

# LÄRARNA FRÅN GRANNLANDET

En studie om finska lärares övergång till och möte med den svenska skolan

Jenna Heikkilä  
Pro gradu-avhandling  
i nordisk filologi  
Humanistiska fakulteten  
Uleåborgs universitet  
Juni 2020

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING</b> .....	4
1.1. Syfte.....	4
1.2. Material och metod.....	5
<b>2. EMIGRATION FRÅN FINLAND TILL SVERIGE</b> .....	6
2.1. Lees migrationsmodell .....	6
2.2. Utvandring från Finland till Sverige genom tiderna.....	7
2.3. Finländare och deras ställning i Sverige idag .....	8
2.4. Finländares utflyttningstendenser på 2000- och 2010-talen .....	10
<b>3. FINLÄNDSKA LÄRARE</b> .....	12
3.1. Lärarbrist i Sverige som bakgrundsfaktor till intresset för finländska lärare.....	12
3.2. Lärarutbildning och läraryrket i Finland .....	13
3.3. Finländska lärares kunskaper i svenska språket .....	14
<b>4. DEN SVENSKA SKOLAN</b> .....	16
4.1. Det svenska skolsystemet .....	16
4.2. Lärarutbildning och behörighetskrav för lärare i den svenska skolan .....	17
4.3. Den svenska skolan i ”kris” .....	17
<b>5. ATT UTÖVA LÄRARYRKET I SVERIGE SOM UTLÄNDSK LÄRARE</b> .....	20
5.1. Utländska lärare i lärarkåren .....	20
5.2. Inträde i yrkeslivet.....	21
5.3. Forskning om utländska lärares möte med den svenska skolan .....	22
<b>6. ATT BEDRIVA UNDERVISNING PÅ ETT ANDRASPRÅK</b> .....	24
6.1. Andraspråksinlärning .....	24
6.2. Språkets betydelse i utländska lärares yrkesutövning i svensk kontext .....	27
6.3. Internationell forskning om icke-infödda andraspråkslärare.....	28
<b>7. ANALYS OCH RESULTAT</b> .....	30
7.1. Om undersökningsprocessen .....	30

<b>7.2. Informanternas bakgrund .....</b>	<b>31</b>
<b>7.3. Bakomliggande orsaker till emigration .....</b>	<b>32</b>
7.3.1. Bortstötande faktorer.....	33
7.3.2. Attraherande faktorer .....	35
<b>7.4. Tillträdet till den svenska arbetsmarknaden .....</b>	<b>38</b>
7.4.1. Efterfrågan på lärare och dess upplevda påverkan på rekryteringsprocessen .....	38
7.4.2. Finska lärares utbildning och bra rykte .....	40
<b>7.5. Mötet med den svenska skolkulturen .....</b>	<b>43</b>
7.5.1. Elev-lärrrelation och auktoritet.....	44
7.5.2. Oklarhet, föränderlighet och mångkulturalism .....	47
7.5.3. Diskussion och samarbete .....	49
7.5.4. Betoningar i undervisningen och kunskapskrav i den svenska skolan.....	50
7.5.5. Löne- och arbetsförhållanden .....	52
<b>7.6. Språkkunskapernas betydelse .....</b>	<b>54</b>
7.6.1. Språkliga utmaningar i samband med bytet av undervisningsspråket .....	54
7.6.1.1. Tyngden av att ständigt använda ett andraspråk, extra arbete och trötthet.....	54
7.6.1.2. Eget förhållningssätt till språkfel samt elevers och kollegors bemötande.....	57
7.6.1.3. Trovärdighet, makt och kontroll.....	59
7.6.1.4. Språkliga begränsningar och den kulturella delen av arbetet.....	61
7.6.2. Upplevda styrkor i arbetet .....	62
7.6.2.1. Språklig kompetens och utbildning stärker tilltro.....	63
7.6.2.2. Identifiering med utländska elever och föräldrar .....	65
7.6.2.3. Identitetsskapandet hos elever med utländsk bakgrund.....	67
7.6.2.4. Språkutbyte.....	68
<b>8. SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....</b>	<b>69</b>
<b>LITTERATURFÖRTECKNING .....</b>	<b>74</b>
<b>BILAGA INTERVJUGUIDE</b>	

## 1. INLEDNING

Den globala rörligheten har ökat enormt och blivit allt vanligare under en längre tid. Även vårt grannland Sverige har blivit till ett mångkulturellt invandringsland. Bara under år 2017 invandrade 144 489 personer till Sverige (SCB 2018a). Den stora invandringen bidrar till att befolkningen ökar, och till följd av att antalet barn och vuxna med utländsk bakgrund växer snabbt behövs det naturligtvis även flera kompetenta lärare. För tillfället drabbas Sverige av lärarbrist som enligt SCB:s prognos riskerar att öka kraftigt fram till 2035 (SCB 2017). Bland de nyanlända finns även personer med utländsk lärarexamen, och en möjlighet till att underlätta situationen är att ta tillvara den kompetens som finns bland utländska lärare. Därmed är övergången från att undervisa på sitt modersmål till att undervisa på ett andraspråk i en ny skolkultur ett aktuellt forskningsämne.

Samtidigt som Sverige lider av lärarbrist finns det i Finland överskott av vissa lärare (OAJ 2016). Tusentals finska lärare är arbetslösa, och arbetslösheten inom undervisningssektorn i Finland förväntas bara att växa (OAJ 2015). I dagsläget kan många finska lärare se grannlandets situation som en möjlighet och därför känna sig lockade till att ge sig ut över gränsen. Med tanke på att Finland och Sverige ligger geografiskt och kulturellt så nära varandra har de finska lärarna ett annorlunda utgångsläge för att utöva sitt yrke i Sverige än de utländska lärare som kommer från länder utanför EU. I medierna har det på sistone skrivits relativt mycket om finska lärare som lockats till att arbeta i Sverige (se *Lärarnas tidning* 2016; *HBL* 2017a; *Svt Nyheter* 2017a; *Svt Nyheter* 2017b; *Svt Nyheter* 2018; *Skolvärlden* 2019). Fenomenet har ändå inte forskats brett. Således blev jag intresserad av att studera finländare som utländska lärare i Sverige.

### 1.1. Syfte

Det överliggande syftet med arbetet är att redogöra för några finska lärares övergång till och möte med den svenska skolan. Fokus ligger på fyra aspekter; bakgrunden till valet att arbeta i Sverige, tillträdet till den svenska arbetsmarknaden, mötet med den svenska skolkulturen samt språkkunskapernas betydelse. Studien syftar till att få svar på följande forskningsfrågor:

- Vilka är de bakomliggande orsakerna till de finska lärarnas emigration?
- Hur resonerar de finska lärarna kring vägen till anställning på den svenska arbetsmarknaden?
- Hur beskriver lärarna mötet med den svenska skolkulturen med tanke på dess skillnader?
- Vilka utmaningar upplever lärarna i samband med bytet av undervisningsspråket, och hur kan lärarna ”kompensera” för de eventuella språkliga bristfälligheterna?

Jag vill ta reda på vilka motiv som ligger bakom de finska lärarnas beslut att emigrera, samt hur lätt eller svårt det har varit att bli rekryterad i svensk skola. Vidare är jag intresserad av vilket bemötande de finska lärarna har fått av elever, kollegor och föräldrar samt vilka skillnader jämfört med den finska skolan de har uppmärksammat i mötet med den svenska skolan. Slutligen betraktar jag hur de finska lärarna har upplevt undervisningens förverkligande på svenska samt hur de själva resonerar kring betydelsen av att vara en utländsk lärare: vilka eventuella utmaningar och fördelar upplevs.

## 1.2. Material och metod

Materialet består av fem lärarintervjuer som ägde rum mellan februari-april på våren 2019. Alla informanter är födda och uppvuxna i Finland och pratar finska som modersmål. Sedermera har de flyttat till Sverige och börjat arbeta i svensk skola. Tre av informanterna är kvinnor och två män. Alla informanter är finska medborgare, men en informant har även skaffat sig ett dubbelt medborgarskap i Sverige. Tre av informanterna har tagit sina lärarstudier i Finland, dock har även de resterande två informanterna egen erfarenhet av den finska skolan i och med att de har gått i grundskolan och delvis även gymnasiet i Finland eller vikarierat i den finska skolan. Av de två informanterna som utbildat sig till lärare i utlandet har den ena gjort detta i Sverige och den andra i ett annat västerländskt land. Intervjuerna spelades in och en intervju varar i cirka 50–75 minuter. Därefter har intervjuerna transkriberats av skribenten (se avsnitt 7.1. *Om undersökningsprocessen*). Denna insamlingsmetod valdes då syftet var att skapa en djupare förståelse för fenomenet. Fördelen med intervjumetoden är dess flexibilitet: enligt Tuomi och Sarajärvi (2002: 85) är det under intervjuerna möjligt att upprepa frågor, ställa följdfrågor samt föra diskussion. Därför anser jag att personliga intervjuer skapar bästa förutsättningar för att kunna förstå informanternas erfarenheter.

Angreppssättet i den föreliggande undersökningen är *kvalitativt*. Som Widerberg uttrycker syftar den kvalitativa forskningen till att klargöra det undersökta fenomenets karaktär och egenskaper. Således är målet inte att söka efter kvantitativt data om fenomenets förekomst eller frekvens, utan fokuset ligger på dess innebörd och mening. (Widerberg 2002: 15) Analysmetoden är *kvalitativ innehållsanalys* (se avsnitt 7.1. *Om undersökningsprocessen*). Detta val gjordes eftersom innehållsanalys som analysteknik är lämplig när materialet utgörs av texter (Boolsen 2007: 93), i detta fall de transkriberade intervjutexterna. I analysen använder jag mig av tidigare forskning om utländska lärare som jämförelsegrund och applicerar teorier inom fältet andraspråksinlärning. För att förstå mig på de finska lärarnas orsaker till emigration tillämpar jag även Lees *Push-Pull-teori* (1966) som jag redogör för i avsnitt 2.1. *Lees migrationsmodell*.

## 2. EMIGRATION FRÅN FINLAND TILL SVERIGE

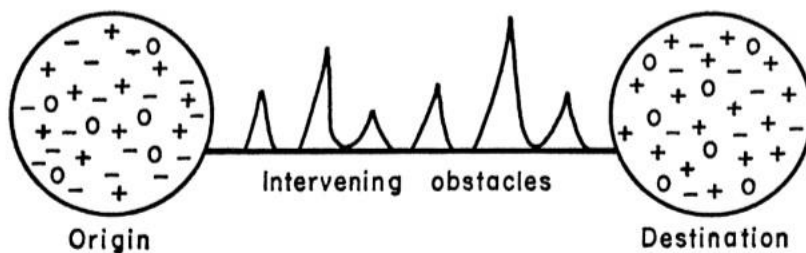
Utflyttning från Finland till Sverige har en lång historia. I själva verket var Finland det vanligaste födelselandet bland utlandsfödda personer i Sverige fram till januari 2017 när Syrien tog över (SCB 2018b). Utvandringen från Finland till Sverige har påverkats av historiska förbindelser och den geografiska närheten, men det är även de stora institutionella och kulturella likheterna i de två samhällena som har varit av betydelse (Allardt 1996: 17f., 18). I början av detta kapitel definierar jag migrationsbegrepp och redogör för Lees migrationsteori. Därefter ger jag en kort historisk tillbakablick på mobiliteten från Finland till Sverige. Till slut betraktar jag finländares situation i Sverige idag samt diskuterar finländares nyare inflyttningstendenser. I källlitteraturen förekommer flera olika benämningar på personer som kommer från Finland, och för klarhetens skull har jag bestämt mig att hålla mig till följande definitioner i denna avhandling. *Sverigefinne* är en person som har finska rötter men är bosatt i Sverige och själv bekänner sig till gruppen (Fingal 2016). Sverigefinnar erkändes som en nationell minoritet i Sverige år 1999 (Lagen om nationella minoriteter). Med den övergripande benämningen *finländare* syftar man på personer från Finland, oberoende av språkgruppstillhörighet. Däremot är *finnar* personer med finska som modersmål, medan *finlandssvenskar* är finländare med svenska som modersmål. (Reuter 1987)

### 2.1. Lees migrationsmodell

Enligt Lee definieras *migration* brett som permanent eller semipermanent byte av vistelseort. Det kan handla både om flyttning inom ett och samma land och flyttning till utlandet, all slags flyttning kan betecknas med termen migration oberoende av avstånd eller flyttningens karaktär eller flyttarens egen migrationsvilja eller ofrivillighet. (Lee 1966: 49) I generellt språkbruk används ordet *emigration* för utflyttning eller utvandring från ett land till ett annat och ordet *immigration* för inflyttning eller invandring. I det föreliggande arbetet förekommer således termerna emigration, utflyttning och utvandring respektive immigration, inflyttning och invandring, och med de parallella termerna syftar jag till slut på samma fenomen utan att det finns något djupare resonemang bakom den valda termen då detta inte är relevant med tanke på mitt syfte.

Lee konstaterar att varje migrationsakt innebär ett *origin*, det vill säga en ursprungsort, en *destination* och en del *mellanliggande hinder* (eng. intervening obstacles). Ett exempel på en hindersfaktor är geografiskt avstånd som alltid är närvarande. (Lee 1966: 49) Figur 1 på följande sida illustrerar Lees förståelse av dessa olika faktorer som påverkar migrationsbeslutet närmare:

## ORIGIN AND DESTINATION FACTORS AND INTERVENING OBSTACLES IN MIGRATION



Figur 1. Illustration om faktorer som påverkar migrationsbeslutet (Lee 1966: 50).

