna fungerade. Det är visserligen skolledarna som anställer men i vår mening har VFU-handledarna bättre uppfattning om praktikantens språkfärdighet och dess konsekvenser.

Det är kanske också värt att notera att vi inte gjorde något urval med avseende på kön och ålder, eftersom dessa variabler inte hade någon betydelse för vår undersökning. Däremot lade vi stor vikt vid att de utländska informanterna hade ett modersmål och en kultur som var avlägsna från de svenska. Motivet till det är att det är betydligt svårare att lära sig svenska när man talar ett modersmål som hör hemma i en annan språkgrupp (Sjögren, 1996).

4.3.1 Bortfall

Enligt Stukát (2005) ska man skilja mellan externt och internt bortfall. Externt bortfall talar man om när det vid urvalet händer att någon inte vill vara med eller inte är kontakbar. Alla tillfrågade tackade ja till intervju. Vi tackade däremot nej till sex personer eftersom de arbetade som modersmåls lärare. Anledningen var att modersmåls lärare vanligtvis inte tillhör något arbetslag och har av denna anledning inte samma insyn i skolans verksamhet som andra lärarkategorier. De har inte heller kontakt med lärarkollegor i samma utsträckning, vilket gör att de kan ha svårt att uttala sig om hur de anser att deras tillgångar blir värderade. När man väl har samlat ihop en grupp med respondenter och någon faller bort kallas det för internt bortfall. I vårt fall fanns det ingen som föll bort.

4.4 Genomförande

Första steget var att få tag på respondenter och där stötte vi på problem. Inledningsvis försökte vi med hjälp av personal på Pedagoggen få tag på en lista med nuvarande och gamla ULV: are samt VFU-handledare och hade då i åtanke att skicka ett missivbrev till var och en. Då detta inte var möjligt fick vi göra ändringar i vårt tillvägagångssätt.

För att hitta nuvarande och gamla ULV: are använde vi oss istället av de konferensmappar som ligger i First Class⁴ och valde ut namn som antydde deras ursprung. Vi sökte efter personer från de stora språkgrupperna som har kommit till Sverige (det forna Jugoslavien, arabisktalande länder, Iran, Ryssland) eftersom vi var medvetna om att förutsättningarna för att lära sig svenska är olika för olika modersmål. Ju längre ifrån ens språk och kultur är från de svenska, desto svårare är det att lära sig det (Sjögren, 1996).

För att hitta gamla ULV: are letade vi i de äldre kursernas listor för att det på så sätt var större chans att de var färdiga med den kompletterande utbildningen.

Nästa steg var att leta upp namnen på www.eniro.se. Många fanns inte med, men de som fanns ringde vi. Det var i det här stadiet vi fick externt bortfall och gällde då gruppen gamla ULV: are. Flera arbetade som modersmåls lärare och uppfyllde alltså inte

⁴ konferenssystem för GU där kurskommunikationen sker.

kriterierna. Sammanlagt var det sex stycken modersmåslärare som av detta skäl inte kunde medverka.

De som uppfyllde kriterierna tackade alla ja till medverkan vilket betydde att när vi hade fått tolv stycken respondenter skickade vi missivbrev, ett meddelande från vår handledare och intervjufrågor till deras e-mail. Även om vi i missivbrevet tog upp betydelsen av deras medverkan ville vi förtydliga detta med ett meddelande från vår handledare där hon förklarade att det var viktigt även för henne som utbildningsledare att få ta del av deras tankar för att se om ULV- projektet förbereder de tillräckligt och på rätt sätt för arbetet i skolan. Med tanke på att majoriteten av respondenterna inte hade svenska som modersmål ville vi att de skulle ha chans att läsa igenom frågorna i lugn och ro.

För att få tag på VFU-handledare tog vi kontakt med grundskolor i en västsvensk kommun och frågade om det fanns lärare som hade haft utländska lärare som praktikanter. Alla tillfrågade VFU-handledare tackade ja och en intervju bokades. Alla fick missivbrev och intervjufrågor på förhand.

Vi gav full frihet till respondenten att själv välja tid och plats för intervjun, precis som Stukát (2005) föreslår. Det var ett medvetet val för att på så sätt få dem att känna sig bekvämare och mer avslappnade. En person intervjuades hemma hos sig, en annan valde en lokal restaurang, några intervjuades på Pedagogen medan de flesta valde skolan de arbetade på. Två av intervjuerna genomfördes via Skype eftersom respondenterna bodde långt bort. Vi använde oss då av både mikrofon och kamera och kunde ta del av respondenternas gester och kroppsspråk, något som annars kan gå förlorat i en telefonintervju.

Vi intervjuade 8 personer var och en på sitt håll. Att vara närvarande båda två var inte genomförbart på grund av tidsbrist. Vi tyckte, liksom Trost (2005), att respondenten kunde känna sig i underläge om man var två som intervjuade. Vi ansåg dessutom att det kunde bli extra känsligt att bli intervjuad av två personer om man inte behärskade språket så bra.

Intervjuernas längd varierade mellan 20 och 60 minuter och i femton av sexton fall använde vi oss av en MP3-spelare som spelade in samtalen. Det var bara en person som i sista stund ändrade sig och krävde att inte bli inspelad. Anledningen var att personen kände sig obekvämt med det och var rädd för att låsa sig språkmässigt. Den intervjun skrevs för hand.

Anledningen till att vi spelade in samtalen var att vi skulle förlora uppmärksamheten på vad som sades om vi satt och skrev ner svaren samtidigt. Vi var medvetna om att det kan uppfattas som bristfälligt att en intervju inte spelades in men det hade sina fördelar för just den respondenten som inte kände pressen på sig att snabbt leverera svar. Vi gjorde ändå bedömningen att svaren vi fick var tillfredsställande. En annan fördel med ljudinspelning var att vi kunde föra över ljudfilerna till varandra och lyssna på samtliga femton inspelade intervjuer.

Efter intervjuerna transkriberade vi samtalen och skickade dem till varandra tillsammans med våra ljudfiler så att båda hade tillgång till vad som hade sagts i alla

samtal. I redovisningen av resultaten valde vi att justera grammatiska fel och ordföljd för att underlätta läsningen.

Vår uppfattning var att alla respondenter var väldigt positiva till att ställa upp på intervju. De flesta av respondenterna hade själva skrivit uppsats och var väl införstådda med vilka problem det kan innebära att få tag på frivilliga. Våra egna erfarenheter av att byta land och faktum att vi själva är ULV- studenter fick förhoppningsvis de utländska respondenterna att känna tillit till oss.

När intervjuerna var avklarade lyssnade vi igenom ljudfilerna flera gånger och läste igenom transkriberingarna för att se om vi kunde urskilja mönster och variationer i svaren. Vi delade in svaren i tre stora teman som var våra tre ursprungliga frågeställningar: fördelar med utländsk bakgrund, svenska språket och svårigheter. Med detta som utgångspunkt arbetade vi vidare och utvecklade två frågeställningar eftersom många av ämnena gick in i varandra.

Valet av intervjuer som metod ansåg vi vara mest lämplig. Vi såg dock vissa brister i den valda metoden. Alla utom en gav sitt samtycke till att bli inspelade, men vi kunde ändå märka en viss obekvämhets med att bli inspelad vilket kan påverka resultatet. Det är inte bekvämt att bli inspelad och ännu mindre om det inte är på ens egna språk. Flera av respondenterna slappnade av när MP3-spelaren stängdes av och fortsatte att prata. Det hade varit intressant att titta på vad de sade då. Vi frågade oss om det hade kunnat utföras på ett annat sätt för att få de intervjuade att känna sig helt bekväma och på så sätt prata mer öppet. Ett annat alternativ kunde ha varit att närvara båda två vid intervjutillfället, och ha en som skrev och en som intervjuade.

När det gäller språk och vår syn på det är också värt att diskutera. Både vårt yrke, svensklärare för invandrare, samt vår erfarenhet av att komma som ny till ett annat land med allt vad det innebär av språkinläring och integration, kunde påverka vårt sätt att se på respondenternas svenska. Eftersom vi är vana vid brytning kanske vi accepterade och hade en förståelse för det som en etnisk svensk kanske inte skulle haft. Vi var medvetna om att förutsättningarna för att lära sig svenska är olika för alla och beror på faktorer som ursprungsland, ålder och motivation.

Eftersom vi visste vilka problem språket kan ställa till med ansträngde vi oss för att frågorna i intervjun skulle vara utformade på ett enkelt sätt för att undvika missförstånd. Ändå märkte vi att ordet ”kultur” skapade tvivel. Vad menas egentligen med kultur? En av respondenterna tog genast upp det typiska: mat och traditioner. Ordet ”kulturkrock” däremot förstods på samma sätt av alla.

4.5 Etiska överväganden

Även om missivbrevet innehöll information grundad på Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) så började vi varje intervju på samma sätt med att tala om de fyra allmänna huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskraven och nyttjandekravet (www.vr.se). Vi förklarade för de intervjuade personerna syftet med vår undersökning, att medverkan var frivillig och att de närsomhelst kunde avbryta intervjun eller samarbetet med oss. Vi informerade också

om att vi skulle behandla deras medverkan med konfidentialitet vilket innebar att ingen annan än vi två uppsatsskrivare skulle ta del av det inspelade materialet och att ljudfilerna skulle raderas när uppsatsen var färdig. Vi försäkrade dem också om att deras namn inte skulle nämnas i uppsatsen.

