

Inblickar i skolan – lärare med utländsk bakgrund berättar

Monica Sandlund

Det finns en efterfrågan på lärare med utländsk bakgrund för att skapa den mångfald i lärarkollegiet som kan återspegla mångfalden i elevgrupper och samhället i övrigt. Redan 1999 framhöll lärarutbildningsutredningen att lärare med utländsk bakgrund är betydelsefulla förändringsbärare då de med sina kunskaper ska kunna bidra till internationalisering inom skolan (SOU 1999:63). I avhandlingen *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkesberättelser om möten med nya skolsammanhang* redovisar jag erfarenheter från några lärare som efter genomgången svensk lärarutbildning etablerar sig i för dem nya skolsammanhang. Där framgår det med tydlighet att i den mångkulturella skolan är det få som intresserar sig för dessa lärares tidigare erfarenheter och kompetenser.

MED LIVSBERÄTTELSEANSATSEN som teoretisk och metodologisk utgångspunkt framkallas bilder av skolan som den ter sig från de utgångspunkter som deltagarnas speciella erfarenheter utgör (Goodson, 1996; Pérez Prieto, 2003, 2006; Rhöse, 2003). I artikeln tar jag fasta på hur lärare med utländsk bakgrund skapar och omskapar sina yrkesidentiteter i berättelser om möten och relationer i de skolor de kommer till i Sverige. Resultaten visar på en stor variation i hur lärare framställer sig och sina yrkesetableringar. De positionerar sig i berättelserna med både acceptans av och motstånd mot kraven på

konformitet i skolan och skildrar även hur legitimitet uppnås på olika sätt och i olika grad. Dessa lärare ser inte sig själva primärt som utländska utan som lärare.

Frågan om kulturella identiteter (Ehn & Löfgren, 2006) är problematisk och jag har därför behövt vidga begrepps bilden för att komma bakom schablonen "lärare med utländsk bakgrund". Tillämpningen av begrepp som "mångkulturell skola" och "interkulturell pedagogik", där det ömsesidiga givandet och tagandet förutsätts, visar sig svårare använda. Skolans praxis visar nämligen att nationella

stereotyper används för att befästa uppfattningar om vad som är normalt och självklart i och utanför verksamheten. Andra studier visar att lärare och elever oftast framställs i termer av homogenitet, konsensus och jämställdhet som exempel på en "svenskhets" (Lahdenperä, 1997, 2004, 2008; Tallberg Broman m fl., 2002; von Brömssen, 2003, 2006; Ljungberg, 2005; de los Reyes, 2006). Forskning visar också att både lärare och elever med invandrarbakgrund ofta möts av negativa attityder hos skolpersonal (Biggestans, 2001, Bredänge, 2003; Runfors, 2003; Andersson, 2006 a, b; Jönsson & Rubinstein Reich, 2006; Gruber, 2007). I min studie får enskilda berättelser stort utrymme för att belysa yrkesvillkor och bidra till förståelse för att lärares yrkesidentitet framför allt är relationellt konstruerad (Sandlund, 2004, 2010, 2011 a och b).

Den här artikeln bygger på resultat från en longitudinell studie med djupintervjuer som gjorts i omgångar med ett till fyra års mellanrum. De lärare som medverkat kallas här Miranda, Erica, Tares, Rebecca, Lahele, Hamid och Sierra. De har vuxit upp, utbildats och varit verksamma som lärare i skilda länder, utanför dåvarande EU. Gemensamt för dem är också att de har en svensk lärarexamen och behörighet att undervisa inom barn- och ungdomsskolan, vilket de hade gjort i minst ett år då studien startade. I deras olika "identitetsframträdanden" (Mishler, 1999) märks förändringar när det gäller egen framtoning, kravsättning, elev- och kollegasamverkan samt autonomi i den svenska yrkespraktiken. Dessutom skildras utsatthet och diskriminering där uteslutningsmekanismer står i kontrast till ambitioner om inkludering.