I figur 1 ovan representerar plustecken (+) både i ursprungsorten och i destinationen faktorer som är positiva i den mån att de antingen håller en inom ett område eller attraherar en att byta vistelseort. Minustecken (-) illustrerar negativa bortstötande faktorer eller faktorer som är oattraktiva i destinationen. Nolltecken (0) representerar faktorer som är likgiltiga och påverkar olika individers migrationsbeslut på olika sätt. Lee förklarar att ett bra skolsystem i destinationen kan vara en positiv dragningskraft för föräldrar som har barn, men för barnfria personer är denna faktor möjligtvis ingen attraktionsfaktor. Dock betonar Lee att migrationsbeslutet aldrig är en enkel beräkning av plus- och minusfaktorer. Enligt honom måste man även komma ihåg att personens förståelse av, medvetenhet om och tillgång till information om dessa faktorer är avgörande, inte faktorerna i sig. Han förklarar att ursprungsorten ofta är det området där man har tillbringat sin ungdom och njutit av avsaknad av ansvar och plikter, vilket leder till en slags överevaluering av positiva element och underevaluering av negativa element inom detta område. Även *personliga faktorer* såsom individs personlighet kan påverka migrationsbeslutet. Lee berättar att vissa personer välkomnar ändring lättare än andra. Vissa kan behöva flytta mot sin vilja, då exempelvis barn inte alltid kan påverka sin familjs migrationsbeslut. Sannolikheten att migrera ökar även hos sådana personer som har vågat lämna hemmaplan redan tidigare i livet och då blir den högre än hos sådana som aldrig i sitt liv migrerat förr. Slutligen framhäver Lee att migration är ett komplext fenomen och att migrationsbeslutet för vissa inte alltid är helt rationellt. (Lee 1966: 50f., 54)

### 2.2. Utvandring från Finland till Sverige genom tiderna

Under historiens gång har det förekommit otaliga flyttningsvågor mellan Sverige och Finland (Allardt 1996: 21). Länderna har en lång gemensam historia som börjar på 1100-talet då Finland införlivades i Konungariket Sverige (Fingal 2016). Tarkiainen berättar att under de närmare 700 år som finländare

var rikets invånare hade de precis samma rättigheter och skyldigheter som svenskarna. Enligt honom har befolkningsmobiliteten från Finland till Sverige alltid skett till följd av orsaker som har varit inbyggda i själva befolkningsstrukturen och i de ekonomiska förhållandena i de bägge länderna. Det har ytterst varit fråga om växelverkan mellan centrum och periferi. Faktorer som efterfrågan på arbetskraft, nativitet, löneförhållanden eller drömmar om ett bättre liv har varit viktiga. Även politiska händelser har påverkat, men dessa har varit av underordnad betydelse. Ett enda politiskt beslut har enligt Tarkiainen ändå satt djupa spår i den finländska Sverige-emigrationens historia: När Finland skildes från Sverige genom Fredrikshamnfreden 1809, hade detta stora följder. Från och med detta årtal var finländarnas flyttning inte längre befolkningsmobilitet utan utlänningarnas invandring till ett grannland. (Tarkiainen 1993: 15, 399)

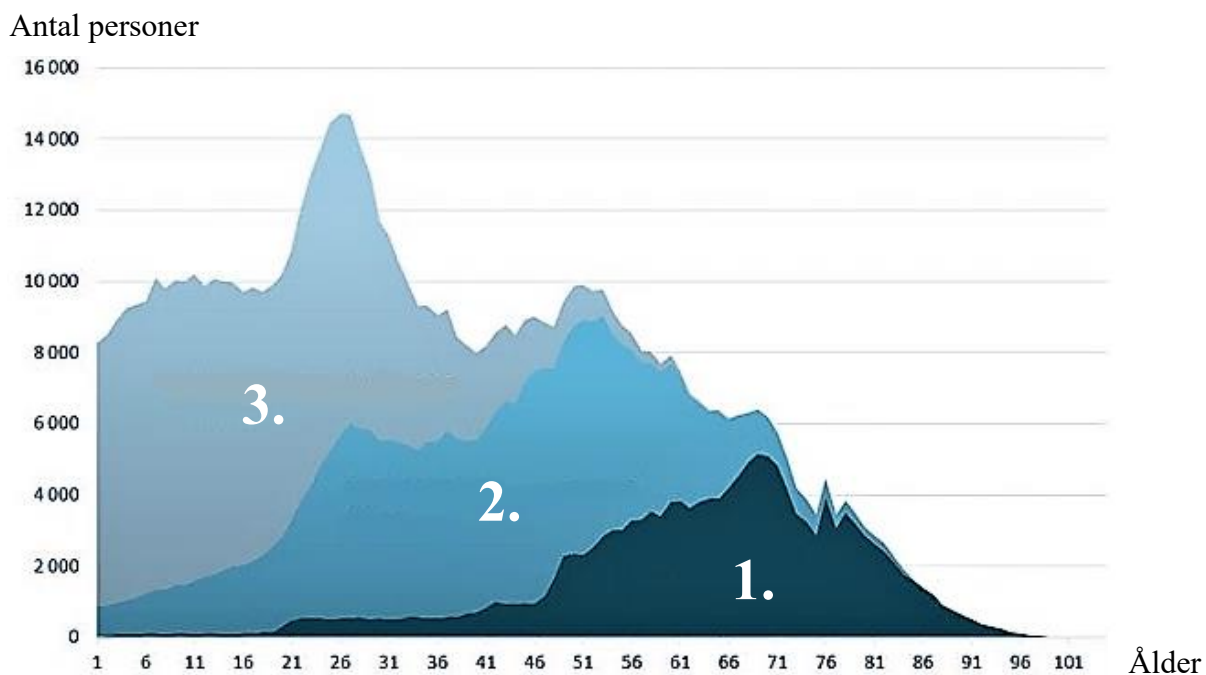
Senare var andra världskriget en politisk konflikt som hade vittgående konsekvenser: under vinterkriget och fortsättningskriget 1939–44 förflyttades 80 000 finska krigsbarn till fosterfamiljer i Sverige, och av dessa barn stannade cirka 7 000 i Sverige även efter krigsåren (Kavén 2013). Enligt Allardt var *pull* och *push-faktorer*, med andra ord inflyttningslandets dragningskraft och utflyttningslandets bortstötande kraft, under efterkrigsdecennierna tydliga. Sverige hade kommit i en ekonomiskt fördelaktig och stabil utveckling, medan situationen i Finland präglades av ekonomiska svårigheter, arbetslöshet och inrikes- samt utrikespolitisk osäkerhet. (Allardt 1996: 31) En attraktionsfaktor i Sverige var den snabba industrialiseringen som orsakade en stor arbetskraftsbrist (Korkiasaari 2003: 4). Den våldsammaste utflyttningen från Finland till Sverige inträffade under slutet av 1960-talet (Allardt 1996: 32). Reinans påpekar hur invandringen till Sverige i praktiken har varit fri under hela efterkrigstiden: Visumtvånget avskaffades 1949 och 1954 skapades den fria nordiska arbetsmarknaden. Sedan dess har det inte funnits några formella hinder för flyttning, utan det har varit lika enkelt att flytta till Sverige som att flytta inom Finland. (Reinans 1996: 64)

### **2.3. Finländare och deras ställning i Sverige idag**

Keinänen (2012: 239) konstaterar att sverigefinnars situation i Sverige länge har setts som tämligen negativ. Detta har berott på föråldrade stereotyper om sverigefinnar som invandrargrupp. Även gamla uppfattningar om skogsfinnar, befolkningsgruppen som bosatte sig i Mellersta Skandinavien under perioden 1580–1650, har påverkat den negativa bilden. Under 1960-talet hade sverigefinnar en relativt låg status i landet, men efter det har mycket förändrats. På 2000-talet har det skett en institutionalisering av sverigefinnarnas minoritetsposition på olika sätt. Bland annat har det inrättats finskspråkiga förvaltningsområden, vilket har berättigat invånarna till service på finska. (Keinänen



2012: 239f.) I och med att sverigefinnar är en nationell minoritet i Sverige idag har även finska språket en status som ett officiellt nationellt minoritetsspråk i landet. För att stärka finskans ställning och framtid i Sverige erbjuds undervisning i finska som nationellt minoritetsspråk i ämnet modersmål. Undervisningen syftar såväl till att utveckla kunskaper i och om språket som att främja kunskaper om minoritetens kultur. (Skolverket 2018: 95) Sammanlagt bodde 719 000 personer med finländsk bakgrund i Sverige i slutet av 2016 (SCB via Sveriges Radio Sisuradio 2017). Figur 2 nedan visar åldersfördelningen i denna grupp i tre generationer:



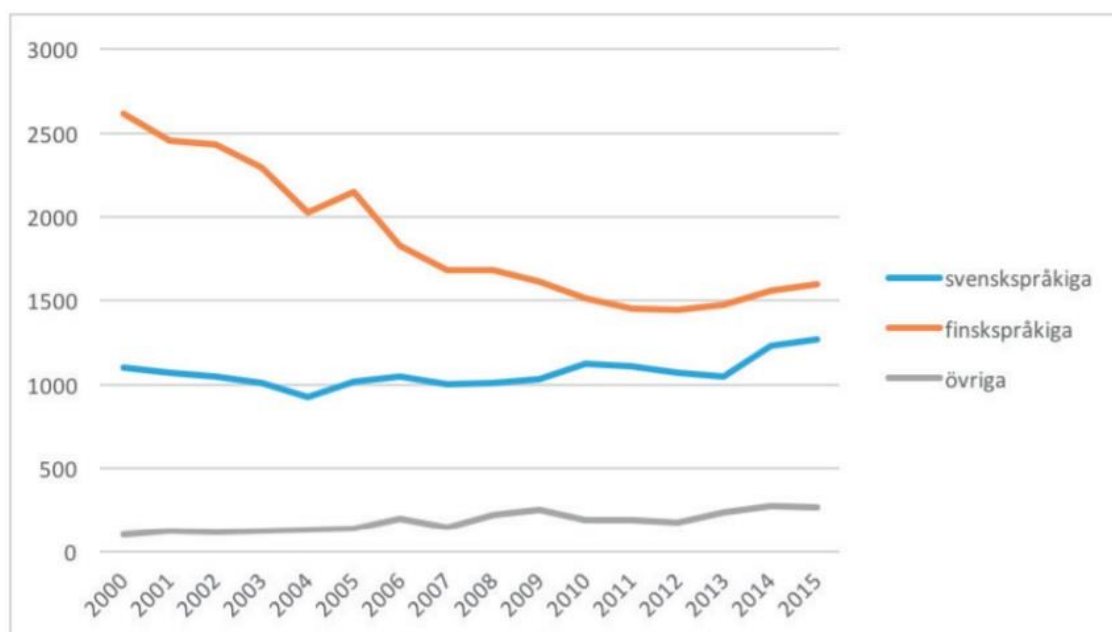
Figur 2. Tre generationer av personer med finländsk bakgrund i Sverige 2016 (SCB & Sveriges Radio Sisuradio 2017, egen utveckling).

I *första generationen* ingår de finländare som bor i Sverige men är födda i Finland. Däremot har *andra generationens* finländare minst en förälder som är född i Finland, medan *tredje generationens* finländare har minst en far- eller morförälder från Finland. (Sveriges Radio Sisuradio 2017) Som det framgår av figur 2 ovan, har de flesta första generationens finländare i Sverige kommit upp i de övre åldersgrupperna. Lundkvist berättar att första generationens finländare mestadels består av dem som kom som arbetskraftsinvandrare i slutet av 1960-talet och i början av 1970-talet, och nu börjar denna grupp bli äldre och många avlider. Totalantalet personer med finländsk bakgrund blir ändå större, vilket beror mest på att andra generationens finländare får barn. (Lundkvist via Sveriges Radio Sisuradio 2017) Mellan 2012 och 2016 har totalantalet personer med finländsk bakgrund i Sverige ökat med drygt 7 500 (Sveriges Radio Sisuradio 2017).

## 2.4. Finländares utflyttningstendenser på 2000- och 2010-talen

Efter 2009 har antalet unga utbildade finska medborgare som utvandrat från Finland till utlandet varit större än antalet som invandrat tillbaka till Finland. Detta betyder att Finland idag har ett utflyttningsöverskott med tanke på den utbildade befolkningen. (Statistikcentralen 2017) Flera tidningar i Finland har skrivit om fenomenet under de senaste åren och syftat på det som *hjärnflykt* (se t.ex. Mtv Uutiset 2017; *Uusi Suomi* 2017).

När det gäller utflyttning är Sverige även idag finländares populäraste enskilda destinationsland (Kepsu 2016: 10; Yle 2016). Enligt Statistikcentralen utvandrade 2 251 finska medborgare till Sverige år 2016 (Statistikcentralen 2018b). Utvandringen är uppenbarligen betydligt mindre idag än i slutet av 1960-talet, men enligt Kepsu (2016: 5) har intresset ökat en aning under de senaste åren. Hon uppmärksammar att finländares utflyttning till Sverige ändå har ändrat karaktär. Idag handlar det inte om en massflykt av lågutbildad arbetskraft, utan flyttarna har mer varierande bakgrund och flyttningsmotiv. Kepsu har undersökt de nuvarande flyttningsmönstren genom att analysera en ny statistik över flyttningen av den svenskspråkiga befolkningen i Finland till Sverige under perioden 2000–2015. I sin analys diskuterar hon ifall utvecklingen kan beskrivas som *hjärnflykt*. (Kepsu 2016: 5, 10) Figur 3 nedan illustrerar flyttningsutvecklingen från Finland till Sverige 2000–2015 enligt språkgrupp.



Figur 3. Antalet flyttningar från Finland till Sverige 2000–2015 enligt språkgrupp (Statistikcentralen via Kepsu 2016: 11).

Som det framgår av figur 3 på föregående sida, har utflyttningen till Sverige accelererat speciellt under 2014 och 2015. Kepsu skriver att totalt 26 000 svenskspråkiga lämnade Finland mellan åren 2000–2015, vilket är enligt henne en hög siffra med tanke på att hela svenskspråkiga befolkningsgruppen i Finland är knappt 300 000. I själva verket är flyttningsbenägenheten till Sverige hos de svenskspråkiga tio gånger så hög som hos de finskspråkiga. Antalet finskspråkiga som flyttar till Sverige har sjunkit under 2000- och 2010-talen, men man kan se en liten ökning även hos de finskspråkiga de senaste åren. Att höjningen bara är minimal påpekar Kepsu vara intressant med tanke på att Finland befinner sig i lågkonjunktur, medan Sverige har en växande ekonomi. En uppenbar anledning är enligt henne att arbeten i Sverige kräver goda kunskaper i svenska språket. De finskspråkiga besitter sådana kunskaper mer sällan. Ändå konstaterar Kepsu att även kunskaperna i finska språket är till fördel enligt många på den svenska arbetsmarknaden. Trots den senaste debatten om hjärnflykten visade denna utredning att de svenskspråkiga flyttarna inte var särskilt högutbildade, utan en stor del av flyttarna (40 %) har en utbildning på mellannivå och nästan lika många en grundutbildning. Även om utbildningsnivån på flyttarna således har höjts kan man ändå inte påstå att utflyttningen domineras av högutbildade. Dock släpar registreringen av utbildningsnivå efter i statistiken, och därför kan andelen högutbildade vara aningen högre i verkligheten. (Kepsu 2016: 7, 11f., 21f., 25)

### 3. FINLÄNDSKA LÄRARE

I detta kapitel redogör jag för bakgrundsfaktorer som har haft en inverkan på intresset för finländska lärare i Sverige. Först beskriver jag dagens situation i Sverige när det gäller lärarbristen i svenska skolor. Därefter behandlar jag finländska lärares utbildning och bra rykte som möjliga faktorer till den senaste efterfrågan. Slutligen redogör jag för finländska lärares svenskkunskaper genom att ge en kort beskrivning av svenskans ställning i Finland.