4.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet har, enligt Stukát (2005), att göra med om man undersöker det man avser att undersöka och att de svar man får i intervjun ska vara trovärdiga (Trost 2005). Har vi gjort rätt när vi har intervjuat lärare för att ta reda på språkets betydelse i skolan? Är de själva medvetna om brister och tillgångar? Vi anser det eftersom det är de, och inte annan personal som till exempel skolledarna, som undervisar och använder språket framför eleverna. Vi kan ju inte säkert säga att de talar sanning, men vi förutsätter att de gör det.

Reliabilitet handlar enligt Trost (2005) om att ifrågasätta ifall instrumentet, i vårt fall intervjufrågorna, fyller sin funktion. Om man med just de frågorna får svar på det man avser fråga. Då vi var intresserade av hur personer uppfattar och tänker kring vissa fenomen låg valet mellan intervju och enkät. Vi valde intervju eftersom respondenten då kunde utveckla sina svar. Vi ville också kunna ställa följdfrågor. Vi var väl medvetna om att de flesta respondenter inte hade svenska som modersmål och att det kunde försvåra intervjuerna. Vi gjorde vårt yttersta för att frågorna skulle vara lätta att förstå. Pilotintervjun och vår erfarenhet av att undervisa i svenska som främmande svenska respektive Sfi (Svenska för invandrare) gav oss en bra inblick i vilka språkliga problem som kunde uppstå. För att vara säkra på att respondenterna förstod frågorna gick vi igenom de innan bandningen. Någon enstaka gång uppstod ändå problem med att de inte riktigt svarade på frågan. Men det kan också hända när man är svensk. Då frågade vi igen fast på ett annat och tydligare sätt. Vår förståelse för svaren kan också ifrågasättas av utomstående. Kunde svaren missuppfattas på grund av respondenternas brister i svenska språket? Vår slutsats är nej. Vi anser att vi är vana vid många olika typer av brytning och språkfel genom våra arbeten.

Generaliserbarhet:

Generaliserbarhet handlar om att ta ett beslut huruvida svaren man får fram i en undersökning ska representera bara den tillfrågade gruppen eller representera en större grupp (Stukát, 2005).

Vår avsikt var inte att få fram svar och uttalanden som skulle representera alla utländska lärare utan vi var istället intresserade av att få veta hur de enskilda personerna upplevde situationen. Vår intention var på intet sätt att komma fram till några sanningar, bara få ta del av de intervjuades tänkande. Våra resultat ska därför inte generaliseras.

5. Resultat och analys

Här nedan redovisar vi resultat av vår undersökning. Svaren belyses utifrån Bourdieus kapitalteori vars centrala begrepp är kapital och habitus. Syftet med uppsatsen är att undersöka hur en grupp utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderas i svensk skola. Vad har de med sig som behövs i den svenska skolan och hur värderas detta? Vad anses som en tillgång och vad anses som en brist? Vi vill också undersöka hur betydelsen av kunskaper i svenska uppfattas. Lärare med utländsk bakgrund innehar resurser i form av ett annat språk och en annan kultur som skulle kunna berika svensk skola. I detta avsnitt kommer vi att redovisa hur ULV: arna och VFU-handledarna resonerar kring utländska lärarnas kapital och hur de ser på språkets betydelse.

Intervjusvaren presenteras utifrån våra frågeställningar:

5.1 Hur uppfattas värdet av de kunskaper och erfarenheter som de utländska lärarna har med sig?

5.1.1 Utländska lärare i mångkulturella skolor

När de utländska lärarna i vårt urval började arbeta i svensk skola tyckte de att det mesta var svårt. Många av dem som tillfrågades har nu dock kommit till en punkt där de känner sig bekväma i sin yrkesroll. Att anpassa sig till det svenska skolsystemet tar tid.

Man kan se ett mönster i hur inträdet i den svenska skolan har gått till. Det vanligaste sättet är att börja med att praktisera och jobba timmar och sedan successivt öka i omfattning. Om vi ser det ur Bourdieus teori kan man tolka det som att deras habitus har förändrats och utvecklats när de har anammat det svenska förhållnings- och arbetssättet och deras kapitala värde har stigit i takt med förtroendet från skolpersonalen.

Den fasta tjänsten eller tillsvidare tjänsten har i nästan alla fall blivit aktuell efter den kompletterande utbildningen vilket visar på hur viktig den är för anställningsbarheten. Vi tolkar detta utifrån Bourdieus begrepp symboliskt kapital som "är det som av sociala grupper igenkänns som värdefullt och tillkännages värde" (Broady, 1998:6). I det här fallet kan den svenska lärarexamen ses som ett symboliskt kapital av högt värde, för det finns en grupp människor som uppfattar den som värdefull. Den utländska examen som man har i bagaget uppfattas å andra sidan som mindre viktig och intressant av skollärdarna när man ska anställas.

De utländska lärarna beskriver sig själva som resurser i såväl undervisnings- som sociala situationer. Med hjälp av sitt modersmål förklarar de nya ord för de språkligt svaga utländska barnen och samtalar med de föräldrar som upplever ett utanförskap på grund av sin bristande svenska. En av de intervjuade uttrycker att en invandrarlärare kan inspirera nyanlända elever till att läsa målspråket. Ytterligare en fördel med att vara utländsk lärare enligt en av våra informanter, är att man kan visa för eleverna hur fördelningen i det svenska samhället ser ut. Det finns gemensamma åsikter om positiva

effekter av att vara utländsk när man ska tillrättavisa de stökiga barnen. En av de intervjuade lärarna har erfarenhet av att man snabbt kan lösa konflikter mellan eleverna genom att tala deras modersmål. En annan respondent påstår att man kan vinna större respekt hos de bråkiga barnen i jämförelse med de svenska lärarna vars inflytande är begränsat: "Vid bråk är vi till stor hjälp. De lugnar ner sig direkt när vi pratar på vårt språk med dem. De har väldigt respekt för oss. Mer än för svenska lärare."

Det finns också gemensamma upplevelser av att en utländsk lärare förmedlar en känsla av trygghet och tillit hos föräldrar med invandrarbakgrund. En lärare blir då en extra förälder för utlandsfödda barn och är en länk mellan skolan och hemmet. En av respondenterna med utländsk bakgrund tror att anställning av utländska lärare kan gagna även skolans ekonomi i form av fler sökande. Hon menar att ryktet går bland invandrarföräldrar om att det på skolan finns personal med utländskt ursprung vilket gör att föräldrarna väljer just den skolan för sina barn. "De skickar barnen hit för de känner sig trygga med oss. De vet att jag ringer direkt och de ringer mig...". Hon förklarar att invandrarföräldrarna kanske inte skulle ringa en svensk lärare i lika stor utsträckning eftersom förtroendet för en utländsk lärare är större.

Utländska lärare erfar att även deras kultur har ett högt värde i de mångkulturella klasserna. När de samtalar med sina elever om de olika kulturerna utgår de ifrån sina egna erfarenheter och gör kulturella tolkningar utifrån olika perspektiv. En av dem som redan har genomgått den kompletterande utbildning menar att diskussioner av denna art kan såväl skapa en bättre förståelse för de olika kulturerna som förhindra eleverna från eventuella kulturkrockar. Bourdieus habitus begrepp kan vara relevant i detta sammanhang, då vi pratar om människors inbitna beteenden i nya sociala kontexter. I tidig ålder börjar man ärva vissa mönster som är utmärkande för ens uppväxtmiljö. Emedan barnets utformning är präglad av barndomstiden i ett avvikande sammanhang, agerar han eller hon utifrån sin habitus på den nya omgivningen. Den intervjuade ULV:aren utvecklar vidare att barnen ska kunna plocka ut det bästa från varje kultur och omsätta de nyvunna kunskaperna till sitt eget kapital. En annan lärare som är uppvuxen i ett land med tre religioner ser sin styrka i att kunna debattera med eleverna om olika trosuppfattningar.

Under samtalen med VFU-handledarna framkommer det att utländska lärare kan dra nytta av sitt kulturella kapital om de är verksamma i en mångkulturell skola. VFU-handledarna uppfattar det kulturella bagaget som en stor tillgång, men liksom ULV:arna, betonar de att det är mest användbart i mångkulturella skolor.Handledarna är övertygade om att det finns många fördelar med att ha sina rötter i en annan kultur. En av dessa är att eleverna kan identifiera sig med sin utländska lärare och ha denna som en god förebild. En lärare med ett annat etniskt ursprung kan göra skolan öppnare för mångfalden samt vara en resurs i integrationsprocessen. En annan tillgång är att en invandrarlärare kan jämföra det svenska samhället med samhället i hemlandet och i och med detta underlätta och motivera eleven att nå sina mål:

Om en elev behöver motiveras, han kanske vill bli tandläkare, men inte förstår vad som krävs av honom då, så kan en lärare som talar hans språk prata med honom och förklara hur samhället och utbildningssystemet fungerar.

Läraryrket består av många olika arbetsuppgifter enligt en lärare som arbetar i en skola med många nationaliteter:

Man ska klara av det sociala också, inte bara undervisa i sitt ämne. Det är ett speciellt yrke, att arbeta i en sådan här skola. Man gör ett stort jobb. Vi är här för eleverna. Det är en utmaning.