Inträdet i skolan är inte självklart

I lärarnas berättelser framkommer att deras tjänstgöring och examen i de tidigare hemländerna inte varit tillräckliga för att få tjänstgöra inom sina

ämnen i den svenska skolan. Ingen av dem har utan en svensk kompletterande utbildning kunnat arbeta som den lärare de ursprungligen utbildat sig till. En blev därför modersmålslärare och en annan har tjänstgjort som lärarassistent utan att själv få ta ansvar för undervisning. En tredje har fått arbeta i förskolan medan de övriga blivit hänvisade till verkstadsindustrin, vaktmästaruppdrag eller serviceyrken, trots höga akademiska utbildningar och lång lärarerfarenhet inom matematik och naturvetenskapliga ämnen.

Miranda berättade om upplevelsen av att som modersmålslärare under tio års tid och som lärarassistent under flera år bli betraktad som en av "de andra" (Popkewitz, 1998; Sawyer & Kamali, 2006) utav sina kollegor och sina elevers föräldrar. Men efter två år av lärarutbildning med möjligheter till teoretiska studier och praktik blev Miranda anställd som lärare i den skola där hon tidigare hade arbetat. För henne blev en svensk examen ett kvitto på kompetens och skäl för att bli accepterad som en kollega, trots att hon under utbildningen ställt sig frågan varför hon skulle läsa självklarheter en gång till.

Det spelar ingen roll om du har tre års utbildning eller fem år [ifrån ditt hemland]. Det är den svenska utbildningen som är jätte viktig här i Sverige! Det är synd på ett sätt alltså, men den hjälper. (Miranda)

Men även om hon accepterades av sina kollegor, behövde hon anstränga sig för att erövra föräldrarnas förtroende. De fyllde hennes klassrum under de första månaderna, då de ville göra sig förtrogn med hennes ledarskap och värdegrund. Miranda klarade granskningen och berättade under andra intervjun att hon efter hand kom att önskas som lärare till sina första elevers syskon!

Demokratiska värderingar

Lärarnas berättelser sätter ljuset på ett etnocentriskt synsätt i den svenska skolan, innebärande att de demokratiska värdena skulle vara unika för vår läroplan och för "etniskt svenska" lärare. Mot detta förhållningssätt positionerar sig flera av lärarna i studien, genom att i sina berättelser ge stort utrymme åt sin egen kamp för demokratiska värderingar. Det är bara Erica som beskriver en förändrad syn på sig själv, undervisningen och på lärarskapet. Hon framhåller att samspelet mellan lärare och elever samt den tolerans hon sett i samarbetet elever emellan, måste vara resultatet av en demokratisk fostran, som hon inte varit van vid.

Här vågar man fråga, att diskutera. Här är inte elever rädda för att säga ifrån. De är inte rädda utan de känner sig snarare fria att göra det. Och det är väldigt, väldigt viktigt för deras personliga utveckling, tror jag. Men förr visste jag inte hur viktigt det var. *(Erica)*

Erica betonar den nya värdegrunden som en av förutsättningarna för det undervisningsklimat hon nu bygger upp tillsammans med sina elever och för sin förändrade yrkesroll, men framhåller också igenkännandet av samspel mellan lärare och elev.

Men ändå ser du, så det inte är så stor skillnad mellan läraren som person, vet du, och deras relationer med barn, känslor gentemot mina elever. Det är inte så stor skillnad så som jag tycker om Julia och andra [nuvarande elever] eller de som satt där borta [i forna hemlandet] för femton år sedan. Det är samma känslor, samma relationer. *(Erica)*

Erica och flera av lärarna uttryckte ofta att eleverna var det viktigaste i yrket. De beskrev att relationer de har till elever är ungefär desamma oavsett vilken skolkontext de arbetar i.

Gymnasieläraren Tares byggde sin yrkesidentitet på en ömsesidig respekt mellan sig själv och eleverna. Det var något han återkom till under intervjuerna och som han framhöll var något han även tillämpade i den tidigare matematiklärartjänstgöringen i det forna hemlandet. Denna hållning fick han dock inte gehör för av sina nya skolledare, istället trodde han att rektorerna inte rekommenderade honom vidare till varandra. När jag undrade om hans kollegor eller chefer frågat om hans lärarerfarenheter från hans tidigare lärarpraktik, svarade Tares: "Nej, faktiskt inte, nej." Bilden av en nyanställd lärare som inte fått fotfäste i något arbetslag blev tydlig i Tares yrkesberättelse. När vi träffades under den andra intervjun framkom att han varit arbetslös en stor del av tiden sedan vi sågs och bara haft sammanlagt några veckors vikariat på olika skolor. Tares berättade att han aldrig fått tjänstgöra enligt sin behörighet i matematik A till E för gymnasiet, trots att han svarat på över hundra ansökningar. "Jag får inte chansen att visa vad jag kan."