#### 3.1. Lärarbrist i Sverige som bakgrundsfaktor till intresset för finländska lärare

SCB:s prognos av lärarbehovet fram till år 2031 som gjorts år 2017 visar att antalet barn och ungdomar i Sverige kommer att fortsätta öka, och därmed blir behov av lärare större. Enligt SCB är risken stor att antalet examinerade lärare inte kommer att räcka till för att täcka det växande behovet i framtiden. I och med detta riskerar dagens lärarbrist att öka under prognosperioden. De svenska skolornas svårigheter att rekrytera lärare gäller såväl förskollärare, grundskollärare, ämneslärare, fritidspedagoger, speciallärare som specialpedagoger. Av drygt 205 000 lärare som arbetade år 2016 i skolan var 73 % behöriga att undervisa i den skolform eller ämneskombination de arbetade i. Ytterligare 11 % saknade behörighet men hade en pedagogisk högskoleexamen. Andelen visstidsanställda lärare utan pedagogisk högskoleexamen var 9 % av lärarkåren, och enligt SCB har denna grupp ökat under de senaste åren, vilket tyder på att det har varit svårt att rekrytera behöriga lärare. Lägst andel behöriga lärare finns inom särskolan. Andelen är låg även bland dem som undervisar som speciallärare. I grundskolans årskurs 7–9 och gymnasieskolan är andelen behöriga lärare lägre i vissa ämnen, såsom i exempelvis teknik och svenska som andraspråk. (SCB 2018c) Enligt den senaste prognosen från år 2019 kan år 2033 närmare 45 000 behöriga lärare och förskollärare komma att saknas om dagens utveckling fortsätter i samma riktning. Samtidigt som den viktigaste förklaringen till lärarbristen är fler barn och elever i alla skolformer, har SCB även noterat pensionsavgångar och att en del lärare lämnar yrket av andra skäl. Enligt SCB borde fler utbilda sig till lärare i Sverige för att undvika lärarbristsituationen i framtiden. (SCB 2019)

I Finland är situationen någorlunda den motsatta jämfört med Sverige: i motsats till Sveriges lärarbrist finns det i Finland överutbud av vissa lärare, såsom högstadie-, gymnasie- och universitetslärare samt lärare i yrkesutbildningar (OAJ 2016). År 2015 fanns det 7 804 arbetslösa lärare i Finland, vilket var 11,4 % mer än föregående år. Enligt OAJ kommer arbetslösheten att öka ännu mer under de närmaste åren. (OAJ 2015) I denna situation är uppenbarligen en tänkbar möjlighet för svenskkunniga

finländska lärare att söka arbete på den svenska arbetsmarknaden. Enligt Kepsus undersökning är risken för att finländska lärare försvinner till Sverige åtminstone ännu inte aktuell. Statistiken från 2000–2015 visar att personer med lärar- och pedagogisk utbildning är underrepresenterade i flyttningen till Sverige. (Kepsu 2016: 25) Dock har flera tidningar under sistone skrivit om att kommuner och friskolor i Sverige har fått upp ögonen för de finländska lärarna. Enligt flera nyhetsartiklar lockas nu såväl klasslärare som ämneslärare från Finland till Sverige, där lärarbristen gör att det är svårt att få tag på behöriga lärare. Enligt artiklarna har exempelvis kommunerna Umeå, Eskilstuna, Borås, Mariefred, Malmö och Örebro redan anställt eller visat intresse för finländska lärare, och några av kommunerna har även gjort rekryteringsresor till Finland. (Se t.ex. *Lärarnas tidning* 2016; Svt Nyheter 2017a; Svt Nyheter 2017b; *HBL* 2017a; Svt Nyheter 2018; *Skolvärlden* 2019) I största hand siktas intresset mot finlandssvenskar, men till exempel Eskilstuna kommun har uttryckt att de inte bara letar efter svenskspråkiga lärare, utan ser hos vissa finskspråkiga lärare att det finns en stor potential att snabbt komma in i svenska språket (*Lärarnas tidning* 2016).

Finland är uppenbarligen inte speciellt glatt över den nya trenden. I *Hufvudstadsbladets* intervju säger Anita Lehikoinen, kanslichef på undervisningsministeriet, att Finland inte vill utbilda lärare för export till Sverige. Hon konstaterar att det är bra att de finländska lärarna har ett så gott rykte att de är efterfrågade utomlands, men att Finland måste se till att det finns tillräckligt med lärare för egna behov så att finländska kommuner inte hamnar i en situation där det blir hård konkurrens om de svenskspråkiga lärarna. Även Christer Holmlund, förbundsordförande i Finlands svenska lärarförbund FSL, är oroad över lärarsvinnet. Enligt honom är det lönenivån och arbetsklimatet som lockar till Sverige. (*HBL* 2017a) Medan lärarlönerna följer bestämda tariffer i kollektivavtalet i Finland, är lönerna i Sverige individuella och bestäms i förhandlingarna mellan läraren och arbetsgivaren. På grund av lärarbristen har lönerna även stigit i Sverige. Därför kan en nyutexaminerad lärare få en bättre startlön i Sverige än i Finland. (*HBL* 2017b)

### **3.2. Lärarutbildning och läraryrket i Finland**

Läraryrket har en hög status i Finland. Attitydundersökning av den nordiska arbetsgruppen för skolevaluering visar att finländarna tycker i störst utsträckning jämfört med de andra nordborna att skolan lyckas, medan svenskarna minst. (Nordiska ministerrådet 2001: 9, 12) Finland har länge varit i toppen i Pisa-undersökningarna som publiceras vart tredje år, och även den senaste Pisa-undersökningen visar att Finland fortfarande är ett av dem ledande länderna när det gäller utbildning (Undervisnings- och kulturministeriet 2019).

Den finska lärarutbildningen är av hög kvalitet och producerar högtbildade lärare, då majoriteten av lärarstudenterna avlägger magisterexamen. Vanligtvis har lärarna i Finland studerat fem år: I det finska systemet läser de som vill arbeta i grundskolans skolstadier 1–6 fem år till klasslärare. Lärarna på högstadiet (7–9) och på gymnasiet är ämneslärare, vilket innebär att de har specialiserat sig till vissa ämnen under sin femåriga magisterutbildning. Vissa undantag finns, då exempelvis förskollärare kan få behörighet redan efter att ha studerat tre år på grundnivå, och för yrkeslärare räcker det med att ha läst 60 högskolepoäng i pedagogik. Dessa pedagogiska studier är lärarutbildningens kärna, då alla lärarstudenter genomgår dem, och de ger behörighet till att undervisa på alla skolstadier och -former för pedagogikens del oberoende av var man avlagt studierna. (OAJ 2010: 3f., 5)

Läraryrket kan sägas vara ett attraktivt yrke i Finland. Enligt Utbildningsstyrelsens granskning är exempelvis klasslärarutbildningen i Finland mycket populär. Under granskningsperioden 2007–2016 har det varit svårt att komma in på utbildningen, och den andelen sökande som blivit antagna till utbildningen har minskat: år 2008 blev 15 % av alla sökande antagna, medan den motsvarande siffran från och med 2011 bara var 10–11 %. Detta har lett till att ännu fler väljer att ta emot den erbjudna studieplatsen. Enligt Utbildningsstyrelsen var det under perioden 2015–2016 till och med 99 % av alla antagna som tog emot sin studieplats. (Utbildningsstyrelsen 2017: 19) Detta indikerar att det finns tuff konkurrens om studieplatserna, då en stor majoritet av alla sökande faller bort.

### **3.3. Finländska lärares kunskaper i svenska språket**

En ytterligare uppenbar anledning till finländska lärares bra utgångsläge när det kommer till att arbeta i den svenska skolan är svenska språkets ställning i Finland. Så gott som alla finländare har åtminstone i vissa sammanhang kommit i kontakt med svenska språket, då Finland är ett tvåspråkigt land: vid sidan om finskan har även svenska språket en officiell status som *nationalspråk*. Norrby och Håkansson konstaterar att det på samma sätt som i Sverige finns både förstaspråkstalare och andraspråkstalare av svenska i Finland. *Finlandssvenskar*, den svenskspråkiga minoriteten i Finland, talar en särskild varietet av svenska språket. De är mestadels koncentrerade till några regioner och kommuner, där svenskan ofta är det dominanta språket. (Norrby & Håkansson 2007: 19f.) Enligt Statistikcentralen hade 289 052 personer i Finland svenska som modersmål år 2017, och detta motsvarar 5,2 % av hela befolkningen (Statistikcentralen 2018a).

I lagstiftningen har svenskan och finskan en helt likvärdig status i Finland, och i allmänhet omnämns de som *de två inhemska språken* (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 9, 13). Tvåspråkigheten innebär att tvåspråkiga kommuner och statliga institutioner bör använda båda språken (Nuolijärvi 2017: 77). Därtill finns det krav på utbildning inom båda språken: det är inte bara de svenskspråkiga som måste lära sig finska i skolan, utan även den finskspråkiga majoriteten måste lära sig svenska som andraspråk (Norrby & Håkansson 2007: 19f.; se även Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 9, 13). Inlärnigen av det andra inhemska språket är obligatorisk och ska påbörjas senast i sjätte årskurs (Utbildningsstyrelsen 2018). Dock är många i allmänhet kritiska mot svenskans ställning som ett obligatoriskt skolämne i Finland, och många har refererat till det som *tvångssvenska* (se Norrby & Håkansson 2007: 20; Sundell 2015: 17). Sundell konstaterar att debatten om skolsvenskan i Finland har pågått sedan grundskolereformen år 1968 som innebar att alla skulle lära sig svenska. Senast år 2015 röstade riksdagen för att behålla den obligatoriska skolsvenskan. (Sundell 2015: 6) Kravet på studier i det andra inhemska språket sträcker sig fram till högskolestudier i den mån att alla som avlägger universitetsexamina eller yrkeshögskoleexamen måste kunna bevisa en sådan behärskning i språket som krävs av statsanställda för en tjänst vid en tvåspråkig myndighet. Detta regleras i lagstiftningen. Språkrav vid universitet definieras ytterligare som språkbehärskning som är nödvändig ”med tanke på det egna området”, medan studenterna i yrkeshögskolor ska nå sådana kunskaper som ”behövs med tanke på studerandens yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende”. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 18f.) Dessa svenskstudier på högre nivå benämns ofta i allmänhet som *tjänstemannasvenska*. Den obligatoriska skolsvenskan garanterar i alla fall att alla finländska lärare redan i skolan och universitetsvärlden har haft möjlighet till att lära sig grundläggande kunskaper i svenska språket, vilket ger dem en bra grund för att bygga kunskaperna vidare.

## 4. DEN SVENSKA SKOLAN

I början av detta kapitel redogör jag kort för skolsystemet i Sverige. Därefter behandlar jag lärarutbildningen i Sverige samt betraktar behörighetskrav som gäller lärare som vill undervisa i Sverige. Slutligen diskuterar jag även den aktuella situationen i den svenska skolan.

### 4.1. Det svenska skolsystemet

Grundskolan i Sverige infördes år 1962. Gymnasiet genomgick en reformering två år senare, vilket innebar att nya linjer introducerades och studentexamen avskaffades. De skolformer som finns idag formades 1968: gymnasiet, fackgymnasiet och yrkesskolan sattes ihop till gymnasieskolan. (Rydman 2000: 37) På grund av förnyelserna kan man enligt Lindensjö och Lundgren (2014: 86) förenklat beskriva 60-talet i Sverige som de stora reformernas tid. På 70- och 80-talen reformerades skolan inifrån, vilket innebar att nya arbetsformer togs i bruk och det statliga ansvaret lades ut mer lokalt (Rydman 2000: 37). Tidens ord var decentralisering: med det syftade man till en effektivare förvaltning som också skulle lämna mer utrymme för lokala behov (Lindensjö & Lundgren 2014: 93). År 1990 skedde en kommunalisering av grundskolan och gymnasieskolan som dock lämnade utrymme för fristående skolor (Rydman 2000: 23, 37). Idag har barn som är bosatta i Sverige skolplikt från höstterminen det år då barnet fyller sex år, och då ska barnet börja i en förskoleklass. Skolplikten sträcker sig fram till vårterminens slut det tionde året efter dess påbörjan. (Skolverket 2020)

Skolan styrs av staten som sätter mål, riktlinjer och förordningar. Skollagen ger ramar för all verksamhet i skolan, och regeringen fastställer läroplaner som alla som arbetar i skolan är skyldiga att följa. Det finns tre olika läroplaner: en för förskolan, en gemensam för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen och den tredje gäller gymnasieskola, vuxenutbildning och gymnasiesärskola. Kursplanerna sätter ramar för vilka syften och mål det ska finnas i undervisningen i varje ämne, men de bestämmer inte över undervisningens uppbyggnad eller arbetssätt. (Rydman 2000: 15) Jämlikhet är ett centralt begrepp i svensk utbildningspolitik (Lindensjö & Lundgren 2014: 11). I den nyaste läroplanen, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11), definieras skolans värdegrund och uppdrag. Läroplanen betonar demokrati, och de värden som skolan ska förmedla är "[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor". Syftet är att varje elev hittar sin unika egenart och därmed kan vara delaktig i samhällslivet genom att "ge sitt bästa i ansvarig frihet." (Skolverket 2018: 5)



## 4.2. Lärarutbildning och behörighetskrav för lärare i den svenska skolan

*Lärarnas tidning* (2013) skriver att den svenska lärarutbildningen har gjorts om radikalt tre gånger under de senaste decennierna. Detta betyder att det idag finns lärare med varierande lärarutbildningar i de svenska skolorna. Bland de verksamma finns såväl lågstadielärare, mellanstadielärare och ämneslärare från före 1988, 1–7-lärare och 4–9-lärare från 1988 som även lärare med en rad olika inriktningar och specialiseringar som utbildats från 2001. Ändringarna har enligt Lärarförbundet (2017) haft sina följder: ”Under lång tid har lärarutbildningen gjorts om ungefär vart tionde år. Det har försvårat för lärosätena att se till att utbildningen har fått en hög kvalitet, eftersom mycket kraft har gått åt till att förändra innehållet.” Enligt Lärarförbundet (2016) läser numera alla lärare oavsett inriktning 60 högskolepoäng utbildningsvetenskap. Därtill läser alla lärare 30 högskolepoäng, det vill säga en termin, *verksamhetsförlagd utbildning* (VFU). Det finns fyra olika lärarexamina som har varierande längd: *Förskollärarexamen* (3,5 år), *grundlärarexamen* med inriktning mot förskoleklass och skolår 1–3 (4 år), 4–6 (4 år) eller fritidshem (3 år), *ämneslärarexamen* med inriktning mot skolår 7–9 (4,5 år) eller gymnasieskola (5–5,5 år) och *yrkeslärarexamen* (1,5 år).