De utländska lärarna besitter alltså ett socialt kapital som är fördelaktig både för skolan och för de invandrade eleverna och deras föräldrar. Den kompetens som de har med sig och deras sätt att tänka och agera värdesätts i mångkulturella skolor. Eventuella språkbrister kan förbises om behovet av utländska lärare är stort och om man kan ge prov på social kompetens.

En av respondenterna har erfarenhet av detta och berättar att rektorn först var tveksam till att anställa henne på grund av hennes brytning, men när rektorn såg att respondenten kunde klara av de stökiga eleverna ändrade hon sig och anställde henne:

Det finns många invandrarelever och jag är en förebild för dem. När de hör en lärare med brytning känner de igen sig. Hon [rektorn] var tveksam att skriva på kontraktet först, men hon erkände att de stökiga eleverna hade stor respekt för mig.

5.1.2 Utländska lärare i monokulturella skolor.

Hittills har vi presenterat hur utländska lärarnas bagage i form av språkliga och kulturella tillgångar kommer till nytta och värderas i en mångkulturell skola. Utsagorna samlade i monoetnisk skolmiljö indikerar en omfördelning av kapitalvärdet. Resultaten av vår undersökning visar att de skolor där majoriteten av barnen är födda svenskar har en tendens att devalvera kapitalvärdet hos de utländska lärarna. Deras tillgångar får ett blygt erkännande i avgränsade sammanhang, dvs. bara vid några enstaka tillfällen då de bistår med sitt modersmål som tolkar. En av de intervjuade har ”smält in så bra” att hon inte förmår att urskilja sin egen kultur från den svenska kulturen. Svaren pekar på att det första kapitalet, informanternas modersmål och deras ursprungliga kultur, konverterades. Dessa användes som ett redskap för att tillhandahålla sig ett nytt kapital alltså ett nytt språk och en ny kultur som har ett högre erkännande och användbarhet i den monokulturella skolan.

De ULV: are som har blivit försvenskade kan förklaras utifrån det symboliska våldet beskriven av Moldenhawer (2000): frivilligt och omedvetet, enligt Bourdieu, går de utländska lärarna med på att rätta sig efter den dominerande gruppens tankesätt. Nedanstående citat från en av våra respondenter illustrerar den kulturella assimileringen:

Jag har smält in så bra så att jag inte längre tänker på skillnaderna mellan min kultur och den svenska kulturen. Kanske händer det bara när en av mina kollegor som lär sig mitt modersmål frågar mig något.

Bredänge (2003) skriver att de utländska lärarnas arbete i svensk skola kan vara besvärligt på grund av att skolkulturen är hårt bunden till samhällets ideologi och normer. En VFU- handledaren som arbetar i en monokulturell skola sätter fingret på samma problem:

... man kan bli tillbakadragen och osäker när man hamnar i en sådan här helsvensk miljö. Man får nog vara en väldigt modig människa för att ta sig in i den svenska skolan om man har annan bakgrund.

De utländska lärarna som arbetar i monokulturell skola har alltså ingen användning för de olika språk de talar och deras kultur på samma sätt som de lärare som arbetar i mångkulturell skola. Istället försöker de utveckla ett svenskt sätt att tänka och agera.

5.1.3 Vad anses som en brist?

Oavsett om man arbetar i mono- eller mångkulturell skola finns det specifika aspekter i kompetensen som de utländska lärarna i vissa fall saknar och detta kan leda till svårigheter i arbetet och i integrationen.

Utländska lärares sätt att se på elever och undervisning stämmer inte alltid överens med de svenska lärarnas. De utländska respondenterna berättar om skillnader i sättet att undervisa mellan Sverige och hemlandet. Ofta talas det om avsaknaden av den traditionella lärarrollen där läraren är auktoritär och blir respekterad av eleven. Mer än ett problem är det ett konstaterande eftersom de har blivit medvetna och har förstått att de måste ändra sitt förhållningssätt både när det gäller undervisning och relationen till barnen. En av de tillfrågade var väldigt klar över att "din kultur funkar inte här" vilket visar på en medvetenhet. "Du måste lära dig deras kultur, men på ditt sätt" betyder att de har insett att de måste ändra på sig. En annan respondent uttrycker komplexiteten i anpassningsprocessen när hon säger "jag gör om mitt sätt att undervisa, men jag behöver mer tid att ändra mig". Det är möjligt att förändra sitt sätt att vara och tänka men det kräver mycket arbete. Broady (1998) säger att vissa kan ändra sin habitus men att det tar tid. Han beskriver habitus som ett "seglivat och ofta omedvetet handlingsmönster" (s. 3). Man får inte glömma att ens habitus har formats under hela uppväxten och att vi ofta inte är medvetna om dess karaktär och omfång.

Ett genomgående svar är dock att svårigheterna blir lättare att hantera ju längre man har arbetat. Det kan handla om elevers brist på disciplin och elevdemokrati. Sättet att rätta är annorlunda. Det svenska sättet att se på skolan och eleverna ter sig också svårt när man börjar arbeta. Skollagen och regler kan vara svåra att förstå. Det talas om en värdegrund som kan vara svår att känna som sin egen. Utländska lärare har vuxit upp i en annan kultur och deras habitus har formats av ett annat tankesätt än det svenska. En av de vi intervjuade personerna sade att den kompletterande utbildningen har hjälpt henne att förstå det svenska skolsystemet.

Skollagen och regler var svårt att förstå. Det var också mer krav på barnen i hemlandet. De arbetade mycket hemma med läxor. Det fanns också prov och betyg från år ett. Utbildningen har hjälpt mig mycket att förstå det svenska skolsystemet bättre.

Andra kulturella svårigheter som inte är förknippade med just skolans värld är svenska barns och ungdomars frihet. Elever kan sitta och pussas öppet vilket är otänkbara i andra kulturer berättar en respondent. Detta visar på komplexiteten i mångkulturalismen. Det är svårt att ha förståelse för något som går emot ens egen habitus, vare sig man tillhör minoritets- eller majoritetsgruppen. Här blir Moldenhawers (2000) reflektion om ömsesidig förståelse relevant. Att ändra på skolan krävs enligt henne en förändring från alla parter. Wellros (1998) är av samma åsikt men menar att en attitydförändring även bör innebära att man ändrar sitt beteende och den ändringen sker, enligt henne, "genom en personlig känslomässig upplevelse eller erfarenhet snarare än genom information och ny kunskap." (s. 31). Att försöka förändra lärare och annan skolpersonal med kalla fakta har ingen effekt om de inte också själva är med om en upplevelse som berör dem.

Att ha en annan nationalitet än svensk kan skapa osäkerhet och en känsla av utanförskap. Att bli betraktad som invandrare och inte som en medmänniska är svårt. En av de intervjuade sade att det inte är det svenska språket som är det svåraste utan "själva grejen med att vara utländsk". Hon sade att hon inte alltid har känt sig accepterad och att personalen inte har velat samarbeta med henne vid olika tillfällen.

I samhället gör man också skillnad mellan invandrare och invandrare tror en av handledarna:

Det finns lågstatutsländer. Är man från Spanien är det ok, med fotbollen, men kommer man från Iran är man arab, kanske muslim. Folk tänker på hedersmord och att låsa in kvinnor. Jag har hört kommentarer som "han har sydländskt temperament", men det finns ju svenska barn som är värre."

Att ha en annan nationalitet än svensk kan även ha sina fördelar ibland, enligt en av respondenterna, beroende på vilket ämne man undervisar i: "Om man är språklärare är det mer positivt att vara utlänning än svensk, att vara från det landet vars språk man lär ut". Att vara fransman och undervisa i franska skulle då vara fördelaktigt eftersom undervisningen berikas av fransmannens habitus och kapital. I de här fallen får språklärarna och deras kulturella kapital ett högre värde än de skulle få om de undervisade till exempel i historia.

En annan respondent som arbetar i en skola med många olika nationaliteter känner sig uppskattad och sedd men är medveten om att det kanske hade varit annorlunda om han jobbade i en monokulturell skola: "om jag hade jobbat i en annan typ av skola [monokulturell], hade det tagit längre tid att skapa relationer med eleverna. Då hade man kanske blivit sedd som en invandrare, inte som en lärare."

De flesta VFU-handledare säger däremot att de inte har märkt att praktikanten skulle ha haft problem med kulturella skillnader. Bara en av handledarna har erfårit detta och det var då den utländska praktikanten själv som gjorde skillnad mellan sig själv och de svenska lärarna genom att säga "ni är..." eller "ni gör...". Det talar för ett utanförskap.

5.2 Hur uppfattas betydelsen av svenskkunskaper?

5.2.1 Sett ur samhällsperspektivet

Det svenska språket tillmäts, enligt Sjögren (1996), stor vikt i debatten om integrationen av invandrare och detta påverkar i hög grad de utländska lärarna. I skolans styrdokument står det att för att bli anställd i svensk skola måste man ha "de kunskaper i svenska som behövs" (Skollagen 2010:800). Denna formulering väckte vår nyfikenhet. Vad är det för kunskaper som behövs och hur ser lärarna själva på språket?