Han uppgav att han endast kallats till en anställningsintervju. Det nya skolsammanhanget värdesatte varken hans demokratiska hållning eller hans matematiska kunskaper, ansåg han. Detta resultat kan jämföras med Bredänges studie (2003) som visade på de initiala svårigheter lärare med utländsk bakgrund kan ha då de ska vinna skolledares förtroende. Hon konstaterade att skolledare avskräcks under anställningsintervjun av ett uttal med brytning.

Med inblick i mina lärares yrkesmässiga processer ser jag berättelserna som exempel på strukturella hinder för nyanställda lärare och inte som individuella tillkortakommanden. Men i mitt material finns även andra bilder, som Rebeccas och Laheles berättelser, om att snabbt bli tillvaratagna och att få legitimitet.

Legitimitet i ännu ett land

Rebecca talade inte om någon speciell förlust av sitt tidigare yrkesutövande i det forna hemlandet utan betonade likheterna i yrket. Hon uttryckte det som att arbetet som lärare gav henne en önskvärd status och att hon i sitt yrkesutövande upplevde den legitimitet hon förväntat sig. Återkommande i Rebeccas berättelse är betoningen på förmågan att möta elever på ett individuellt sätt och att samarbeta med föräldrar och kollegor. Hon framhöll att lärarkyrket ger stor arbetstillfredsställelse och att yrkesidentiteten känns så stark att inget annat yrke var tänkbart. Omställningen till en ny skolkontext hade gått fort, men de nya förutsättningarna beskrev hon inte som hinder utan gav henne möjlighet till att även dela sina erfarenheter med andra. ”Jag är lärare”, sa Rebecca, och det tolkar jag som ett tydligt identitetsframträdande för den legitimitet hon känner att hon har. Rebecca hävdade dessutom att hon inte skulle kunna tillföra elever med utländsk bakgrund mer än någon annan lärare.

På samma sätt resonerade gymnasieläraren Lahele som menade att hon var till för alla elever och inte bara för invandrarelever (Sandlund 2011 a). Lärarutbildningsutredningen resonerade tvärt emot detta synsätt. Lärare med utländsk bakgrund skulle med sin kulturella kompetens främst bidra med kunskap och förståelse för invandrarelever i den mångkulturella skolan (*Att lära och leda*, 1999, s 340).

Min forskning visar på något annat. För mig blev det genom lärarnas berättelser uppenbart att det inte handlar om entydiga och väl avgränsade kulturer som möts. I stället handlar det om yrkespersoner som försöker hantera skolvardagen och dess relationer utan alltför många problem och konflikter. Dessa lärare har inte som sina primära, individuella projekt att bidra till integration utan de vill utöva sin profession. Glädje i yrket och glädje av

yrket samt stolthet över sina lärarkompetenser var utmärkande under intervjuerna.

I Laheles berättelse framstod hon som en lärare som inte bara anpassade sig utan hade något nytt att tillföra de skolsammanhang hon kommit till. Hon positionerade sig i sin berättelse som en tongivande person i sitt kollegium och pekade på hur goda kunskaper och organisation av skolarbete kan förbättra undervisningen. Hon var förvissad om att fler elever kunde lyckas i sina studier om de vägledades på ett annat sätt än vad hon såg skedde. Lahele framställde sig som en lärare som litade på sin egen kompetens och undervisade stegvis efter läromedlet så att eleverna fick en grundläggande förståelse. Eleverna nådde målen i kursplanerna när hennes undervisning var genomförd, menade hon. Lahele hävdade att detta resulterat i att fler elever valde valbara kurser som hon ansvarade för. Hon berättade att tjänsteunderlaget därför blev mindre för några kollegor. Under andra intervjun uttryckte hon farhågor för att hon trots allt skulle bli av med sitt ena ämne i nästa års tjänstefördelning som lösning på det problemet (Sandlund 2011 a). Berättelsen kan ses som ett exempel på att det dagliga arbetet i skolan präglas av en mål- och resultatstyrning som försätter lärare i konkurrens om elever med sina närmaste kollegor.