I skollagen (2 kap. 20 §) fastställs att endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare får anställas utan tidsbegränsning (Skollag 2010:800). Således är det endast lärare eller förskollärare med legitimation som kan få en fastanställning och har rätt att sätta betyg i den svenska skolan, medan det ändå är möjligt att arbeta utan legitimation under en begränsad tid, men högst för ett år i taget. Vissa undantag finns för de lärare som undervisar i modersmål, yrkesämnen eller på engelska i andra ämnen än språk. Lärare med utländsk lärarexamen kan ansöka om svensk lärarlegitimation hos Skolverket. För att få en legitimation måste nationella krav inom kunskapsområden som är viktiga för lärar- och förskolläraryrket i Sverige uppfyllas. (Skolverket 2017) För att bli behörig ämneslärare måste sökandes utbildning vara en ämneslärarutbildning i utbildningslandet, och den ska innehålla lärarförberedande studier som motsvarar minst 45 högskolepoäng (SKOLFS 2016:12). Slutligen måste sökande visa upp dokument som stödjer kunskaper i svenska språket. Detta gäller dock inte sökande som har svenska, danska, färöiska eller norska som modersmål. (Skolverket 2017)

## 4.3. Den svenska skolan i ”kris”

Under de senaste åren har den svenska skolan fått mycket kritik och diskussionen i media har varit tämligen negativ färgad. Mycket av detta har att göra med de dåliga resultat som svenska elever har fått i olika internationella mätningar. (Se t.ex. *Forskning & Framsteg* 2014) Enligt Skolverket (2016:

12) har inget annat OECD-land haft en sämre resultatutveckling i Pisa än Sverige. Även utvecklingen när det gäller ökningen av andelen lågpresterande i Pisa har varit sämre i Sverige än i något annat land. Den försämrade resultatutvecklingen är inte enkel att förklara, utan Skolverket medger att det är svårt att påvisa med empiri om en viss faktor har påverkat resultatet. Därför utgår Skolverket från att det sannolikt är en blandning av olika faktorer som har lett till nedgången. (Skolverket 2016: 12)

En förklaring som har lyfts fram är de politiska beslut och reformer som genomförts i Sverige. Även om *En skola för alla* har varit en central vision som har präglat svensk utbildningspolitik i många decennier (Giota & Emanuelsson 2015), har det dock diskuterats hur bra begreppet beskriver verkligheten. Rubinstein Reich och Tallberg Broman kritiserar kommunaliseringen av skolan samt utrymme för friskolor genom att påpeka hur dessa har medverkat till en ännu mer segregerad skola. Detta syns enligt dem i elevunderlaget och i stora skillnader i skolornas villkor. Dessutom har det enligt dem skett även alltmer av ”ekonomiska nedskärningar, växande, och också mer diffusa, krav på vad som ska vara skolans uppgift”. (Rubinstein Reich & Tallberg Broman 2000: 6) Ändå har enligt Skolverket IFAU:s analys av effekter av decentraliserings-, skolvals- och friskolereformerna på 1990-talet lett till en slutsats att resultatnedgången började redan innan reformerna, och av den anledningen kan reformerna sannolikt inte ha orsakat resultatnedgången (IFAU via Skolverket 2016: 12).

Den ökande invandringen är ett ytterligare tema som diskuterats i samband med de försämrade resultaten. I slutet av 2017 bodde enligt SCB 1,9 miljoner personer i Sverige som är födda utomlands, vilket motsvarar 18,5 % av den svenska befolkningen (SCB 2018a). Däremot var antalet personer med utländsk bakgrund, dvs. personer som är antingen utrikesfödda eller har två utrikesfödda föräldrar, 2,4 miljoner i slutet av samma år, och detta motsvarar 24,1 % av hela befolkningen (SCB 2018b). Den ökade invandringen innebär att även en stor del av eleverna i den svenska skolan har utländsk bakgrund, och det har visat sig att elever med utländsk bakgrund presterar i genomsnitt sämre i skolan än sina svenska klasskamrater (Skolverket 2016: 6). Enligt Skolverket (2016: 12) har andelen elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan ökat från 11,5 % till 14,5 % under perioden 2003–2012, och det finns flera forskningar som tyder på att detta har haft inverkan på den försämrade resultatutvecklingen. Den enkla analysen som gavs i samband med Pisa-rapporten 2012 hävdade dock att den ökade andelen utländska elever bara hade en ytterst marginell påverkan. Ändå en annan analys från 2015 lade mer vikt på den ökade invandringen som förklaring till resultatnedgången: till och med 19 % av de försämrade Pisa-resultaten i matematik 2000–2012 förklarades med ökningen i andelen utländska elever. Vidare 29 % av den sammanlagda nedgången i matematik, läsförståelse och naturvetenskap berodde på den ökade invandringen. (Sahlgren 2015 via Skolverket 2016: 12f.)

Invandring och mångkulturalism har således uppenbarligen ställt nya krav på den svenska skolan under de senaste årtiondena, och det har även diskuterats vilken inverkan det har haft på läraruppdraget och lärarutbildningen i Sverige. Enligt Rubinstein Reich och Tallberg Broman har de förutsättningar som blivande lärare får under lärarutbildningen kritiserats för att inte motsvara de krav som situationen ställer på lärare. Även den omfattning som utbildningarna behandlar etnicitets- och könsperspektiv har ansetts vara otillräcklig. Till följd av kritiken har Rubinstein Reich och Tallberg Broman i en intervjuundersökning studerat de skolledares som arbetar på mångkulturella skolor synpunkter kring lärande och skola samt vilka konsekvenser det finns utifrån deras beskrivelse till krav på lärarutbildningen. Resultaten visar att ”lärarutbildningen utbildar generellt, men förbereder ej väl för skolan i det mångkulturella mångkulturella samhälle som nu föreligger i många regioner”. Bland resultaten lyfts fram hur den svenska skolan har fått en förstärkt betydelse i det föränderliga samhället. Detta resulterar i att det är viktigt att lärarutbildningen diskuterar skolans syfte och förbereder de blivande lärarna inför det förändrade samhället. (Rubinstein Reich & Tallberg Broman 2000: 5, 94, 96)

## **5. ATT UTÖVA LÄRARYRKET I SVERIGE SOM UTLÄNDSK LÄRARE**

I detta kapitel betraktar jag utländska lärares situation i den svenska skolan samt den diskussion som har förts i samband med det växande intresset för utländska lärare i Sverige. Därefter redogör jag för utländska lärares tillträde till den svenska arbetsmarknaden. Slutligen presenterar jag några resultat som hittats i tidigare svensk forskning kring utländska lärare.

Utländska lärares etablering och deras erfarenheter av att utöva sitt yrke i den svenska skolan har varit i fokus i flera undersökningar med olika infallsvinklar (se Bredänge 2002; Jönsson & Rubinstein Reich 2004; Fridlund 2008; Bigestans 2015). Resultaten av dessa studier används delvis som jämförelsegrund för mina resultat i analyskapitlet. Dock är det anmärkningsvärt att fokus i min studie ligger på finska lärare som har ett någorlunda annat utgångsläge för att utöva sitt yrke i Sverige än de utländska lärare som kommer från ursprungsländer med större geografiskt och kulturellt avstånd. Därför är dessa tidigare studier inte i sin helhet till fullo jämförbara med mina resultat, men de innehåller tendenser som kan anses gälla även de finska lärarna.

### **5.1. Utländska lärare i lärarkåren**

Jönsson och Rubinstein Reich (2004: 5) konstaterar att invandrade akademiker är en stor resurs för det svenska samhället ur såväl ett mångfalds- som ett arbetsmarknadsperspektiv. Etnisk mångfald i lärarkåren kan enligt Jönsson och Rubinstein Reich gynna elever med utländsk bakgrund i och med att det skapar mer möjligheter till identifiering och normbildning. Detta återigen antas underlätta elevernas lärande och anpassning till det svenska samhället. Samtidigt bidrar utländska lärare till att även svenska barns medvetenhet och kunskap om vad ett mångkulturellt samhälle innebär ökar. Även Bigestans (2015: 1f.) uttrycker att ökningen i andelen barn med utländsk bakgrund i Sverige resulterar i att utländska lärares etablering i svensk skola är av särskilt intresse. Hon konstaterar att utländska lärare delar något betydelsefullt med barn som har utländsk bakgrund, och med tanke på att elevers kunskapsmässiga och sociala utveckling ska utgå från barns erfarenheter anser hon att detta är en stor tillgång. Även hon påpekar att elever som inte har någon utländsk bakgrund har också nytta av att lärarkåren återspeglar befolkningssammansättningen. Hon konstaterar att "[l]ärare som har kunskaper om samhällen med andra livsvillkor kan ge utblickar till erfarenhetsvärldar som sträcker sig utanför den bekanta, lokala skolmiljöns vilket kommer alla elever till godo." (Bigestans 2015: 1f.) Att nå sin fulla potential som utländsk lärare i den svenska skolan är ändå inte helt oproblematiskt. Att ha en utländsk lärarutbildning och tillämpa den i en ny skolkontext kräver mycket av individen, och denna

process har Bredänge sammanfattat som "översättning" av sin yrkeskompetens: Det gäller att identifiera de delar av kompetensen som är "fortsatt användbara" och vilka som måste bytas ut. Det innebär en rätt tolkning över sitt nya sammanhang, då skolan och undervisningen speglar det nya samhället och den kulturen där man ska fungera. Med andra ord lyfter Bredänge fram den kulturella aspekten av utmaningen som utländska lärare står inför när de applicerar sina kunskaper i en ny skolkontext. Hon poängterar att om det kulturella avståndet är stort blir också kontrasterna mellan den gamla och nya kontexten stora. Vidare gäller det att lära sig ett nytt språk till en sådan nivå att man fungerar i undervisning och kan både bemöta och bli bemött på. (Bredänge 2002: 37)

## 5.2. Inträde i yrkeslivet

Trots generationsväxlingen på arbetsmarknaden som gör att det finns behov av kvalificerad arbetskraft, tar det ändå enligt Riksrevisionens granskning lång tid för många utlandsfödda som är bosatta i Sverige att etablera sig på den svenska arbetsmarknaden. Detta gäller även för många akademiker, och statistik visar att utlandsfödda akademiker i större utsträckning än infödda akademiker är arbetslösa eller överkvalificerade i sina anställningar. Riksrevisionen drar slutsatsen att det nuvarande systemet kan göras mer ändamålsenligt och effektivt: bland annat kan vägen till etablering på svensk arbetsmarknad göras mer känd för målgruppen, väntetiden för bedömningen av de utländska utbildningarna för att få utlåtande, behörighetsbevis eller legitimation kan förkortas samt insatser för bättre kunskaper i svenska ökas. Granskningsresultat tyder på att det finns många brister i svenskundervisningen, och en möjlighet att underlätta språkinläringen hos kvalificerade personer med utländsk bakgrund är utvecklingen av målgruppsanpassad svenskundervisning. (Riksrevisionen 2011: 9ff.)

Boyd konstaterar att tidigare studier av attityder till avvikande talspråk har visat hur negativa attityder försvårar sådana individers, som hör till minoritetsgrupper, tillträde till vissa yrken. Enligt henne är läraryrket i denna mån av särskilt intresse. Skolan är en mycket språkintensiv arbetsplats, där språkfärdighet lärs ut i form av olika språkämnar, men där språket även är medlet för själva undervisningen i alla andra ämnen. All undervisning är i stort sett beroende av lingvistisk interaktion både i tal och skrift, vilket gör att skolläringar ställer höga krav på de anställda gällande språkfärdighet. Därför har det varit svårt för invandrade lärare att fortsätta utöva sitt yrke i Sverige. Situationen var speciellt svår i början av 1990-talet, då Sverige drabbades av lågkonjunktur. När ekonomin förbättrades mot slutet av 1990-talet, uppstod brist på vissa lärare, men arbetslösheten bland utländska personer var fortfarande hög. För att lösa dessa problem startades då enligt Boyd

särskilda *kompletterande utbildningsprogram* för utländska lärare. (Boyd 2004: 419ff.) Kompletterande högskoleutbildningar är ett samlingsbegrepp för utbildningar på universitet och högskolor, som syftar till att underlätta utländska akademikers etablering på den svenska arbetsmarknaden. Dessa program riktar sig främst till personer med utbildningar från länder utanför EU/EES/Schweiz. (Riksrevisionen 2011: 57)

### **5.3. Forskning om utländska lärares möte med den svenska skolan**

Bredänge har i sin studie *Utländsk lärare i svensk skola – Uppfattningar om skola och undervisning i förändrad kulturell kontext* (2002) intervjuat 52 utländska lärare som deltagit i en kompletterande utbildning vid Göteborgs universitet. De intervjuade lärarna representerar 26 olika nationaliteter från samtliga världsdelar förutom Australien. Intresset ägnades åt lärares upplevelse av den svenska skolan med tanke på kunskapssyn, samarbetet med elever, föräldrar, svenska kollegor och skolledning samt vilka kulturella skillnader och likheter lärarna hade uppmärksammat. Enligt resultaten visade lärarna stark beundran mot det demokratiska svenska skolväsendet. Många utländska lärare var vana vid ett autoritärt och hierarkiskt skolsystem, så den upplevda friheten i den svenska skolan samt elevers nära relation upplevdes som positivt. Den svenska lärarrollen fick dock även kritik för dess upplevda osäkerhet och att inte alla svenska lärare håller samman arbetet i klassen. Det upplevdes att svenska lärare lägger ansvaret för lärandet på eleven. Ett av centralaste resultaten var att den största stöttestenen för många utländska lärare inte var den nya skolmiljön och obekanta sidor av undervisningssituationen utan svenska språket. Många kände att det egna språket inte räckte till och de var rädda för elevers, förälders, kollegors och skolledares reaktioner. (Bredänge 2002: 37f., 50f.)