Språket är både problemet och lösningen när det talas om invandrades integration. Enspråkighet har länge varit modellen att följa i Sverige och att tala andra språk har ansetts ha en negativ påverkan på integrationen. Brytning har enligt forskning visat sig påverka negativt på anställningsbarheten hos utländska lärare (Bredänge, 2003). Brytning har också diskuterats i media och då tänker vi framför allt på debatten som tog vid efter TV-

programmet Klass 9a där en av matematikexperterna, Stavros, bröt på svenska⁵. Åsikterna gick isär. Vissa tyckte att en lärare inte kan bryta medan andra fann det acceptabelt.

5.2.2 Sett ur skolperspektivet

Det talas ofta om att språket är essentiellt i ett kommunikativt arbete som lärarens. Men tycker verkligen skolpersonal att språket är så viktigt? Enligt Jönsson och Rubinsteins (2004) undersökning bland annat om vad skolledare ansåg vara viktigt när de anställde lärare, visade resultaten att svenska språket inte alls var det viktigaste. Tvärtom, den mångfald en lärare kan bidra med när det gäller etnicitet och språkliga färdigheter var de kriterier man minst värderade. Kriterier som lärarens inställning till samarbete, att hon eller han skulle passa in i arbetslaget och att man hade formell behörighet uppfattades som viktigare än språkfärdigheterna. Detta gör att man frågar sig om det skett en attitydändring i samhället de senaste åren. Bredänge (2003) var en av de första som utvärderade kompletterande utbildningar för personer med utländsk lärarexamen, och hennes studier, som fortfarande ofta används som referenser i studier och utvärderingar om de kompletterande utbildningarna, visade nämligen på att lärarlämpligheten bedömdes utifrån brytning och språkfärdighet.

5.2.3 Sett ur respondenternas perspektiv

Ingen kategori respondenter i vår undersökning tyckte väl egentligen att språket är det viktigaste. Det viktigaste är relationen med eleverna, att man har rätt inställning till eleverna och hur man bemöter dem, samt att man har rätt pedagogik.

När vi har frågat hur viktigt det är att kunna bra svenska har de flesta svarat att det är viktigt, men inte det viktigaste. En av de etniska svenskarna sade att "bra svenska är väldigt viktigt. Ju bättre desto lättare är det att jobba. Det ska man inte romantisera, just med barn, det är oerhört viktigt."

Det kommer upp olika synsätt på vad en bra svenska är: "att göra sig förstådd" är ett vanligt svar i vår undersökning, likaså "att tala korrekt". Men det framkommer också klart att även när språket egentligen inte är problemet kan man skylla på det. Det händer att ens språkliga brister används emot en som lärare: "Elever säger "vi förstår inte vad hon säger därför går det så dåligt för mig i matte". Lärarens utländska bakgrund räcker många gånger som en ursäkt för dåliga resultat. En av VFU: handledarna menar att när man väl har byggt upp en bra relation till sina elever och har blivit accepterad finns det inget de kan gå på. Språkliga fel blir då mindre viktiga.

När språket blir ett hinder sade en respondent att man får ta till andra strategier. Istället för att till exempel översätta en text till svenska åt eleverna på en språklektion, får eleverna själva översätta och på så sätt behöver inte läraren sätta sig själv i den situationen att eleverna märker och anmärker på hennes fel och brister i svenska språket. Många talar om att de ber om hjälp av någon de känner för att rätta veckobrev och brev till föräldrarna. Just brev till föräldrarna visar sig vara viktigt, enligt de tillfrågade. När man skriver brev hem och gör stavfel till exempel, säger flera respondenter att det anses som negativt och att "man får dåligt rykte bland föräldrarna".

⁵ <http://forum.svt.se/forum/diskutera-programmen/klass-9a/klass-9a-diskutera-dokumentarserien?p=9>

Åsikterna om vem som behöver prata bra svenska i skolan går isär bland respondenterna. Vissa tycker att svensklärarna måste vara de som talar bäst. Andra tycker att Sv 2-lärarna och de som arbetar med elever i förberedande klass eftersom de har uppdraget att lära invandrade både svenska och svensk kultur. Andra tycker just att de utländska lärarna passar bäst i förberedande klass. Ofta jämförs det med just matematikämnet. Ansvaret läggs på andra med motiveringar som: "man behöver inte tala perfekt. Det finns ju redan lärare som gör det" eller "man behöver inte prata så bra när man är mattelärare men om man är svenskalärare måste man det". Detta kan användas som skäl till att man inte är så bra i svenska. Vi hittar ingen respondent som håller med det interkulturella synsättet där "alla lärare är språklärare" (Elmeroth, 2010, s. 81). Enligt författaren är det inte bara svensklärarna som ska hjälpa de språkligt svaga att bli kompetenta i svenska, utan ansvaret ligger på alla lärare oavsett ämnesinriktning.

Utmaningen i dagens skola, enligt en av respondenterna som arbetar i en skola med många olika nationaliteter och språk, är att arbeta med att utveckla invandrarelevernas båda språk och berättar vad som händer om man inte tar tillvara på elevernas dubbla språkkunskaper:

På 1990-talet kom barnen [till Sverige] när de var 6-10 år gamla. De hade bra kunskaper i sitt modersmål. Man skulle ha tagit tillvara på deras hemspråkkunskaper när den kunskapen var färsk och fortsätta utveckla den. Dagens generation är född i Sverige och de har fastnat mittemellan. De är inte bra på något språk. De skulle behöva mer svenska än sitt hemspråk.

Kravet på att lära sig svenska är stort, men samtidigt borde eleverna fortsätta att utveckla sitt modersmål, anser respondenten. Skolan blir den som ska ansvara för barnens inläring av svenska eftersom föräldrarnas egna språkbrister många gånger gör att de inte kan hjälpa till. Respondenten i fråga väljer att i stort sett aldrig tala sitt modersmål med de elever som kommer från samma land som han, just för att de måste lära sig svenska. Det är bara i vissa enskilda situationer som han kan förklara ett nyckelord på modersmålet.

Brytning anses inte heller som ett problem av de som tillfrågades. Många respondenter hävdar att eleverna vänjer sig vid brytning. Det håller en av VFU-handledarna med om bara till viss del. Hon menar att för att förstå en brytning krävs det en viss fantasi. Barn med vissa inläringssvårigheter kan ha svårt att ta hjälp av fantasin för att avkoda vad en person med brytning säger. Samma respondent är dock på det klara med att en skånsk accent också kan vara problematisk för den här gruppen barn. Sedan finns det de som aldrig vänjer sig men för att de inte vill: "så fort de får en chans att missförstå så gör de det. Kanske mänskligt." Det är svårt att förstå något utanför ens egen värld, ens habitus gör att man inte kan det.

Att tala om brytning och dess betydelse med de utländska lärarna kan till och med skapa irritation hos vissa. Det märks framförallt på gester eller "fnysanden". De vet att de aldrig kommer att prata svenska som en infödd, varför hålla på att insistera på en perfekt svenska? De själva har redan accepterat detta faktum, nu är det bara resten av samhället som ska förstå det. Ingen vet egentligen vad som ingår i begreppet bra svenska. "Bryta kan man göra, men man ska tala korrekt". Trots att många av våra respondenter inte tycker att lärarens brytning är ett problem i skolarbete, så upplever en del intervjuade personer en längtan efter att kunna tala som en infödd svensk. Våra intervjuer visar på att det råder stor osäkerhet på vilka språkkunskaper man ska ha för att det ska anses som bra.

5.2.4 Svenska språket i ULV- projektet

Hur stor vikt man tillmäter språket som student på ULV- projektet varierar enligt respondenterna. Språket i utbildningen och i praktiken begränsas många gånger till att uppfattas av respondenterna som ett problem relaterat till inlämningar. När det är dags för inlämning vill många ha sina arbeten rättade. Språkhandledningen som universitetet erbjuder ägnar sig dock inte åt rättning av hela arbeten, utan arbetar med språket på ett annat sätt. Vi ser i vår undersökning en tendens till att inte se språket som ett verktyg som behöver utvecklas för att det ska användas i det framtida yrket, utan som nyckeln till en godkänd inlämning. Det kan bero på det finns relativt få träffar och vissa studenter pratar inte svenska i andra sammanhang. Någon som inte tillmöter språket någon större vikt under utbildningen uttrycker det med att "jag har ju redan intyg på svenska 2B" vilket visar på en tro på att språkinläringen är avklarad.

Språkhandledningen ses inte som något obligatoriskt vilket gör att det förlorar betydelse. Vissa tycker att de redan har uppnått B-nivå i svenska och att det räcker. Sjögren (1996) talar om att man inte i alla kulturer studerar i vuxen ålder utan det är något barn ägnar sig åt. I Sverige förväntas man lära sig hela livet vilket kan vara svårt att förstå för någon som kommer utifrån. Det är än en gång skillnader i habitus som orsakar de här kulturkrockarna. En annan sak som också visar sig genom olika habitus är att nuvarande ULV: are tycker att det är svårt att förstå idéer och tankesätt i kurslitteraturen. Man förstår orden i sig men inte budskapet.

5.2.5 När språket är ett hinder

Trots att de tillfrågade gamla ULV: arna verkar nöjda med sin situation finns det aspekter i arbetet som är svåra att hantera. Det rör sig både om språkliga och kulturella svårigheter.