Svårigheter att hantera

Resultatet av mina studier tyder på att det är väsentligt för läraren att få vara på en och samma arbetsplats under längre tid för att legitimitet ska kunna uppnås. Hamid beskriver tydligt sin önskan att få komma in i ett kollegium och ger uttryck för att lärarjobbet är väldigt meningsfullt för honom och får honom att känna igen sig själv.

Om jag jobbar hela livet med människans utveckling och hjälper här och där, jag blir inte trött på det egentligen. Ja, jag blir väldigt glad

över det. Jag har en bekant som arbetar med att köra taxi och sånt. De har mer pengar, de har köpt hus men (.) egentligen jag tycker inte såna yrken skulle passa mig. Det har ingen mening för mig! Men om jag kan komma in och jobba som lärare. Det är verkligen det jag själv vill. (*Hamid*)

Här är kollegor och skolledare avgörande för hur läraren kan etablera sig. Lärarna har lättare att få acceptans från eleverna, men även med dem behövs det tid för att varaktiga relationer ska kunna skapas och upprätthållas. Det gäller säkerligen alla nyanställda men Hamids berättelse exemplifierar extra svårigheter då han går från terminsvikariat till terminsvikariat.

Du vet, det tar mig ett år innan jag blir en person för dem annars är jag bara invandran. (*Hamid*)

I den här konstruktionen framkommer identiteten av att vara en utsatt nykomling trots att Hamid arbetat i sammanlagt sex år inom den svenska skolan. Hans berättelse ger en bild av negativ särbehandling från kollegor. En annan lärare i mina studier upplevde den från föräldrar och en tredje kände den från skolledare. Vid Sierras första intervju redovisade hon att det ofta uppstod konflikter när det gällde bedömning av provresultat.

Jag håller mig till den med betygsättning eller betygsbedömning enligt kursplaner och läroplaner (.) så om det krävs för godkänt, så kräver jag från elever också det för att få godkänt. (*Sierra*)

Sierra upplevde då att elever gärna utnyttjade tillfället att anmärka på hennes kravnivåer samt hennes språkfärdigheter. Hon hade även fått vara med om att en förälder undrat om hennes professionella

bedömning skulle kunna vara förhandlingsbar, vilket hon uppfattat som direkt kränkande och statussänkande. Sierra sa att hon inte känt sig stöttad av sin skolledare i ärendet. Hon undrade ibland varför man egentligen velat anställa henne på skolan.

Alltså chefen, tycker jag, vill gärna /.../ blanda lärare från olika länder alltså, det blir, från alla kulturer, att det blir mångkulturell skola /.../ Men det är en sak att vilja och en sak att verkligen veta och kunna "Hur ska jag göra den?" /.../ Och sen om det uppstår några problem och han också kanske skyller på olika kulturer. Alltså fördummar hela tiden! (*Sierra*)

Under andra intervjun berättade Sierra att hon utvecklat ett system för att hjälpa eleverna att bli självständigt tänkande i matematik. Hon sänkte då kraven och förminskade kursutbudet för eleverna. Hon började utarbeta nya bedömningssystem för att inte få för starka konfrontationer med elever eller deras föräldrar. Hon förstärkte således den relationella delen av lärararbetet som en förutsättning för ett effektivare samarbete med eleverna. "Jag håller på att förändras till att bli en 'svensk' lärare", sa hon.

Sammanfattning

Ett genomgående drag i berättelserna är att lärarna möts av att man i svenska skolsammanhang värderar det som man är van vid och som inte anses anorlunda. Lärare med utländsk bakgrund värdesätts och får legitimitet när de har en svensk examen, talar svenska utan för stor brytning och inte uppträder som en "invandrare" (Hamids ordval). Resultatet tyder på att det är av stor vikt att aktörer inom skolan diskuterar hur man ska värna variation och mångfald i skolan, något som är klart och tydligt uttryckt i skollagen och läroplaner.