Jönssön och Rubinstein Reich har fokuserat på 28 utländska lärares möte med den svenska skolan i studien *Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan* (2004). Dessa lärare hade genomgått en tvåårig kompletteringsutbildning, och förutom det första mötet med den svenska skolan syftade intervjuerna även till att kartlägga lärares arbetssituation efter utbildningen. Därtill gjordes det en enkätundersökning där 240 skolledare berättade om sin syn på anställningsvillkor samt ett mångetniskt lärarkollegium. Resultatet visade att 75 % av lärarna hade en anställning ett år efter utbildningen. Lärarnas berättelser om den svenska skolkulturen innehöll både positiva och negativa inslag. Lärarna nämnde exempelvis bristen på disciplin, skillnaden i kunskapskrav samt ansvarsfördelningen mellan elever och lärare. Många lärare hade även känt oro över hur de skulle bli accepterade vid mötet med den svenska skolan. (Jönssön & Rubinstein Reich 2004: 1f., 31, 33, 35)

Även i Fridlunds rapport *"Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet"* – *En uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan* (2008) kommer det fram flera svårigheter som utländska lärare möter. Undersökningens underlag är enkätsvar besvarade av 83 utländska lärare. Teman som lyftes fram var elevers brist på respekt, disciplin, elevers speciella behov av stöd, stressen i läraryrket och lärarnas upplevda maktlöshet. Majoriteten av svaren angående det som är svårast att möta som lärare i Sverige hade att göra med språket: Många upplever att språket var den svåraste delen i början eller att det fortfarande är ett stort hinder. Informanterna beskriver det svårt att bli accepterad om språket inte är tillräckligt bra. Bland svaren uttrycks att den utländska utbildningen underskattas av svenska kollegor och att man känner sig mindre värdig eller särbehandlad. Positiva drag i studien var däremot lärarnas berättelser om elevinflytande och möjligheter man har med eleverna i den svenska skolan. Flera lärare upplever mycket positivt att eleverna uttrycker sina åsikter och att det är möjligt att planera undervisning tillsammans med elever. Friheten i läraryrket när det gäller arbetssätt samt demokrati och undervisningens kvalitet i Sverige nämns som positiva egenskaper i den svenska skolan. Vidare visar svaren tacksamhet över den utveckling som lärarna själva har gått igenom som pedagog och som människa. Flera lärare är glada över att de genom sitt arbete kan vara delaktiga i samhället: att kunna arbeta i sitt gamla yrke från hemlandet i ett invandrartätt område och göra nytta till invandrabarnen och på det sättet vara delaktig i Sveriges utveckling känns enligt många meningsfullt. (Fridlund 2008: 1, 32, 34ff., 39)

Bigestens har i sin doktorsavhandling *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola* (2015) studerat utmaningar som utländska lärare möter i den nya skolkontexten samt vilka möjligheter de har för att hantera dessa och etablera sig i den svenska skolan. Studien anknyter sig till ett verksamhetsorienterat perspektiv, och materialet består av 21 lärarintervjuer och observationer på fem lärares arbetsplatser. Ytterligare har rektorer och kollegor av dessa fem lärare samt administratörer och lärarutbildare intervjuats. Utmaningar som lärarna lyfte fram var elev-lärrrelationen och avsaknad av auktoritet. Även konflikter med kollegor och misstänksamhet från föräldrars sida nämndes. Det som uppfattades i regel mest utmanande var språket. Många nämnde ämnesspecifikt ordförråd. Lärarna rapporterade även om att de hade lärt sig akademisk svenska under den kompletterande lärarutbildningen, medan det vardagliga språket var något de fortfarande var tvungna att kämpa med. Även situationer då elever exempelvis konfronterade lärarna genom att härma deras språk var enligt lärarna svåra att hantera kommunikativt. Positiva drag var att majoriteten av lärarna hade en fastanställning, vilket hade hjälpt dem att etablera sig som kunniga lärare. En viktig resurs var även lärarnas egen tilltro till sig själva som de hade fått genom att delta i utländska lärares kompletteringsprogram. (Bigestens 2015: 2, 4, 61, 183f., 185f.)

## 6. ATT BEDRIVA UNDERVISNING PÅ ETT ANDRASPRÅK

Som det kommer fram i föregående kapitel, har språket en central roll i läraryrket. Det är inte enbart språklärares uppgift att lära ut språk, utan även alla andra lärare oavsett undervisningsämne är på sätt och vis lärare i språk. Att börja arbeta i den svenska skolan som utländsk lärare innebär oftast ett byte i undervisningsspråket. Att bedriva undervisning på något annat språk än sitt modersmål kräver goda kunskaper i språket i fråga, och för att nå sådana kunskaper måste en viss möda ägnas åt inlärningsprocessen. I tidigare undersökningar har det kommit fram att språket ofta är den mest utmanande delen av arbetet för utländska lärare som börjar utöva sitt yrke i Sverige (se Bredänge 2002; Jönsson & Rubinstein Reich 2004; Fridlund 2008; Bigestans 2015), och därför är det relevant för min undersökning att redogöra för denna språkliga aspekt djupare och beskriva kort den vägen utländska lärare, i detta fall de finska lärarna, som själva är inlärare av undervisningsspråket, går på. I detta kapitel definierar jag de centralaste begreppen inom andraspråksforskningen och ger en kort överblick över andraspråksinläring som en process. Jag betraktar även vad svensk och internationell forskning har att säga om den språkliga utmaning som utländska lärare möter.

### 6.1. Andraspråksinläring

*Andraspråksinläring* (eng. Second Language Acquisition, SLA) är ett brett forskningsfält som studerar hur människor lär sig ytterligare språk efter att första språket har tillägnats (Ortega 2009: 1f.; Pietilä & Lintunen 2014: 12). Med termen *förstaspråk* syftar man på det språket som en individ har exponerats för under sin barndom genom sina vårdnadshavare. Det är alltså språket som man tillägnat sig först, och en annan beteckning som används synonymt med förstaspråk är *modersmål*. Däremot är ett *andraspråk* ett annat språk som lärs in efter att förstaspråket tillägnats. (Abrahamsson 2009: 13; Ortega 2009: 5) Abrahamsson påpekar ändå att förstaspråket inte alltid är en individs starkaste språk, utan det är inte ovanligt att exempelvis invandrabarn i slutändan når högre behärskning i andraspråket än i sitt förstaspråk. Viktigt är således att termerna förstaspråk och andraspråk syftar först och främst på den ordningsföljd i vilken man exponerats för dem. Vidare benämns andraspråket ibland med termen *målspråk*. Denna term innebär enligt Abrahamsson det språkliga system som är målet för inläringen. Under inläringens gång kan inlärares version av målspråket ändå vara mycket enklare och mindre stabil än själva målspråket, och inlärares version av målspråket kallas emellertid *interimspråk* eller *inlärarespråk*. (Abrahamsson 2009: 13f.) Ytterligare brukar man skilja mellan andraspråk och *främmandespråk*. Termen andraspråk används oftast av ett språk som lärts in i den miljö där språket används och där det är det huvudsakliga kommunikationsspråket. Däremot



betecknar termen främmandespråk sådana språk som lärs in i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt, och ett exempel på detta är när främmandespråk lärs in i skolmiljön. (Abrahamsson 2009: 14f.; VanPatten & Benati 2010: 145) Termen *infödd talare* (eng. a native speaker of a language) används om individer som har tillägnat sig språket från och med födelsen (VanPatten & Benati 2010: 112).

Att lära sig ett nytt språk är inte en enkel process. Forskningen har bekräftat hur det är ett ytterst komplext fenomen att lära sig ett andraspråk. (Abrahamsson 2009: 11) Språket självt är en av de mest unika mänskliga förmågorna och även förknippat med vårt medvetande, vår socialitet och vår kultur. Språket omfattar flera olika nivåer, såsom ljud (fonetik och fonologi), de minsta grammatiska enheterna (morfologi), satser (syntax), mening (semantik), texter (diskursanalys) och användningen av språket (sociolingvistik och pragmatik). (Ortega 2009: 1f.) I andraspråksforskningen skiljer man mellan *tillägnande* och *inläring*. Skillnaden mellan dessa två är att tillägnandet sker naturligt utifrån språkligt inflöde och interaktion med målspråkstalare, och detta resulterar i intuitiv och implicit språkbehärsknig. Med inläring syftar man på den medvetna och formfokuserade inläringen i klassrumsmiljö, och den kunskapen som nås på detta sätt kallas explicit. Med explicit kunskap kan inläraren monitorera och korrigera egna yttranden. (Krashen 1981 via Abrahamsson 2009: 15f.) Abrahamsson påpekar att man inte alltid gör någon skillnad mellan dessa termer, och i svenskspråkig litteratur använder man oftast språkinläring som en paraplyterm. Ett andraspråk kan läras in både *informellt* genom naturlig exponering för språket och *formellt* via undervisning. (Abrahamsson 2009: 16) Inläraren utvecklar andraspråket självt och tillägnar sig dess regler successivt. Inlärarspråket är i ständig förändring, och det finns flera drag som är typiska för det utvecklande språket: *Transfer* betyder att inlärarspråket har inslag av tidigare inlärd språk. Även *förenkling* har observerats, och med det syftar man exempelvis på inlärares utelämnningar av funktionsord som prepositioner eller hjälpverb. Inlärare tenderar också att *övergeneralisera*, vilket betyder att en och samma regel tillämpas i sådana fall då den är inkorrekt. Annat som förekommer i inlärarspråket är *helpfraser* som inläraren lärt in samt en tendens att *undvika vissa strukturer*. (Norrby & Håkansson 2007: 69)

Det finns mycket variation i inlärningshastighet samt i den slutliga behärskningsnivån i andraspråket när det gäller vuxna andraspråksinlärare (Abrahamsson 2009: 197; Ortega 2009: 145). Goda möjligheter till inflöde och interaktion i andraspråket är viktiga för språkinläringen, men andraspråksforskningen har även kunnat identifiera flera faktorer på samhällsnivå, gruppnivå såsom individnivå som har effekter på andraspråksutvecklingen (Abrahamsson 2009: 197). *Inlärningsålder* är en faktor som har studerats mycket, och dess påverkan har fått mycket bevis: det är vanligt att barn på relativt kort tid uppnår en behärskningsnivå som kan liknas med inföddlika kunskaper, medan

vuxna mycket sällan når en sådan nivå i sitt andraspråk. (Abrahamsson 2009: 222; se även Pietilä 2014: 58) Speciellt mycket intresse har ägnats åt *startåldern* då inläringen påbörjas. Det som forskningen har kommit underfund med är att barn och vuxna befinner sig på olika nivåer i sin kognitiva utveckling, vilket påverkar inläringen. Medan vuxna har förmågan att lära sig språkliga strukturer snabbt med hjälp av abstrakt tänkande, lär barn sig målspråkets uttal mycket lättare till en inföddlik nivå. (Pietilä 2014: 58f.) Skillnaderna har förklarats med en teori om *en kritisk period*: för att utveckla ett normalt språk måste barn exponeras för språket inom denna period som sträcker sig fram till puberteten. Då har barnets hjärna fortfarande enligt Lenneberg mycket plasticitet, vilket möjliggör ett effektivt tillägnande utifrån språkligt inflöde. Däremot behöver vuxna mycket ansträngning för att lära sig ett nytt språk och speciellt dess uttal. (Lenneberg 1967 via Abrahamsson 2009: 223; se även Pietilä 2014: 59) Även om en vanlig situation är att en brytning uppstår när andraspråket lärs in senare i livet, finns det ändå bevis på inlärare som har börjat inläringen efter puberteten och ändå nått mycket goda kunskaper i andraspråkets fonologi (Ortega 2009: 23).

Enligt Abrahamsson är det även en mängd olika sociolingvistiska och individuella faktorer som påverkar andraspråksinläringen. En av dem är *socio-ekonomisk status* som inbegriper variabler som utbildning, yrke och inkomst samt föräldrarnas klasstillhörighet. (Abrahamsson 2009: 198f.) Av mer individuella faktorer är *motivation* betydande. Motivation definieras i språkinlärningskontexten enligt Gardner som en vilja att lära sig målspråket och den grad av ansträngning som läggs ned på uppgiften (Gardner 1979 via Abrahamsson 2009: 207). Pietilä påpekar ändå att motivationen som en faktor kan vara problematisk: en hög motivation hjälper en i inläringen, men det är ofta även inlärningsframgången som resulterar i en hög motivation. Således har motivationen en dubbelriktad karaktär, och det kan vara svårt att avgöra vad som orsakar vad. (Pietilä 2014: 49) Det som forskare enas om är *språkbegåvnings* roll som en faktor som orsakar individuella skillnader. Språkbegåvning beskrivs som en medfödd och relativt stabil fallenhet för språklig struktur. Vidare har effektiva *inlärningsstrategier* betydelse för språkinläringen. Med inlärningsstrategier menas enligt Abrahamsson de antingen mindre medvetna eller medvetna tillvägagångssätt som andraspråksinläraren använder sig av i sin språkinläring. (Abrahamsson 2009: 210, 219) Inlärningsstrategier kan hjälpa inläraren med att lägga språkligt material på minnet samt återkalla det för att kunna användas i kommunikationssituationer (Pietilä 2014: 64). Slutligen har även *personlighet* effekter på andraspråksinläringen. Exempel på personlighetsvariabler som påverkar andraspråksinläringen anses vara en individs personlighetstyp, dvs. om personen är mer utåtriktad eller inåtvänd till sin karaktär. Även självkänsla, ängsla, benägenhet till risktagande, hämningar, empati samt tolerans för tvetydigheter har undersökts i andraspråksforskningen och alla har visat sig ha någon grad av effekt på andraspråksinläringen. (Abrahamsson 2009: 214f.; Pietilä 2014: 54f.)