I arbetet som lärare tycker många gamla ULV: are att språket kan ställa till problem. Det kan röra sig om uppgifter som att skriva brev till föräldrarna och att ha spontana samtal i lärarrummet om saker som inte rör skolan. En respondent uttryckte att det svåra är inte att tala med andra vuxna utan med barnen. Detta beror, enligt den intervjuade, på att barnen har sitt eget språk och använder slangord. Andra talar om hur svårt det kan vara att trösta ett barn på svenska eller att uttrycka känslor. Att tala om fakta är lätt vilket gör att ens eget ämne inte orsakar några större problem efter en tid.

Hur man hanterar situationen, när språket är ett hinder, varierar. De finns respondenter som säger att det gäller att prata med eleverna om sina språkliga brister. En respondent säger att han vid varje terminsstart samlar eleverna och säger som det är, att han säger fel ibland och bryter. Han ber dem också tala om för honom när de inte förstår så att han kan förklara igen, kanske på ett annat sätt. Eleverna accepterar detta. Öppenhet är alltså viktigt.

Vi såg också motsatsen till denna öppenhet. Flera berättade att de, speciellt i början, kände skam och kände sig osäkra eftersom de inte kunde språket tillräckligt bra. En berättade att hon i början "övade framför spegeln på nätterna. Jag ville inte visa mina språkbrister för eleverna". Många talar om flera timmars förberedelse av lektionerna och svenskan hemma på kvällarna:

Det tar mycket tid. Om man vill verka vara som en svensk lärare så måste man lägga ner tid. De första åren satt jag två tre timmar varje kväll och förberedde. Jag var ny, ville inte visa att jag inte klarade av det.

En annan förklarade konsekvenserna av att inte tala bra svenska: “på högstadiet tänker eleverna att läraren måste kunna allt. För oss utländska lärare blir det ännu svårare. De tror att man är en dålig lärare, dåligt i sitt ämne.” Ibland händer det också att eleverna skrattar åt dem. En av VFU-handledarna tog upp detta och hennes erfarenhet är att det inte är de svenska barnen som skrattar utan de barn som själva har utländskt ursprung.

Även en av de vi intervjuade vågade erkänna att han hade känt skam under den kompletterande utbildningen, speciellt i början:

De skriftliga uppgifterna var svåra i början och jag vågade inte skriva. Jag var rädd för att läraren skulle tänka att jag var dålig och tänka “Hur har han kommit in på universitetet?”

5.2.6 Kravet på svenska och svenskhet vid anställning

Kravet på svenska och svenskhet kan bli tydligt vid anställning eftersom språk och identitet hänger ihop.

De gamla ULV:arna som vi har intervjuat har uppenbarligen inte problem med anställning de är med i undersökningen just för att de har arbete. Flera av dem har aldrig riktigt varit ute på arbetsmarknaden som jobbsökanden eftersom de har börjat med vikariat på få timmar som har lett till anställning, ofta på samma skola. En anställning, som vi har nämnt tidigare, har blivit möjlig efter den kompletterande utbildningen.

De som fortfarande kompletterar sin utbildning har däremot en annan syn på framtida anställning även om de flesta är optimistiska. Det sträcker sig från att vara helt säkra på att få anställning till att vara mer tvivlande. En matematiklärare ser till sin fördel att det just nu råder brist på den kategorin av lärare. Hon säger att det ökar hennes chanser till anställning. Broady (1998) menar att det kulturella kapitalet kan gå upp och ner i värde allteftersom marknaden och efterfrågan svänger. När det är brist på matematiklärare går den här lärarkategoriens värde upp för att sedan gå ner eller försvinna när antalet utbildade matematiklärare stiger igen.

De som tvivlar på sin chans till arbete motiverar det med att “de [skolledarna] vill ha svenska erfarenheter, de vill inte ha något annorlunda”. Den här kvinnans erfarenhet är kanske att i Sverige värderas svenska kunskaper högre än de kunskaper hon har förvärvat i sitt hemland. En annan av dem som uttryckte tvivel såg det som att “det inte finns diskriminering, men när de får se min själ får jag inte jobbet. Man måste passa in. De säger att de bara har gått vidare med en annan sökande”.

En av VFU-handledarna talade också om detta. Enligt henne finns det en

strukturell rasism på svenska arbetsmarknaden och en oro bland människor i skolan att om man inte pratar infödd svenska skulle det vara till en nackdel för barnen. Det finns nog en sån oro som är reell, och en sån oro som kan bero på fördomar. Det är nog så att man kan ha en åsikt men sedan när det verkligen gäller ens egen lilla värld så kanske man tycker att det är ganska skönt att det inte är några problem. Så slipper man dessa upprörda känslor med föräldrar och möten.

Med tanke på att vi intervjuade sexton stycken var det få som gick in på ämnet etnisk diskriminering. Om vi tittar på fenomenet mångfald i lärarkåren och rasism utifrån det postkoloniala perspektivet som von Brömssen (2003) gör, kan vi se att svenskheten och det svenska språket som norm har sin förklaring i den eurocentrism som fortfarande finns kvar och som påverkar människors syn på språk och dess värde.

En annan VFU-handledare uttryckte också tvekan till att skolan skulle anställa utländska lärare, men inte för hennes egen del utan för arbetskamraternas:

Det är nästan ett plus att man bryter upp de här ingrodda som finns i arbetslag. Andra kollegor skulle tycka det var svårt i arbetslaget, för att de [utländska lärarna] inte förstår och bromsar upp arbetsgången. Men jag är öppen för kaos.

Svaren är tvetydiga. Samtidigt som de intervjuade säger sig vara positiva till att få in personer med utländsk bakgrund i skolan talar man om dem i termer som ”problem” och ”kaos”.

VFU-handledarnas svar går åt två olika håll när det gäller anställning beroende på vem man pratar om. När man frågar om utländska lärare i allmänhet och deras chans till anställning talas det ofta som svårt och tungt. Men nästan alla är säkra på att den egna praktikanten kommer att få jobb med motiveringen att ”hon är ju så duktig”. Här kan man tolka det som att när man har lärt känna någon så är den personen inte främmande längre och blir accepterad på ett helt annat sätt.

Precis det här talar Wellros (1998) om när hon säger att språket fungerar som en gruppmarkör, man delar in människorna i vi och de. När någon inte talar ens språk kategoriserar man denna person i ”de - gruppen”. Om man däremot lär känna den personen kan det hända att man börjar se på henne som en individ med egen personlighet istället för en representant för en hel etnisk folkgrupp.

Det var bara en VFU-handledare, vars praktikant hade problem med svenska språket, som öppet och rakt talade om sin praktikants svenska som en nackdel vid anställning:

Jag tror att det skulle vara väldigt svårt i en [anställnings]intervju. Rektorn skulle backa direkt. Har hon tur är det brist på spansklärare. Hon var ju väldigt social och kompetent, så kanske skulle de sätta in henne för ett vikariat som sedan förlängs och så skulle hon kanske glida in i fast anställning. Men om det finns andra som konkurrerar så har hon ingen chans.

Det här stämmer överens med den ULV: are vi nämnde tidigare som sade att hennes chanser till att få jobb var större nu när det är brist på matematiklärare.

6. Diskussion och slutsatser

Syfte och frågeställningar har ändrats sedan starten. Från början tänkte vi fokusera på de nuvarande ULV: arnas syn på svenska språket och hur man arbetade med att förbättra det under utbildningen. Problematiken visade sig vara större än så. Ämnet blev snabbt större och bredare och vi satte problemet i ett större sammanhang, nämligen den svenska skolan. Respondenterna utökades till att även inkludera gamla ULV: are för att se hur deras erfarenhet såg ut samt VFU-handledare eftersom det är de som vet hur den utländska praktikanten fungerar i skolan.

Syftet med detta arbete utvecklades till att undersöka hur en grupp utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderas i svensk skola. Vi har använt oss av intervjuer som metod där vi har intervjuat utländska lärare, som kompletterar och som redan har kompletterat sin utländska utbildning, samt VFU-handledare. Syftet var att få ta del av deras åsikter och se hur de tänker angående sin situation i den svenska skolan. Därefter har vi analyserat svaren med hjälp av Bourdieus kapitalteori och den litteratur vi har läst.

I diskussionen av resultaten ska vi hålla oss till samma frågeställningar som i resultat- och analysdelen. Vi ska med hjälp av teorin och litteraturen försöka ge svar på våra frågeställningar för att slutligen komma med slutsatser.

6.1 Hur uppfattas värdet av de kunskaper och erfarenheter som de utländska lärarna har med sig?

De som tillfrågades anser att de utländska lärarnas språkliga och kulturella kompetenser värderas högt, men bara om de arbetar i så kallade mångkulturella skolor.

I de skolor där det finns många elever med annan etnisk bakgrund än svensk kan de utländska lärarna dra fördel av sitt modersmål och sin kultur. Detta överensstämmer med det interkulturella perspektivet som Nieto (1999) och Lahdenperä (2010) talar för, men bara till en viss del eftersom det borde, enligt författarna, vara fördelaktigt för alla skolor. Vår ursprungliga föreställning var att utländska lärare och deras kompetens var viktiga i alla slags skolor. Men de erhållna resultaten och litteraturstudien gör att vi frågar oss om den svenska skolan som helhet verkligen kan kalla sig mångkulturell. Är det inte så att den svenska skolan fortfarande är monokulturell men att det finns ett flertal skolor som har en mångkulturell riktning?