Satsningen på att kompletteringsutbilda lärare med utländsk bakgrund för att de ska bidra med ökad förståelse för just elever med utländsk bakgrund uppfattar jag inte som det mest väsentliga, utan jag är förvissad om att det är av stor vikt för skolan att ta tillvara den kompetens dessa lärare har i sina ämnen och de erfarenheter de har av undervisning i stort. De är självklart individer som har olika förutsättningar – precis som ”etniskt svenska” lärare – att förhålla sig till sina elever och kollegor. Vad som utmärker lärarna i min studie är att de verkligen önskar vara lärare och att de har en genuin förmåga att medverka till andras utveckling inom sina kunskapsområden. Även för att bryta praxis med nationella stereotyper om vad som uppfattas som normalt kan dessa lärare spela en avgörande roll. Jag ser deras medverkan i skolan som behövlig för att elever och lärare ska ha möjlighet att på ett naturligt sätt få skapa relationer till och samarbeta med vuxna med utländsk bakgrund.

Skolans arbete med att ta vara på mångfald och proklamera alla människors lika värde och okränkbarhet är oerhört viktigt. Lärare med utländsk bakgrund är förebilder för elever och kan även bidra med hopp om att kunskaper möjliggör att förverkliga sina mål då de lyckats etablerat sig i sitt yrke i det nya hemlandet. De kan även bidra till att deras kollegor och elever kan få ökad förståelse och tolerans för det som eventuellt kan uppfattas som annorlunda, såväl undervisningsmässigt som språkligt. Att lärare med utländsk bakgrund anställs och medverkar i kollegiet som naturliga samarbetspartner för andra lärare är avgörande för dessa lärares legitimitet. Där visar sig rektors ledarskap vara av stor betydelse för att underlätta etableringen vid den enskilda skolan.

VILL DU LÄSA MER om erfarenheter från de lärare som presenterats här i artikeln hänvisas du till

Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkesberättelser om möten med nya skolsammanhang, 2010.

Referenser

- Andersson, I. (2006a). *Den gode modersmålläraren – konstruktion, dekonstruktion, rekonstruktion*. I M. Sjöberg, (red.). *Goda lärare. Läraridentiteter och lärararbete i förändring* (s. 97–162). Linköpings Universitet: Skapande Vetande (49).
- Andersson, I. (2006 b). *Modersmålläraren – en brobyggare som söker sitt fäste*. I M. Sjöberg, (red.). *Goda lärare. Läraridentiteter och lärararbete i förändring* (s. 243–298). Linköpings Universitet: Skapande Vetande (49).
- Bigestens, A. (2001). *Utländska lärare i den svenska skolan*. I A. Sjögren (red.). *Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, Elanders Gotals.
- de los Reyes, P. (2006). *Välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet*. I SOU 2006:37. *Om Välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping Studies in Arts and Science No. 387.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, P. (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför?* I *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005). *Den mångkulturella skolan*

- och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Malmö Högskola, Imer/Etnicitet.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines. Craftartists' Narratives of Identity*. London: Harvard University Press.
- Pérez Prieto, H. (2003). *Läraryrkesintervjuer i FISK-projektet*. I H. Pérez Prieto, F. Sahlström & H. Melander. *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 149. Uppsala Universitet.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstad University Studies 52.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers Collage Press.
- Rhöse, E. (2003). *Läraryrkesidentitet och läraryrkesarbete: fem livsberättelser*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, avdelningen för pedagogik.
- Sandlund, M. (2004). *Lärare med flerkulturell kompetens. Yrkeserfarenheter från det nya och det gamla hemlandet*. Linköpings Universitet, Institutionen för Utbildningsvetenskap, D-opsats.
- Sandlund, M. (2010). *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 15
- Sandlund, M. (2011 a). *Jag är till för alla elever – inte bara invandrarelever*. I *All världens lärare i Sverige*. Utländska Lärares Vidareutbildning. Stockholms universitet. Västerås: Edita
- Sandlund, M. (2011 b). *Immigrant Teachers' Struggle for Legitimacy at the Crossroads of Global Change*. Paper presenterat vid ESREA Conference, Istanbul April 28–30, 2011.
- Sawyer, L. & Kamali, M. (2006). (red.). *Utbildningens dilemma*. I SOU 2006:40. Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Stockholm: Regeringskansliet.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, Förhandlingar och Tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborgs studies in Education Sciences, 201.
- von Brömssen, K. (2006). *Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter*. I H. Lorentz & B. Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv*. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. (s. 41–70). Lund: Studentlitteratur.