## 6.2. Språkets betydelse i utländska lärares yrkesutövning i svensk kontext

En tvärvetenskaplig forskningsgrupp vid Göteborgs universitet (Abelin, Boyd, Bredänge & Dorriots) har gjort en rad studier om utländska lärares eventuella hinder att erhålla och behålla tjänster i skolan. I samband med dessa studier kartlades bland annat rektorers kriterier för lärarrekrutering. Därtill gjordes det en serie matched-guise-test för att studera olika aspekter av attityderna till lärarnas brytningar i den svenska skolan. I en av studierna bedömde 54 skolledare och lärarutbildare fem utländska lärares pedagogiska skicklighet och språkfärdighet utifrån inspelad klassrumsinteraktion. Resultaten visade att såväl skolledarna som lärarutbildarna hade stora svårigheter i att bedöma pedagogisk skicklighet utifrån videomaterialet. Däremot fick språkfärdighetsdimensionen tydligare och mer signifikanta resultat. De två lärare som hade fått mest positiva omdömen i språkfärdighetsvariablerna fick bästa medelvärden även när det gällde bedömningar av lärlämplighet. Enligt Boyd är det viktigt att arbetsgivare blir medvetna om att utländsk brytning har en stor påverkan på det första intrycket av en persons yrkeskompetens och lämplighet att utöva ett kvalificerat yrke. Annars kan en persons brytningsgrad spela en överdrivet stor roll i bedömningar av en persons språkfärdighet och yrkeskompetens, vilket är enligt henne mycket olyckligt när det gäller rekryteringen i skolor. (Boyd 2004: 421ff., 426, 434)

Boyd redogör även för en uppföljningsstudie i vilken olika grupper av gymnasieelever bedömde samma inspelade lärare. Elever från en klass vardera på sex olika gymnasieskolor i Göteborg deltog i studien, och de ombads att kommentera de inspelade lärarnas pedagogiska skicklighet och språkfärdighet samt berätta om sina egna erfarenheter av utländska lärare. En viktig skillnad mellan elevernas attityder jämfört med skolledarnas och utbildarnas var att elevernas attityder var mer varierande. Olika elever hade olika åsikter om lärarna, och det fanns ingen konsensus om den bästa pedagogen. Elever påpekade också att man lätt blir van vid en brytning och inte längre lägger märke till den. Det fanns ändå även vissa likheter mellan elev- och vuxenåsikter. Både vuxna och ungdomar oroade sig för att utländska lärare förmodligen kunde bli negativt bemötta av andra människor i skolan. Eleverna lyfte fram möjligheten att en del utländska lärare skulle bli mobbade för sin brytning, och även skolledarna och lärarutbildarna bekymrade över elevernas och föräldrarnas möjliga reaktioner. Vidare var de tveksamma till hur de utländska lärarna skulle kunna hantera konflikter med begränsad språkfärdighet. Ändå kom det också fram att både vuxna och elever tenderade att beskylla utländska lärares bristfälliga språk för nästan alla möjliga kommunikationsproblem. Däremot när svenska lärare hade problem med sina klasser berodde det hellre på att de var obehöriga eller oerfarna. (Boyd 2004: 432f.)

### 6.3. Internationell forskning om icke-infödda andraspråklärare

Språklärare som själva även är andraspråksinlärare av målspråket har mest studerats i Nordamerika och i engelskundervisningens kontext. Fenomenet lyftes fram först av Peter Medgyes, vars bok *The non-native teacher* (1994) innehöll både forskning och hans egna observationer och erfarenheter som icke-infödd lärare av engelska. (Se Braine 2005: 14; Llurda 2005: 2f.) Enligt Llurda var det ändå först tio år efter Medgyes banbrytande arbete när forskning om icke-infödda lärare blev brett accepterad (Llurda 2005: 2). Tidigare hade det rått flera vanföreställningar om undervisningen i engelska som andraspråk. Phillipson påpekar att många tidigare uppfattningar om den ideala engelskundervisningen har sitt ursprung i Commonwealth Conference som hölls 1961 i Uganda. En nyckelprincip som fastställdes under konferensen var föreställningen om att den ideala engelskläraren är en infödd talare. Enligt denna vanföreställning, som han kallar *the native speaker fallacy*, är infödda talare automatiskt bästa lärare, eftersom de har en bättre förmåga för flytande, idiomatiskt korrekt språk, har bättre kännedom om kulturella konnotationer och är bästa domare över acceptabla språkliga uttryck. Enligt Phillipson har denna föreställning ändå ingen vetenskaplig grund. Han konstaterar att "[t]eachers, whatever popular adages say, are made rather than born, many of them doubtless self-made, whether they are natives or non-natives". Enligt honom är kännedomen om språkinlärningsprocessen och språkliga strukturer och deras användning samt förmågan att analysera och förklara språket någonting som måste läras in. (Phillipson 1992: 183f., 185, 194f.)

Emellertid är det klart att skillnaderna mellan infödda och icke-infödda språklärares behärskning inte går att förnekas, och att de icke-infödda lärarna möter flera utmaningar av detta skäl. Medgyes konstaterar att icke-infödda lärare är fullt medvetna om sina begränsningar och att de i slutändan blir besegrade på språkets alla områden av infödda talare. Även om långa vistelser i engelsktalande länder, hårt arbete och engagemang kan minska skillnader, är det för många bara hoppfullt tänkande att uppnå en helt inföddlik behärskning. Medgyes beskriver även andra "mörka sidor" av att vara en icke-infödd språklärare. Enligt honom måste icke-infödda lärare ständigt spela olika roller. De står vid ett vägskäl mellan två språk och kulturer, vilket innebär att de även måste välja mellan två olika beteendemönster. I klassrummet är läraren representant av målspråkskulturen, men ibland kan målspråksenligt beteende överföras till privatlivet och tvärtom. De icke-infödda lärarna har alltså två olika karaktärer, och båda är "bluff". Denna motstridighet kan leda till en konflikt mellan två identiteter som Medgyes kallar "schizofreni". Många icke-infödda lärare kan även vara för medvetna om att de är både lärare och inlärare av målspråket samtidigt, vilket får dem att inse hur mycket det är som de inte behärskar i målspråket, vilket kan leda till mindervärdeskomplex. Icke-infödda lärare, såsom dock alla lärare, kan även utveckla stressymptom och ångest. (Medgyes 1994: 33, 38ff.) Det

är inte heller ovanligt att icke-infödda engelsklärare möter trovärdighetsproblem som även orsakar diskriminering vid rekrytering (se Medgyes 1994: 72; Braine 1999: 22; Canagarajah 1999: 77; Thomas 1999: 6f.). Thomas lyfter fram hur trovärdighetsproblem kan leda till språklig osäkerhet eller brist på självförtroende. Hon konstaterar att denna osäkerhet om ens förmåga och kompetens är skadligt eftersom den förhindrar den icke-infödda språkläraren från att inse och nå sin fulla potential. (Thomas 1999: 9f.)

Studierna visar emellertid att det finns flera fördelar som icke-infödda språklärare har jämfört med infödda språklärare. Medgyes konstaterar att icke-infödda språklärare är mycket bättre språkinlärares förebilder, eftersom de har egen erfarenhet av att lära sig målspråket. De har en bättre chans att lyckas med att lära ut effektiva inlärningsstrategier. Eftersom de icke-infödda lärarna har lärt sig målspråket medvetet, kan de därför även bättre ge sina elever relevant information om språket och dess regler. Om de icke-infödda lärarna har samma modersmål eller kulturella bakgrund som inlärnarna, är de dessutom ofta bättre på att identifiera vilka specifika delar av målspråket som kommer att vara svåra med tanke på inläring. Det är även möjligt att dra nytta av modersmålet på andra sätt: de icke-infödda lärarna kan exempelvis erbjuda översättningar eller instruktioner på modersmålet för inlärnarna. Slutligen är de icke-infödda lärarna ofta mer empatiska mot inlärnarna. Eftersom de själva är inlärare av målspråket, har de en bättre empatisk förståelse av inlärares verkliga behov och kan bättre förstå deras bakgrunder. Medgyes drar slutsatsen att både infödda och icke-infödda språklärare är lika bra lärare på sina egna sätt. (Medgyes 1994: 57, 60f., 64f., 69, 76)

Även Thomas instämmer med Medgyes om flera av fördelarna. Enligt henne är det viktigt att erkänna den unika insatsen som icke-infödda lärare skänker till yrkeskåren: de förstår den svåra kampen som tillägnandet av ett språk innebär och har på det sättet empati för sina elever. Samtidigt är de förebilder, framgångshistorier, eller med andra ord levande exempel på vad det är möjligt för eleverna själva att sträva efter. (Thomas 1999: 11f.) Vidare påpekar Phillipson hur den europeiska traditionen för främmandespråksundervisningens del snarare har sett den ideala läraren som en mycket avancerad andraspråksinlärare med nära-infödda eller nästan inföddlika kunskaper. Enligt denna tradition är det även idealt när läraren har samma språkliga och kulturella bakgrund som inlärnarna. Centralt är att icke-infödda lärare kan vara mer kompetenta lärare eftersom de själva har gått igenom den mödosamma andraspråkinlärningsprocessen och känner till vad det krävs och vilka behov inlärnarna har. (Phillipson 1992: 195)

## 7. ANALYS OCH RESULTAT

I detta kapitel redogör jag för undersökningsprocessen i detalj. Därefter analyserar jag undersökningens resultat i förhållande till tidigare teorier och forskning.

### 7.1. Om undersökningsprocessen

Jag tog kontakt med rektorer eller administrativ personal på sju olika skolor i Sverige via e-post och frågade om det bland anställda fanns passande kandidater till min undersökning. I samband med denna fråga skickade jag även ett följebrev i vilket jag förklarade vem jag är och berättade om projektets syfte. Skolorna valde jag på grund av att de antingen var Sverigefinska skolor eller invandrartäta skolor på sådana områden där det även funnits tradition med invandring från Finland. Detta resulterade dock i att jag hittade bara en lärare som var villig att delta i undersökningen. På så sätt var tillvägagångssättet alltså inte speciellt effektivt. Då bestämde jag mig att kontakta tio lärare, vars finländska ursprung jag hade blivit medveten om på ett eller annat sätt under undersökningsprocessen, personligen via e-post. Detta försök var lyckat, då fyra av de tio tillfrågade tackade ja till intervjun.

Jag lät lärarna välja själva när och vart vi skulle träffas samt på vilket språk de kände sig mest bekväma med att bli intervjuade. På så sätt syftade jag till att intervjutillfället skulle bli så trevligt som möjligt för lärarna. Tre intervjuer ägde rum på skolorna där lärarna arbetade. En intervju höll jag på ett café och en på en hotellbar. Fyra intervjuer förverkligades på finska och en på svenska. Tidsmässigt ägde intervjuerna rum mellan februari–april på våren 2019. Några dagar innan intervjuerna skickade jag en intervjuguide till lärarna som innehöll de teman och de centralaste frågorna som skulle behandlas i intervjun (se *Bilaga intervjuguide*). Anledningen till att jag gjorde detta var å ena sidan att jag ville att deltagarna börjar fundera på de olika temana och reflektera över sina erfarenheter redan i förväg så att jag skulle kunna få så mycket ut av intervjuerna som möjligt. Å andra sidan ville jag även att deltagarna på så sätt skulle kunna känna sig tryggare och mer avslappnade under intervjutillfället till följd av att de redan visste lite vad det komma skall. Dock följde jag intervjuguiden inte slaviskt, utan intervjuerna fick flyta på och gå sin lilla gång i och med att jag exempelvis ställde följdfrågor till lärarna om dessa behövdes. Om vissa teman hade vissa lärare också mer att säga än andra, och därför betonades dessa naturligt mer under dessa intervjuer. Den kortaste intervjun varade i 50 minuter och den längsta i 75 minuter. De resterande intervjuerna placerade sig tidsmässigt någonstans där emellan. Intervjuerna inleddes med att jag berättade om

projektets syfte, deltagandets frivillighet och deltagarnas anonymitet. Informanterna gav ett skriftligt samtycke om att det sagda under intervjuerna skulle få användas som material i min avhandling med hänsyn till deltagarnas anonymitet. Enligt god vetenskaplig praxis informerades informanterna även om deras rätt att avbryta sitt deltagande i studien när som helst under undersökningsprocessen.

För att skapa mening utifrån intervjuerna gjorde jag en innehållsanalys vars olika steg jag åstadkom med efter att ha blivit inspirerad av Widerbergs (2002) beskrivning av kvalitativ forskning i praktiken. Första steget i analysen var att jag transkriberade materialet till utskrifter. Dessa texter läste jag igenom många gånger, och därefter gjorde jag en preliminär kategorisering: Först antecknade jag för min undersökning intressanta delar, och därefter betraktade jag dessa i förhållande till varandra och gjorde en grov sortering över vilka saker i de olika intervjuerna hängde ihop. Efter detta kategoriserade jag de mest centrala teman som kom fram mer systematiskt genom att namnge dessa med olika koder. På så sätt fick jag fram en mer begriplig helhet från lärarnas berättelser, och kunde dra slutsatser över det sagda när det kommer till olika tendenser som kom fram ofta under de intervjuerna. Då materialet utgörs av fem intervjuer, är resultaten givetvis inte generaliserbara i något större sammanhang. De exempel som återges i analysen är informanternas ordagranna repliker.

## **7.2. Informanternas bakgrund**

För att skydda informanternas anonymitet använder jag upphittade namn i samband med analysen och resultatpresentationen. De fem informanter som deltog i studien är *Eeva, Lilja, Sini, Kimmo* och *Jukka*. Lärarna bor i olika städer i Sverige och är av varierande ålder. Genomsnittsåldern faller på 40,8 år. Gemensamt är att alla informanter är födda och uppvuxna i Finland och talar finska som modersmål samt har någon slags erfarenhet av finsk skola. Under intervjutillfället fick lärarna själva välja intervjuspråket, och alla förutom Eeva valde att bli intervjuade på finska. Bland informanterna är Eeva den enda som har utbildat sig till lärare i Sverige. Hon har bott i Sverige längst av alla och även skaffat sig ett dubbelt medborgarskap. Eeva har gått i grundskolan i Finland men flyttade till Sverige någon tid efter att hon påbörjade gymnasieskolan i Finland. Lilja, Sini, och Kimmo har utbildat sig till lärare i Finland, dock har Lilja inte tagit ut sin magisterexamen än. Sini och Kimmo har båda hunnit arbeta i finsk skola över en längre period innan de har flyttat till Sverige. Jukka är den yngsta informanten och har utbildat sig till lärare i ett annat västerländskt land. Dock har även han erfarenhet av finsk skola i och med att han har gått i grundskolan och gymnasiet i Finland samt vikarierat i finsk skola. Mer detaljerad sammanfattning av informanternas bakgrundsinformation återges i tabellen på följande sida:

Tabell. Informanternas bakgrundsuppgifter vid intervjutillfället.