De lärare däremot, som arbetar i skolor där majoriteten är svenska elever, har bara nytta av sina språk och kultur vid vissa tillfällen och då i form av tolkar. Dessa lärare har alltså blivit försvenskade. Detta kan ses som att majoritetsgruppens värderingar tyst och omedvetet har förts över på den utländska läraren i form av det symboliska våldet. Den utländska läraren har frivilligt låtit sig dras in i förändringsprocessen som gör att man blir som de.

Men vad händer när man ger upp sin egen kultur? När vi ber människor att anpassa sig till det svenska sättet att vara och tänka förlorar vi just mångfalden som vi strävar efter att få. Alla ska vara likadana och man vågar inte bryta mot den svenska normen. Skolan blir då inte heller den speglingen av det mångfaldiga samhället. Eftersom det inte blir något samspel mellan den utländska lärarens kultur och den svenska förblir skolan en eurocentrisk och monokulturell institution. Både utbildningsinnehållet och pedagogiken fortsätter att vara exkluderande. Vi frågar oss om hur man i sådana här skolor ser på ambitionen i styrdokumenterna om att den mångkulturella och interkulturella inställningen ska finnas i alla skolor. Hotas den monokulturella inställningen av den mångkulturella eller är den så djupt rotad att den inte berörs?

Frågan om det är möjligt att ta hänsyn till allas olikheter i en så stor verksamhet som skolan dyker upp. Kan man verkligen beakta allas sätt att se på elever och undervisning? Skolans styrdokument grundar sig på demokratiska värderingar som inte alltid överensstämmer med till exempel andra kulturers auktoritära undervisning.

6.2 Hur uppfattas betydelsen av svenskkunskaper?

I vårt arbete utgick vi från Skollagen (2010:800) som säger att den som anställs i den svenska skolan måste ha ”de kunskaper i svenska som behövs.” Varje lärare som har utbildat sig i ett annat land ska vid anställning bedömas utifrån vad Skollagen säger. De som anställer lärare är skolledare och det är också de som har makten att bestämma vilken svenska som behövs. Utifrån Bourdieus begrepp symboliskt kapital blir den sociala grupp som sätter värdet på arbetssökandes språk just den som rekryterar personal till skolan.

I vår undersökning kommer vi fram till att ingen grupp av respondenter egentligen tycker att språket är det viktigaste. Överlag ställer språket till med problem bara i början av yrkeslivet i Sverige. Bland informanterna råder dock en enighet om att göra sig förstådd och förstå är viktigt. Perfekt svenska utan brytning är inte det som borde eftersträvas i skolan. Viktigare än språket anses av de som tillfrågades vara goda relationer med eleverna samt bra pedagogik.

Respondenterna tycker inte att brytning är viktigt. De är införstådda med att de ändå aldrig kommer att tala som infödda svenskar. De säger att barnen vänjer sig. Det är intressant, för respondenterna tycks uppfatta att det är eleverna som måste vänja sig vid lärarens sätt att tala, inte lärarna som måste arbeta med sitt språk. Är då de utländska lärarna den ledande gruppen i klassrummet som utövar symboliskt våld över eleverna? Är det symboliskt våld omvänt?

Har svenskarna börjat vänja sig vid brytning? Bredänges (2003) undersökning om språket som centrala instrument i läraryrket kan ifrågasättas. De tillfrågade i hennes undersökning fick titta och lyssna på utländska lärare under några minuter på video för att sedan bedöma hans eller hennes lärarlämplighet. Frågan är om man på så kort tid kan bedöma en persons verkliga språkkompetens? Å andra sidan speglar det en verklig situation som en anställningsintervju: under kort tid ska man visa att man både behärskar språket och har lärarkompetens. I Jönsson och Rubinsteins (2004) studie som visade på att språket inte var det viktigaste gjordes inget auditivt prov med efterföljande bedömning. Det kan också tänkas att Bredänges och Jönsson och Rubinsteins resultat blev olika eftersom en värdering av en persons språkkompetens kan skilja sig beroende

på om man talar allmänt om människors uttal eller om man får höra de tala. Eller så kan man tolka det som att brytning har blivit mer accepterat.

Här kan det också vara värt att åter nämna debatten som uppstod efter SVT:s serie Klass 9a som gick under våren 2011. Programmet handlade om hur lärarna och eleverna i en niondeklass fick hjälp av en grupp pedagoger utifrån för att förbättra resultaten och uppnå godkänt i alla ämnen. Debatten blev stor men det som är relevant för vår uppsats är att en av de tillkallade pedagogerna, matematikexperten Stavros, blev uppmärksammad för sin brytning. I sociala medier på internet diskuterades det huruvida en lärare som inte kan perfekt svenska ska få undervisa i grundskolan. Vissa tyckte att brytning inte är acceptabelt medan andra tyckte att det är oviktigt.

Även om respondenterna inte tillmäter språket största vikt kan vi skönja en undångömd oro och skam för att inte klara av delar av yrket, och det kan då handla om spontana situationer eller att kunna utföra skriftliga arbeten korrekt. Även om ingen av de utländska lärarna tydligt har uttryckt att tal med brytning är problematiskt, så finns det en uttalad önskan om att kunna tala perfekt. Men det finns en paradox i detta. Skammen för att göra fel samt rädslan för att kompetensen ska bedömas utifrån ens svenska lever parallellt med uppfattningen om att språket inte är så viktigt. Tankegången är svårfångad och ibland motsägelsefull. I vår litteraturgenomgång har vi visat att människans sätt att se på språket är starkt bundet till samhällets kultur och ideologi. Språket förknippas med människans identitet (Sjögren 1996; Wellros 1998). Utländska lärare känner oro för att uppfattas som icke kompetenta som lärare om deras språk uppfattas som bristfällig.

Ett sätt att se på oron och skammen över att inte behärska språket, kan vara att de är orsakade av det symboliska våldet som Moldenhawer (2000) talar om. Kravet på svenska kan ses som symboliskt våld som är typiskt i ett monokulturellt tankesätt, och går då emot den forskning som förespråkar interkulturell undervisning. Men man kan också vända på det och se kravet på svenskkunskaper som en förutsättning för att höja värdet på den utländska lärarens kulturella kapital, vilket nödvändigtvis inte behöver vara negativt. Att öka sin kunskap i allmänhet kan vara både berikande och stärkande för individen. Sjögren (1996) anser att ”tvåspråkighet är en resurs” (s.17). Lahdenperä (2010) håller också samma linje och säger att en människa som behärskar flera språk berikar inte bara sig själv utan även sin omgivning. Hon menar att med hjälp av språket höjer man värdet på sitt sociala kapital.

Språket är ett känsloladdat ämne för de utländska lärarna. Det märkte vi även med VFU-handledarna. Vi fick känslan av att de kände sig obekväma att tala om sin praktikant. Det verkade vara mycket lättare för dem att tala om utländska lärare i allmänhet. Vi tror att det faktum att vi kände några av praktikanterna gjorde att deras uttalanden blev begränsade. Att tala om praktikantens svenska var speciellt känsligt. Det kan tyckas märkligt av flera skäl. Dels visste de att vi skulle gå in på praktikantens språkfärdigheter eftersom de hade fått intervjufrågorna skickade i förväg, dels för att de faktiskt måste lämna in en skriftlig bedömning om praktikantens språkkunskaper till universitetet efter avslutad praktik. Men det kan också vara logiskt om vi tänker på vad Sjögren (1996) och Wellros (1998) säger om att språket är starkt sammankopplat med identiteten. Att anmärka på praktikantens eventuella språkliga brister kan kanske liknas vid att nedvärdera praktikanten som person.

Kravet på svenska blir speciellt tydligt vid anställning. Enligt skollagen ska en lärare som anställs ”ha de kunskaper i svenska som behövs” (2010:800). I och med decentraliseringen av skolan lades ansvaret på tolkning och bedömning lokalt. Det är upp till varje skolledare att tolka kraven och bedöma den sökandes språkkunskaper. Få av våra sexton respondenter talar om etnisk diskriminering vid anställning. Respondenternas svar pekar på att det finns ett krav på svenskhet och att man inte ska avvika från den svenska normen. Språket blir då mätinstrumentet av svenskheten. Det kan tyckas orättvist då man inte talar om svenska lärare i termer av brist. Vi frågar oss om de slutligen ser på sig själva som brister också? Speciellt de utländska lärarna i monokulturella skolor.

Varför är språkraven så höga? Dessa krav kan förklaras med hjälp av postkolonial teori och Bourdieus kapitalbegrepp.

Det postkoloniala tankesättet sätter fokus på svenska språket som i sin tur är sammankopplat med identitet. Genom språket uttrycker vi vem vi är. Den som inte behärskar majoritetsspråket kan alltså uppfattas som annorlunda. Allt som avviker betraktas som främmande. En utländsk lärare vars svenska uppfattas som bristfällig av den dominerande gruppen blir inte accepterad fullt ut. Detta betyder inte att personer med utländsk bakgrund inte erhåller kulturellt och symboliskt kapital, det värderas bara inte i Sverige. En annan konsekvens av det postkoloniala perspektivet är att det görs skillnad på språk och språk. Vissa språk har högre status än andra vilket i sin tur medför ett högre värde. Ett land vars kultur eller språk berikar våra liv på något sätt, det kan vara intresse för spansk fotboll till exempel, ges därefter också ett högre värde. En attitydförändring gentemot det landet och kulturen har varit möjlig tack vare att personen i fråga har blivit berörd. Att bli berörd av eller själv erfara människors olikheter istället för att bara bli uppmanad att acceptera att andra personer och kulturer är olika, utgör enligt Wellros (1996) en viktig skillnad.

Det postkoloniala tankesättet formar vår habitus och gör att vi behandlar våra medmänniskor på ett sätt som vi inte alltid är medvetna om. Vår habitus tar sig uttryck i ett symboliskt våld där minoriteten måste anpassa sig till de rådande reglerna och normerna.

Hur stor vikt man tillmäter språket under den kompletterande utbildningen är intressant. Förebereds man för de krav som skollagen ställer på ”den svenska som behövs”? Att ha betyget svenska 2B på papper betyder inte alltid att man har reell språkkompetens. Men hur ska man tackla problemet språkliga brister? Detta blir speciellt svårt med de studenter som inte tror sig behöva mer språkinläring fastän de egentligen behöver det. Ett visst ansvar har vuxenutbildningen som skickar iväg elever utan att de egentligen uppfyller språkraven men även universiteten borde införa muntligt inträdesprov till de kompletterande utbildningarna.

Flera av de respondenter som går på kompletterande utbildning klagade på för lite svenskundervisning eller språkträning och det kan vi hålla med om. Många på ULV-projektet skulle behöva mycket mer hjälp än vad som finns tillgänglig idag. Å andra sidan har vi de studenter som inte är medvetna om att de behöver mer språkinläring eller de som sätter sig emot fortsatta studier. Detta motstånd till fortsatta studier i svenska kan ses som motsättning till det existerande symboliska våldet. Studenterna förblir obemärkta av de höga kraven på svenska som finns i samhället. Kanske kommer denna inställning att ändras när de kommer ut i arbetslivet och det symboliska våldet

blir mer påtagligt. Ännu en gång kan vi hänvisa till Wellros (1996) som betonar betydelsen av att erfara och bli berörd för att en förändring i en människas synsätt lättare ska komma till stånd. Det är inte nog att bara tala om vikten av goda svenskkunskaper. Studenten själv måste vilja lära sig.

Flera respondenter talade också om vikten att fortsätta lära sig hela livet, med eller utan extern hjälp. Många var medvetna om att språkinläringen inte tar slut. Tvärtom, betydelsen av att konstant förbättra sitt ordförråd var ett genomgående svar i vår undersökning. Att utvecklas språkmässigt borde var även individens ansvar. Men vi kan ändå inte förbise frågan om det är rimligt att de som kompletterar sin utbildning måste ta hjälp av familjemedlemmar och vänner för att klara av svenskan? Vad händer med de som inte har någon att vända sig till?

Avslutningsvis vill vi säga något om ett uttalande som gjordes av två av varandra oberoende respondenter: ”Man får nog vara en väldigt modig människa för att ta sig in i den svenska skolan om man har annan bakgrund.” Utländska lärare beskrivs enligt några VFU- handledare som modiga människor som vågar ta sig in i den svenska skolan. Att komma till den ”slutna värld”, som Bredänge (1998:9) kallar skolan, efter att först har blivit bedömd och prövad, krävs mod. Men det kan också ses som ett intrång. Genom att inta plats i den komplexa svenska skolkulturen, utmanar dessa lärare den postkoloniala och monokulturella traditionen och utvidgar med sin närvaro svenskarnas gränser för tolerans och acceptans.

6.3 Slutsatser

Här vill vi visa på de viktigaste aspekterna som framkom av analysen av resultaten. Vi vill än en gång påpeka att svaren inte representerar gruppen utländska lärare i helhet utan berör endast de som tillfrågades i vår studie. Vår undersökning visar att:

De som tillfrågades anser att de utländska lärarnas språkliga och kulturella kompetenser är av högt värde men bara om de arbetar i så kallade mångkulturella skolor, alltså skolor där det finns ett stort antal elever med annat etniskt ursprung än svenskt. Detta går emot det interkulturella perspektivet som litteraturen och forskningen talar om (Lahdenperä, 2010; Nieto, 1999). De utländska lärare som medverkade i undersökningen sade sig vara nöjda med sin situation, samtidigt som vi uppfattade en underliggande oro främst orsakad av språket. Tankar på om ens svenska är tillräcklig utgör ett dilemma, speciellt i början av anställningen. Att det går så bra för de intervjuade lärarna kan tänkas vara ett resultat av antingen den kompletterande utbildning som de har gått eller att vi i vårt urval fick en grupp som har lyckats väl.

Betydelsen av kunskaper i majoritetsspråket, svenska, anses vara viktig för respondenterna, dock inte det viktigaste. Förmågan att skapa goda relationer och tillämpa rätt pedagogik ansåg de vara ännu viktigare.

Kravet på komplettering av utländsk lärarexamen och bra svenskkunskaper som skollagen och samhället i allmänhet kräver, upplevs många gånger som alltför höga av respondenterna i vår studie. Dessa krav kan förklaras med hjälp av olika teorier och uppfattningar. En av dessa teorier är det postkoloniala tankesätt som har präglat och

fortfarande präglar det svenska samhället och skolan. Det är ett tankesätt som karakteriseras av att majoritetsgruppen i ett samhälle och dess skolsystem tenderar att uppfatta sina värderingar och sitt språk som det allena rådande. Att ställa höga krav på svenska gör att majoritetsgruppens höga position inte hotas. Så länge minoriteterna inte kommer upp i de höga krav som ställs kan de inte utgöra ett hot. Denna strävan om att bibehålla sin ställning tar sig uttryck i att majoritetsgruppen utövar ett tyst symboliskt våld över minoriteterna som omedvetet och sakta försöker anpassa sig till de rådande, i detta fall svenska, reglerna. Men det tar sig också uttryck i ett ensidigt förhållande, det ställs inga krav på att majoritetsgruppen ska ta hänsyn till minoritetsgruppernas kunskaper och kompetens.

Majoritetsgruppen är inte alltid medveten om sitt sätt att vara, det är något naturligt för dem eftersom deras sätt att se på världen har utvecklats i individen under hela uppväxten och skolgången och avgör deras sätt att agera och tänka (habitus). Utifrån vår studie kan vi dra slutsatsen att de intervjuade utländska lärarna egentligen inte tyckte att perfekt svenska behövs. Å andra sidan kan man inte förbise att det finns krav på svenska språket. Dessa krav känns emellertid orättvisa med tanke på att man inte ställer några krav på interkulturell kompetens på de etniskt svenska lärarna.

6.4 Förslag till framtida forskning

I vår studie har vi undersökt hur en grupp utländska lärares kunskaper och erfarenheter värderas i svensk skola och hur betydelsen av kunskaper i svenska uppfattas.

- Vi gjorde valet att inte inkludera hemspråklärare i vår studie. Det hade dock varit intressant att ta del av deras erfarenheter och åsikter.
- Vidare studier skulle också kunna utökas till att inkludera skolledare.
- Vi finner det intressant att undersöka och utvärdera hur de utländska lärarnas verksamhetsförlagda utbildning går till i praktiken. Hur effektiv är den? Borde de utländska studenternas praktik vara utformad på ett annat sätt än de svenska?
- En annan fråga vi ställer oss är hur de infödda svenska lärarna i de monokulturella skolorna ser på de utländska lärarnas kompetens. Ser de etniskt svenska lärarna de utlandsfödda kollegorna som en tillgång?

Referenslista

- Bigestans, A. (2001). Utländska lärare i den svenska skolan. Kompetens och språkkrav. I: A. Bigestans & A. Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer* (s. 69-82). Tumba: Mångkulturellt Centrum i Botkyrka.
- Bjurling, C. (2004). *Komma till sin rätt: om invandrade akademikers väg till kvalificerade arbeten: hinder och öppningar*. Högskolverkets rapportserie, 2004:37 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Bredänge, G. (2003). *Gränslös pedagog: fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg: Acta Göteborgs Universitet.
- Bredänge, G., Boyd, S. & Dorriots, B. (1998). *Kriterier för bedömning av utländsk lärare, som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Rapport 1998:09. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Bredänge, G., & Öhlund, U. (2002). *Från gräns till kateder. Introduktion: introduktionsperiod och lämplighetsprov för lärare med utländsk utbildning*. Högskoleverkets rapportserie, 2002:28. Stockholm: Högskoleverket.
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Papers nr 15. Uppsala: Forskningen för utbildnings- och kultursociologi, Uppsala universitet.
- Brömssen, von. K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Göteborgs Universitet.
- Cornelius, Å. (2011). ULV- projektet - ett sätt för utländska lärare att nå svensk lärarbehörighet. I: Å. Cornelius & G. Bredänge (Red.), *All världens lärare i Sverige Utländska Lärares Vidareutbildning* (sid. 9-31). Västerås: Edita.
- Elmeroth, E. (2010). Alla lärare är språklärare. I: P. Lahdenperä & H Lorentz (Red.), *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 81-108). Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, M. (2008). *"Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet": en uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Holmegaard, M. (2003). *Ett försök med självbedömning under lärarutbildningen*. UFL-rapport 2003:01. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Högskoleverket, (2006). *Lärare i nytt land: behörighetsbevisets betydelse och mötet med den svenska skolan*. Högskoleverkets rapportserie, 2006:1 R. Stockholm: Högskoleverket.