	Utbildning	Erfarenhet i finsk skola	Erfarenhet i svensk skola	Skolform och åldersinriktning nu
Eeva	Lågstadielärare, mellanstadielärare	Hela grundskolan och delvis gymnasiet i Finland	Gymnasie- och lärarstudier i Sverige, arbetserfarenhet <b>ca 30 år</b> i svensk skola	Grundskola, tidigare åldrar
Lilja	Ämneslärare i svenska (andra inhemska språket, studierna pågår)	Hela skolgång och lärarstudier i Finland	Arbetserfarenhet <b>ca 2 år</b> i svensk skola	Folkhögskola, vuxna
Sini	Klasslärare, ämneslärare i modersmål (finska)	Hela skolgång och lärarstudier i Finland, flera års arbetserfarenhet som lärare i Finland	Arbetserfarenhet <b>ca 10 år</b> som lärare i Sverige	Grundskola, tidigare åldrar
Kimmo	Klasslärare, speciallärare	Hela skolgång och lärarstudier i Finland, flera års arbetserfarenhet som lärare i Finland	Arbetserfarenhet <b>ca 3 år</b> i svensk skola	Grundskola, senare åldrar
Jukka	Utbildning från ett annat västerländskt land, motsvarighet mellanstadielärare	Grundskolan och gymnasiet i Finland, vikarierat i finsk skola	Arbetserfarenhet <b>ca 2 år</b> i svensk skola	Grundskola, tidigare åldrar (Sverigefinska skola)

Som det framgår av tabellen ovan, arbetar de flesta intervjuade, Eeva, Sini, Kimmo och Jukka, som lärare i grundskolan. Dock har Kimmo speciallärartjänst och Jukkas skola är en sverigefinska skola. Lilja arbetar däremot på en folkhögskola och undervisar i svenska som andraspråk mest på gymnasial nivå, men hon har ibland undervisning även i kurser på grundnivån. Folkhögskolan är en avgiftsfri och självständig utbildningsform som drivs antingen av landsting och regioner eller idébundna organisationer. Folkhögskolan har en annorlunda pedagogik där aktivt deltagande, samtal och gemensamt lärande står i fokus. (Folkhögskola.nu 2019) Lilja, Kimmo och Jukka har alla bott och arbetat i Sverige under en tämligen kort period, cirka 2–3 år. Sini har bott i Sverige lite längre och arbetat i svensk skola närmare 10 år med några uppehåll under den tiden. Eeva har bott i Sverige över hälften av sitt liv och har arbetserfarenhet i svensk skola i över 30 år.

### 7.3. Bakomliggande orsaker till emigration

I undersökningens första del ägnade jag intresset åt de finska lärarnas motiv och resonemang kring beslutet att flytta till Sverige och börja arbeta i svensk skola. Syftet var att skapa förståelse för möjliga faktorer på individnivån. Under intervjuerna listade alla lärare flera olika skäl till det varför de från första början ville flytta till Sverige och vad som påverkade migrationsbeslutet, och dessa har jag med hjälp av Lees modell (se avsnitt 2.1. *Lees migrationsmodell*) kategoriserat i bortstötande och attraherande faktorer.



### 7.3.1. Bortstötande faktorer

Det som återkom i lärarnas berättelser mest var olika slags personliga skäl och omständigheter förbundna med ursprungslandet som var avgörande i beslutet att emigrera. I exempel 1 nedan berättar Lilja hur den främsta bortstötande kraften var hennes dåvarande *livssituation* i Finland som hon beskriver med ordet kris:

Exempel 1.

[...] *mä koin, että mä halusin Suomesta pois, sanotaanko, että henkilökohtaisista syistä. Että oli semmonen kriisi, että mä halusin pois, mutta sitte tuli sähköpostia yliopistolle, että ehitään siis praktikant tänne koululle, ja mulla kesti tyliin kaks minuuttia, että mä päätin, että mä lähen. [---] Mä soitin tänne rehtorille ja se kysy et voitsä alottaa kahen viikon päästä. Ja sit mä muutin [nauraa]. (Lilja)*

Lilja berättar i exempel 1 ovan hur hon fick reda på att det söktes en praktikant till en folkhögskola i Sverige, och att hon gjorde migrationsbeslutet hastigt i sin situation. Genom arbetsmigration ville hon således ta makten över sin livssituation. Efter ett samtal med skolans rektor flyttade hon redan inom två veckor.

Jukkas berättelse om sin emigration liknar Liljas till viss mån, för även han började så småningom känna att han ville bort därifrån var han bodde för tillfället. Han hade flyttat till utlandet efter gymnasiet och spenderat hela sin studietid där. Nu började han sakna närmare till sin familj och sina vänner som bodde i Finland. Således blev *geografiskt läge* till den största bortstötande faktorn som var avgörande för emigrationsbeslutet som han berättar i exempel 2 nedan:

Exempel 2.

*Mä olin siellä [ulkomailla] niin monta vuotta ollut tieksä niinku tuli semmonen olo, että tarvis niinku päästä lähemmäs kotia. Ku mäki sieltä tulin oikeesti vaan kerran tai kaks vuodessa käymään kotona. Sit toi, vaikka viihdyin kyl tosi hyvin, silti tuli olo et ehkä täällä ollaan oltu tarpeeksi. (Jukka)*

Av andra informanter kan man även hitta likheter med Kimmos och Sinis berättelser. Båda hade redan fastanställning i Finland, men gjorde ändå beslutet att flytta till Sverige utan att ha någon garanti om att hitta arbete i destinationen i förväg. Det bakomliggande främsta skälet för Kimmos emigration kan tolkas som *familj* som det framgår av exempel 3 nedan:

Exempel 3.

*No se tuli siis vaimolta, koska tota vaimo [...] halus jonnekki ulkomaille töihin [...], haki töitä ja sai töitä täältä näin. [---] Se oli just se ku vaimo sai mahdollisuuden tulla tänne töihin, ja sit mä olin itte vähän kyllästyny mun työpaikkaan tai työhön siellä. Tuntu et se meni niinku huonompaan suuntaan, et oli vaikeempii oppilaita ja oli yhä vähemmän ja vähemmän sellasii oppilaita ketkä halus tehdä töitä, ja sit tuli myös muutoksii koulun johdossa, kollegoissa niin tota sitku vaimo täst asiasta puhu, niin mä olin aika nopeesti mukana siinä ajatuksessa että. (Kimmo)*

Kimmo förklarar i exempel 3 på föregående sida hur hans fru var den som fick den första idén till att flytta till Sverige, då hon ville testa arbete utomlands. Kimmo berättar att han inte behövde mycket övertygande för att kunna vara med på idén då han långsamt började tröttna på *ändringar på sin arbetsplats i Finland*.

Sinis flyttning till Sverige kan däremot kategoriseras som klassisk *kärleksmigration*. Efter att ha träffat sin svenskfödda partner tog det ändå sin tid innan Sini bestämde sig för att flytta till Sverige. I exempel 4 nedan berättar Sini hur hon trivdes bra på sin arbetsplats i Finland vilket gjorde att beslutet var allt ifrån lätt:

Exempel 4.

*Tää on tällanen klassinen, mä tapasin mun avopuolison, hän oli [kaupunki Suomessa], me tavattiin siellä ja rakkaus vei tänne. Mä en lähteny heti vaan meil oli etäsuhde [...]. Ja sit lopuks päätin et mie lähen. [---]. [...] kerroin reksille et onkse ok et mie lähden, et mie halusin virkavapaata ottaa, se oli ok. Mut oli se aika sellanen tiukka paikka et ah hitsi, mitä mie oon tekemässä. Mie tykkäsin hirveesti olla siinä työpaikassa, mulla oli Suomessa hyvät työkaverit, ja muutenki aivan upee koulu mis olin töissä. [---] Ja se oli aika raskas päätös mie muistan, niinku et jättää työpaikka. Mut se oli ihana tietää et mä en jättäny sitä kokonaan, mie uskalsin sillä tavalla lähtee. (Sini)*

Efter ett längre övervägande valde Sini att emigrera till Sverige, och kort och gott kan man tolka att den främsta anledningen till att lämna Finland var att hon inte längre ville vara distanserad från sin nuvarande sambo. Sini berättar att hon vågade göra det slutgiltiga migrationsbeslutet då hon blev beviljad *tjänstledighet*. Även Kimmo berättar i sin intervju att han ansökte om tjänstledighet på sin arbetsplats innan han flyttade. Således kan möjligheten till tjänstledigheten både i Sinis och Kimmos fall tolkas som en trygghetsgivande faktor som gjorde tröskeln lite lägre till att våga lämna Finland bakom sig: Att flytta till ett annat land är ett stort beslut, och dess slutgiltighet kan orsaka tvivlande. Således kan medvetenheten om att man kan återvända till sin gamla arbetsplats tänkas skapa trygghet.

Däremot har Eevas emigration en någorlunda annan karaktär. På grund av dåvarande *omständigheter* var hon mer eller mindre tvungen att lämna livet i Finland bakom sig som hon berättar i exempel 5 nedan. Att en hamnar i situation då man flyttar ofrivilligt uppger även Lee (1966: 50) vara ett vanligt fall hos minderåriga.

Exempel 5.

*Jag påbörjade gymnasieskolan i Finland men sen flyttade jag. [---] Av olika anledningar. [---]. Jag var 16 år när jag flyttade hit. Ja det var omständigheterna som liksom nästan tvingade mig till det. Alltså att jag kom inte helt frivilligt. (Eeva)*

### 7.3.2. Attraherande faktorer

I några lärares berättelser kommer det fram hur *arbetsituationen* blev till en lockande attraktionsfaktor för att emigrera till Sverige. Av exempel 6 nedan framgår det hur Liljas tanke egentligen var att återvända till Finland efter den avtalade praktikperioden, men eftersom hon trivdes bra och blev erbjuden *fastanställning* bestämde hon sig att stanna:

Exempel 6.

*Mun tarkoitus ei ollu oikeastaan jäädä ollenkaan tänne Ruotsiin, että sitten, mikä oli se tänne vetävä voima, niin oli ehdottomasti tämä työ. Että oli niin älyttömän kivaa et mä en voinu siitä kieltäytyä. Ja sit heti sen harjoittelun jälkeen mä sain täältä vakituisen työpaikan. Se oli näin helppoa [napsauttaa sormia]. (Lilja)*

Jukka hade däremot hört om *lärarbristen* i Sverige och bestämde sig att skicka arbetsansökningar bland annat till svenska skolor. Jukka berättar i exempel 7 nedan att beslutet påverkades av att han trodde starkt på att den rådande lärarbristen skulle betyda en säkrad arbetsplats:

Exempel 7.

*Mä alotin sen siellä [ulkomailla] jo sen työnhaun jo ku mä kuulin sitte, että Ruotsissa on just pulaa opettajista. Nii mä hain sitten Ruotsiinkin tosi moneen paikkaan töihin, Suomeen ihan sika moneen, ja Eurooppaan, Saksaan, Britanniaan, mihin muualle. Espanjaan. Nii toi sitte ku mä sain näistä paikoista vastaukset nii mun mielestä tää vaikutti kivoimmalta. Nii sitte mä valittin ja tuln tänne. [---] Ehkä se oli kaikista suurin just että niinku, koska on pulaa opettajista nii et olis niinku periaatteessa varma työpaikka. Ehkä se oli niinku se suurin. (Jukka)*

Utöver Sverige hade Jukka även flera andra alternativ varav hemlandet Finland var den mest önskade emigrationsdestinationen. Dock berättar han i exempel 8 nedan hur det inte var möjligt för honom att få en anställning i Finland på grund av den utländska lärarexamen som han hade:

Exempel 8.

*Mä oisin kaikista eniten halunnu Suomeen ruotsalaiseen kouluun opettamaan, mutta mä laitoin Suomeen sitte ku mä alotin sen työnhaun ja siel [ulkomailla] mä laitoin yli sataan paikkaan työhakemuksen. Ja kaikista sanottiin, että joo me niin mielellään sut otettas, mutta kun sulla on ulkomailta se tutkinto niin he ei hyväksy sitä ollenkaan. Ne ei voi ottaa mua töihin sinne. Nii se pitäis kuulemma se tutkinto ensin laillistaa Suomessa, ja mä oon senkin prosessin jo alottanu, että niinku jos mä joskus haluan mennä takaisin nii. Toi, sekin oli yks syy miks en Suomeen asti päätyny. [...] [Ruotsissa] sen saa sitte täällä anoa. Että se menee niinku tosi paljon helpommin täällä. (Jukka)*

Enligt Jukka var det avgörande för hans beslut att välja Sverige över Finland på grund av att *systemet för utlåtandet över utländsk lärarexamen* var enklare och mer fördelaktig för honom i Sverige. Att få hans lärarexamen laglig i Finland innebar en mer mödosam process som blev till en hindrande faktor för hans återvändning till Finland. Enligt Lees (1966: 53) hypotes påverkas en individs beslut att migrera i hög grad av svårighetsgraden av mellanliggande hinder.

En annan aspekt som visar sig vara en stark attraktionsfaktor i Sverige är *kännedomen om den svenska kulturen och det svenska språket*. Det visade sig vara ett återkommande mönster att ha någon personlig koppling till Sverige, svenska språket och svensk kultur. Många lärare berättade att de tyckte om svenska språket redan i skolåldern och fick då bra betyg. Flera hade hamnat i situationer senare i livet då dessa kunskaper hade kommit till användning. En hade tagit en utbytestermi i Sverige och många hade svenskspråkiga vänner eller släktingar. Några var förtjusta i svenska böcker och svensk musik. Vissa hade använt svenskkunskaper redan i arbetet i Finland. I exempel 9 nedan berättar Jukka hur hans positiva inställning till kulturen i Sverige lockade honom till Sverige:

Exempel 9.

*Ja totta kai sitte ku mä tiesin Ruotsin kulttuurista ja Ruotsista niin sekin houkutteli jo. Nii että just niinku Ruotsin opettajapula, joka tarkotti todennäköisesti aika varmaa työpaikkaa plus ruotsin niinku kielen osaaminen ja positiivinen näkemys siitä kulttuurista, niin ne oli ne kolme juttuu mua eniten houkutteli tänne.* (Jukka)

Kepsu (2016: 4) anser att Finland och Sverige är så sammanlänkade historiskt, socialt, kulturellt, ekonomiskt och språkligt att närheten låter en nästan likställa migrationen dit med en långväga flyttning inom ett och samma land. Hon konstaterar att personliga kontakter som släkt och vänner i Sverige kan vara viktiga i migrationsbeslutet. Resultaten i denna studie tyder på detta, då många lärares svar indikerar en *upplevd lätthet* att flytta till Sverige såsom i exempel 10 och 11 nedan:

Exempel 10.

*No ruotsi oli sen takii, koska vaimo ja lapset on ruotsinkielisiä, jollonka se tuli, se oli niinku helppo vaihtoehto niille. Plus sitten mullekin sen takii et mul kuitenkin oli jonkulainen pohja ruotsin kielessä, nii se oli helpompi vaihtoehto kuin esimerkiksi joku saksankielinen maa tai sitten joku, jossa puhutaan englantii. [---] Mä halusin myöskin, mä näin sen niinku mahdollisuutena et mä sain jotain vaihtelua ja sitten että mä toivoin, että mä [...] kehityn ruotsin kielessä niin paljon, että mä voin sanoo itseeni melkeen kaksikieliseks.* (Kimmo)

Exempel 11.