- Jönsson, A., & Rubinstein Reich, L. (2004). *Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan*. Rapport 2004:18. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering.
- Lahdenperä, (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I: P. Lahdenperä & H Lorentz (Red.), *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 15-39). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2003). Andraspråksresan. I: *SOU 2003:77. Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lorentz, H. (2010). Mot framtidens mångkulturella skola. I: P. Lahdenperä & H Lorentz (Red.), *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 173-197). Lund: Studentlitteratur.
- Löwing, M. (2000). *Kartläggning av utländska lärares utbildning och arbetssituation. Delrapport 1: Bakgrund och instrument*. IPD 2000:04. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet
- Löwing, M. (2001). *Kartläggning av invandrade lärarnas yrkessituation. Delrapport 2: Lektionsstudier och resultat*. IPD 2001:01. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Moldenhawer, B. (2000). Minoritetskulturer och deras genomslag i skolan. I: J. Bjerg (Red.), *Pedagogik: en grundbok* (s. 380-404). Solna: Liber.
- Molife, L., & Corral, M. (2007). *Gäller den mångkulturella skolan även för lärarna?* Stockholm: Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Lärarhögskolan Stockholm.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nyström, M. (2003). *Kunskap, kultur – krock? En studie av hur några lärare med utländsk examen "översätter" sin yrkeskompetens till ett nytt kulturellt system*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Prop.1998/99:110: *Vissa skolfrågor mm*. Regeringens proposition 1998/99:110. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sandlund, M. (2010). *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.
- Skollagen 1997:1212. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skollagen 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sjögren, A. (1996). Språket, nykomlingens nyckel till samhället, men också en svensk försvarsmekanism. I: A. Sjögren, I. Ramberg & A. Runfors (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt: en antologi inom projektet Språk och miljö* (s. 19-40). Tumba: Mångkulturellt centrum.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Internet:

Göteborgs universitet. *Kompletterande utbildningar vid Göteborgs universitet - lägesrapport och utvecklingsmöjligheter*. Dnr G 11 1471/10. Hämtad från WWW den 2011-02-15, <http://www.gu.se>.

Högskoleverket. *Behörighet för lärare*. Hämtad från WWW 2011-02-28, www.hvs.se .

Sundström, U. (2010). *Resultaten sjunker för elever födda utomlands*. Lärarnas nyheter. Hämtad från WWW 2011-04-26, <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2010/09/08/resultaten-sjunker-elever-fodda-utomlands> .

ULV-projektet - Utländska Lärares Vidareutbildning. Hämtad från WWW 2011-04-06, <http://www.lun.gu.se/utbildning/ulv/> .

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från WWW 2011-03-30, http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf

Bilaga I
Missivbrev
Hej!

Vi heter Pia Lahti och Svitlana Bäck och vi läser ULV- projektet på Göteborgs universitet.

Jag (Pia) har finska föräldrar men växte upp i Sverige. Efter gymnasiet flyttade jag till Spanien där jag utbildade mig till lärare i engelska. Där gifte jag mig också och fick barn. För tre år sedan flyttade jag hem igen efter fjorton år utomlands. Parallellt med mina studier arbetar jag på Folkuniversitetet med svenska som främmande språk.

Svitlana kommer från Ukraina. Hon kom till Sverige för 10 år sedan och är gift med en svensk man. I Ukraina utbildade hon sig till lärare i engelska. I Sverige arbetar hon som lärare i SV 2 på Lernia sedan sex år tillbaka.

Vi går vår tredje termin på ULV- projektet och för tillfället skriver vi C-uppsats tillsammans. Vår handledare är Caroline Runesdotter. Vi vill ta reda på hur kraven på svenskkunskaper är för lärare i skolan. Därför vill vi veta hur du själv upplevt kraven på svenska när du sökt arbete som lärare eller när du arbetar som lärare. Vilka svårigheter av att inte ha svenska som modersmål har du själv mött? Har du några fördelar av att ha ett annat modersmål i ditt arbete inom skolan?

När man flyttar till ett annat land är det inte bara ett nytt språk man ska lära sig utan också kulturella aspekter som kan vara svåra att förstå. Som lärare blir detta väldigt tydligt. Du som arbetar i den svenska skolan har värdefull information som kan vara till hjälp för dem som snart ska ut i arbetslivet. Dina åsikter har också en mycket stor betydelse för vårt arbete. Därför skulle vi vara intresserade av att ta del av dina erfarenheter, både av ULV- projektet och av den svenska skolan.

Undersökningen görs i form av en intervju där en av oss kommer att ställa dig några frågor som handlar om svenska språket i ditt yrke. Din medverkan förblir konfidentiell, d.v.s. att bara vi, Svitlana och Pia, har tillgång till det inspelade materialet och att ditt namn inte nämns i uppsatsen. Du kan också när som helst avbryta ditt samarbete med oss.

Om du är intresserad av att delta i undersökningen, tveka inte att ta kontakt med oss! Detta kan du göra antingen på telefon eller via mail:

Pia Lahti: xxxx@yahoo.com / (telefonnummer)

alt

Svitlana Bäck: xxxx@gmail.com / (telefonnummer)

Vi hoppas att du inte har något emot att vi kontaktar dig på telefon inom kort om vi inte får något svar från dig.

Tack på förhand för din medverkan!
Göteborg i mars 2011

Pia Lahti och Svitlana Bäck

Bilaga II

Intervjufrågor till nuvarande ULV: are:

Vilka språk, förutom svenska, talar du? Har det varit till hjälp i ditt arbete?

Frågor om ULV- kursen:

Vad har varit svårt under kursen? Har kurslitteraturen varit svår att förstå? Har de skriftliga uppgifterna varit ansträngande?

Har du använt dig av språkhandledningen under ULV- projektet?

Om ja, i så fall hur och i vilken omfattning? Har det varit en bra hjälp? Förklara.

Om nej, vilka synpunkter har du på det? Har du krävt att få hjälp?

Borde ULV- projektet innehålla mer språkträning?

Frågor om praktiken:

Berätta lite hur det var på praktiken?

När är svenska språket ett hinder i arbetet som lärare? Telefonsamtal, arbetslagsmöte, föräldrasamtal? I klassrummet med eleverna?

Vilka situationer är lättast att klara av? Hur gick det med kommunikationen med elever och lärare?

Vad tror du att du har för möjligheter att få anställning som lärare efter ULV- projektet?

När du förbereder dina lektioner, får du förbereda även din svenska?

Bilaga III

Intervjufrågor till Gamla ULV: are:

Vilka språk, förutom svenska, talar du? Har det varit till hjälp i ditt arbete?

Har du jobb som lärare nu? Beskriv din tjänst.

Hur lång tid tog det innan du fick jobb efter ULV- projektet? Hur fick du jobbet?

Har du upplevt att din svenska var ett hinder för att få ett jobb i en svensk skola?

Tycker du att det är svårt att inte ha svenska som modersmål? I vilka situationer? Med eleverna i klassrummet? I föräldrasamtal? I arbetslagsmöten?

Förutom språket finns det även kulturella skillnader. Hur klarar du de kulturella koderna?

Skulle du vara en annorlunda lärare om du talade ditt modersmål i ditt arbete?

När du förbereder dina lektioner, får förbereda även din svenska?

På vilket sätt kan ditt modersmål/de olika språk du talar vara en tillgång i den svenska skolan?

På vilket sätt kan din kultur vara en tillgång i den svenska skolan?

Behöver man tala perfekt svenska/tala utan brytning för att arbeta som lärare?

Hur skulle en utländsk lärare med brytning uppfattas i ditt hemland?

Hur gör du för att förbättra din svenska? Ge exempel på några strategier.

Vilka råd när det gäller svenska språket skulle du ge till en person som studerar ULV?

Borde ULV- projektet innehålla mer språkträning?

Bilaga IV

Intervjufrågor till VFU-handledare:

Hur många utländska praktikanter har du handlett?

Kan du berätta lite om dem? Ursprung, modersmål, ålder, etc.

Hur bedömer du din praktikants språkkunskaper i svenska? Har du någon gång fått be dem förbättra sitt språk?

Hur ser du på utländska lärare i den svenska skolan? Fördelar? Svårigheter? Vad kan de bidra med?

Vilka råd när det gäller svenska språket skulle du ge din utländska praktikant?

Vad tror du om din utländska praktikants chans till anställning i svensk skola?

Skulle du kunna tänka dig att ha henne/honom i ditt arbetslag?

Hur viktigt är det att kunna bra svenska som lärare? Motivera.

Behöver man tala perfekt svenska/tala utan brytning för att arbeta som lärare?

Har din praktikant kunnat avkoda kulturella koder? Ge konkreta exempel.

Vilka svårigheter kan en utländsk lärare möta om hon/han inte kan bra svenska?

Har eleverna på skolan kommenterat din praktikants språkkunskaper i svenska? Om ja, vilka reaktioner på språket fick din praktikant?