*Sit tietysti, tietysti tota. Nii se oli aika iso, jos mieltii et tulisko [puoliso] Suomeen, vai lähdenkö minä Ruotsiin. Sitä niinku mieles punnitsin. Jos me nyt halutaan olla yhdessä, nii sit mie sillain päätin et ei se kyl [...], sil tulee oleen nii vaikeet, vaikeempi tulla Suomeen, kun et mie oisin tullu tänne. Sillon se on niinku luonteva, et minä tulen tänne.* (Sini)

Kimmo berättar i exempel 10 ovan hur Sverige som destination kändes enklast för hela familjen då hans fru och barn är tvåspråkiga och även Kimmo redan hade grundläggande kunskaper i svenska språket. Samtidigt såg Kimmo det som en bra möjlighet till att få lite omväxling samt till att kunna lära sig svenska språket till en nästan tvåspråkig nivå. Sini berättar i exempel 11 ovan hur hon däremot kom i insikt om att en gemensam framtid med sin nuvarande sambo innebar ett beslut och då är det lättare för henne att flytta, då hennes sambo förmodligen hade haft det svårare att komma till Finland. Man kan dra slutsatsen att den grunden som den obligatoriska skolsvenskan skänker till de finska lärarna kan vara en betydande underlättande faktor i migrationsbeslutet.

Slutligen kom det i lärarnas berättelser fram vissa attraktionsfaktorer som hade blivit synliga för lärarna först efter själva migrationsakten. Eeva kommer ihåg att det på den tiden var några saker såsom den stränga disciplinen som hon inte var så nöjd med i sitt gymnasium i Finland. Efter att hon hade varit lite motvillig till att flytta till Sverige upplevde Eeva att det var flera positiva saker som hon fick vara del av när hon bytte till ett svenskt gymnasium såsom en upplevd högre demokrati och möjligheter till elevinflytande. Sedermera fick hon exempelvis bra vänner och hade sin "livlina" i Sverige så hon hade ingen anledning till att återvända till Finland. Även Lee (1966: 50) konstaterar att vissa fördelar och nackdelar i destinationen kan en få förståelse för och medvetenhet om bara genom att få erfarenhet av att bo där. Även i de andra lärarnas berättelser kommer det fram flera olika faktorer i destinationen som stärkte deras vilja att stanna i Sverige. Lilja berättar i exempel 12 nedan om omständigheterna i Sverige som överraskade henne i Sverige så att de höll henne i landet:

Exempel 12.

*Kansainvälisyys ehdottomasti. Siis se myöskin no se, että täällä oli helppoa saada vakituinen työpaikka. Täältä sai ihan hyvää palkkaa, sekin on tavallaan legenda, etteikö täällä sais palkkaa -kyllä saa. Ja sitten täällä on aika halpa elää. Ja sitten tietenki mä sain niin hyviä ystäviä täältä. Niinku se nyt menee. [---] Ja sit työkaverit täällä. Mä oon kokenu itteni niin rakastetuksi täällä. Mulla ei oo koskaan ollu semmosta kokemusta, että missään työpaikassa tai yhteisössä ois niin niinku lämmin siis se. [---] Et niinku semmonen inkludering, mitä mä en oo kokenu missään yhteisössä ikinä. (Lilja)*

Enligt Lilja var det flera saker som hon upplevde positiva i den nya vardagen. Hon trivdes i den *internationella* atmosfären och upplevde att det var lätt att få en fastanställning och att även *lönen* var bra. Även andra förutsättningar var fördelaktiga, då hon upplevde att *levnadskostnader* var rimliga och hon fick bra vänner. Mest vikt lägger hon ändå på arbetsplatsen och kollegor, då hon upplever att hon aldrig tidigare i sitt liv har känt sig lika inkluderad i någon gemenskap som hon känner på sin *arbetsgemenskap* nu. Även Jukka betonar i exempel 13 nedan hur *kollegornas varma välkomst och hjälpsamhet* är skälet till att det är en glädje att vara del av arbetsgemenskapen även på svårare dagar:

Exempel 13.

*Ikuisesti tulen muistamaan mun eka päivä täällä, ne oli kaikki tuolla opettajanhuoneessa, mä kävelin sinne sisään ja esitellään ittemme sitte. Ja meiän erityisope Tiina [upphittat namn] tuli heti nousi penkistä tai tuolistaan ylös ja tyyltiin juoksi mun luo ja sano, että 'no hei tervetuloa ihanaa, että sä oot täällä'. Ja sano, että 'I'm a hugger' ja halas mua [nauraa]. [...] että ihan tosi lämpimästi ja ihanasti ottivat mut vastaan ja positiivisesti ja sen jälkeenki aina auttanu mua, ja seki ku tääki periaatteessa mun eka työpaikka, nii aina vastas mun kysymyksiin, aina auttaneet niinku et aivan ihania. Just niinku sanonukki heille, et jos niinku on ollu rankkoja päiviä ja tuntunu siltä, että mä lopetan, nii niitten takii en lopettanu. Tai niitten takii on tosi kiva olla täällä. (Jukka)*

## 7.4. Tillträdet till den svenska arbetsmarknaden

I denna del av undersökningen utredde jag de finska lärarnas erfarenheter av arbetssökandet i Sverige och hur den första tiden i destinationslandet hade gått till. Jag var ute efter att få svar på hur lång process rekryteringen hade varit samt hur lätt eller svårt den upplevdes.

### 7.4.1. Efterfrågan på lärare och dess upplevda påverkan på rekryteringsprocessen

Alla de intervjuade lärarna anser att det var relativt lätt att bli rekryterad i svensk skola. Av informanterna liknar Liljas och Jukkas berättelser om ansökningsprocessen varandra i den mån att båda hittade sin blivande arbetsplats redan innan migrationen och fick till och med hjälp med att hitta bostad. I föregående avsnitt kom det redan fram hur Lilja erbjöds en fastanställning direkt efter sin praktikperiod, och i exempel 14 nedan lyfter hon fram *lärarbristen* i de svenska skolorna som en möjlig bidragande orsak till detta:

Exempel 14.

*Meni sillain sujuvasti. Ja oli hirveän helppoa saada se vakituinen työ. Se oli lähinnä et mä määrittelin ehdot. Vaikka olinkin sillon liian kiltti mut en oo enää [nauraa]. Tiedän arvonni eri lailla. [---] Mä oon tullu hyvin vastaanotetuksi kaikin tavoin. Täältä on hirveän helppo saada töitä, itse saa oikeastaan sanella ehdot. Millä hinnalla ja ehdoilla tulee. Et mä oon esim. nähny täällä ihmisiä, jotka sanoo et mä tuun jos mä saan auton. Tai että mä tuun jos saan laskea työmatkat [naapurikaupungista] työaikaan. Et mä saan ajamisen ajalta palkkaa. [---] Koska opettajia on niin vaikea saada. Tai sit voi sanoa et mä en tuu alle 40 000. Ei niillä oo muuta mahdollisuutta kuin lopulta sanoa et okei, sit sillä mennään. Et meillä on toinen vaihtoehto tämmönen joku lukiolaistyttö. Et jos oot opettaja niin sillä sitte mennään, saat mitä haluat (Lilja)*

I exempel 14 ovan berättar Lilja hur hon bara behövde fastställa sina villkor och blev rekryterad på en gång. Under sin tid i Sverige har hon märkt samma tendens med andra lärare, enligt henne har arbetsgivare inte något annat alternativ då det är svårt att få tag på behöriga lärare. Dock i studien av Jönssön och Rubinstein Reich (2004: 28f.) kommer det fram hur lärarbristen inte betytt en garanterad fastanställning för alla utländska lärare som hade utbildning och lärarbehörighet. Verkligheten för många utländska lärare var däremot frustration, sorg, ilska och bitterhet då de fortfarande efter en kompletterande utbildning var arbetslösa, och de kände sig lurade då det i medierna pratades om akut lärarbrist. Finska lärare i denna studie verkade däremot inte ha samma problem. Även Jukkas berättelse om rekryteringsprocessen tyder på detta. Han berättar att han blev intervjuad via Skype då han fortfarande var i utlandet när han sökte. Han fick hjälp med att hitta bostad och började arbeta en vecka efter att han anlände till Sverige.

Kimmo började sitt arbetssökande först cirka ett halvt år efter att han flyttade till Sverige, då han först ville få familjens vardag att fungera innan tillträdet till arbetsmarknaden. Dock hade han inga svårigheter med att bli rekryterad när det var dags för det:

Exempel 15.

*Niin tota ei mää pistin kolmeen paikkaan hakemukset [kaupunki Ruotsissa] ja sain haastattelukutsut kaikkiin paikkoihin. Kahessa paikassa ne oli valmiit palkaamaan mut samantien, toises tuli vähän eteen se et mä olin tyhmästi jättäny hankkimatta mun lärarlegitimationin, mä en ajatellu et sen saaminen kestää niin kauan, jollonka ne sano et ne voi palkata mut sen jälkeen ku mä oon saanu sen. Toises paikassa ne iski mulle sopimuksen eteen saman tien ja kysy palkkatoivetta. (Kimmo)*

Kimmo berättar i exempel 15 ovan att han skickade ansökningar till tre olika svenska skolor i staden och fick intervjuinbjudan från samtliga. Två av dessa var redo att anställa honom på en gång, men på den första ville de att Kimmo skulle skaffa sin svenska lärarytelse först. På andra stället fick han kontraktet framför sig direkt och blev frågad efter en löneönskan. Således blev han anställd redan innan han ens hade svensk lärarytelse. Detta var i själva verket fallet för alla lärare förutom Eeva som har utbildat sig i Sverige. Sedermera har Kimmo, Jukka och Sini skaffat sig en svensk lärarytelse. Liljas skola är inte statens skola, så hon känner ej behov av svensk lärarytelse.

Sini och Eeva har däremot bott i Sverige under en längre period så båda har genomgått ansökningsprocessen sedan flera år tillbaka. Båda lyfter fram hur *konjunkturen* till en viss grad påverkat arbetssituationen både positivt och negativt under åren. Eeva berättar i exempel 16 nedan hur hon först blev anställd på en skola där hon undervisade finska barn, men när det började gå bättre för Finland började återvändningen och hon blev övertalig. Dock dröjde det inte för lång tid innan hon blev erbjuden en annan anställning på en invandrartät skola där hon fortfarande är kvar:

Exempel 16.

*Intervjuaren: Men sen när du blev klar [årstal], så hur gick det till med att söka jobb och så?  
Eeva: Det var ganska lätt [...], jag fick tjänst på [skolans namn] faktiskt, som klasslärare, för 1–3. [...] Vi var som en egen enhet där. Lite isolerade var vi liksom sådär, men på finska. För det fanns tillräckligt med finska barn. På nittioalet så börja ju återvändningen, så att då började det gå ganska bra för Finland.*

*Intervjuaren: Så det var många som flyttade tillbaka?*

*Eeva: Precis. Och elevantalet sjönk. Och då blev jag övertalig. Men på den tiden behövde jag, för jag hade fast tjänst. Behövde jag ba vänta att dom ringde att vi har skola för dig. [...] Det var nog en slags, någon slags brist på lärare då också. Och [stadsområde] var ju såna här riktiga, dit kommer ju alla invandrare. [...] Det kom ju i omgångar. Först var det liksom finnar, sen var det greker, jugoslaver, latinamerikaner [...]. Så att det liksom, skolorna bara fylldes av. När jag började i skolan [skolans namn] så var hälften svenska elever, hälften. Nu är ju 99,9 % med invandrarbakgrund. (Eeva)*

När Sini däremot flyttade till Sverige var hon lite tveksam till om hennes språkkunskaper skulle räcka till i skolvärlden eller om hon borde söka något annat arbete. Efter ett samtal hos arbetsförmedlingen

blev hon ändå övertygad om att det är det smartaste att söka lärarjobben med hennes utbildning. Hon berättar om detta i exempel 17 nedan:

Exempel 17.

*Mie tulin tänne kesällä, ei ollu tietoo mitään töistä. Et seki oli silleen et en mie oikeen osannu hakee töitä ennenku mie tulin tänne. Sillon mulla oli jopa mielessä et mie teen ihan mitä töitä vaan, et jos ois vaikka semmonen tsäänsi testata jotain ihan muuta. [---] Sit lopuks mulle sanottiin, mä kävin työvoimatoimistossakin kysymässä apua et mites tässä työnhakijana ja näin kun on tämmönen tilanne, nii ne vaan sano et ihan varmasti saat parhaiten töitä omalta alalta. [---] Ku mie ajattelin aluksi sitä mun kielitaitoa, et miten mie pystyn tekee opettajan hommaa, ku mulla ei kuitenkaan ollu ruotsin kieli vielä sellasella tasolla siinä vaiheessa. [---] Sit haettiin tästä aika läheltä tällasta resurssin tehtävää, haettiin kuitenkin niinku opettajaa resurssiksi. [---] Jotenki se tuntu hyvältä. Mie hain sitä, pääsin haastatteluun [...] ja sit ne halus minut. Se oli niinku sellanen vau. Et mulla ei kestäny niinku sillä lailla kauaa et mie sain oikeen työpaikan täältä. Et se fiilis oli mahtava. (Sini)*

I exempel 17 ovan berättar Sini hur hon hittade en resurssläroaranställning som hon sökte och blev vald på en gång. Anställningen kändes rätt för henne då hon fick möjlighet till att komma in i det svenska systemet och lära sig språket utan att behöva ta ansvar för en egen undervisningsgrupp. Under år 2008 var det lågkonjunktur vilket försvårade även hennes arbetssituation tillfälligt. Efter hennes första anställning har hon arbetat som lärare i finska språket och på förskola. Det dröjde några år innan hon hittade en läroaranställning som motsvarade hennes kvalifikationer i kommunen där hon bodde.

#### 7.4.2. Finska läroares utbildning och bra rykte

Vid frågan om hur Sini hade upplevt ansökningsprocessen uppgav hon att det hade varit lätt att bli rekryterad i den svenska skolan tack vare hennes utbildning som hon berättar i exempel 19 nedan:

Exempel 18.

*Mie sanoisin et mun kohalla se on kuitenkin ollu yllättävän helppoo. Ainut oli se dippi siel se 08. Sillon mie olin niinku suivaantunu systeemiin ja taloudellisesti. Mut muuten niinku yllättävän sit, niitä hommii mitä mie oon hakenu mie oon sit yllättävän hyvin saanu. Joka liittyy mun koulutukseen. (Sini)*

Även de andra informanternas svar indikerar att *finska läroares utbildning* verkar vara uppskattad i Sverige. I exempel 19 nedan berättar Kimmo hur hans arbetsgivare redan hade bestämt sig att anställa honom om han bara behärskade språket tillräckligt bra när denne hörde att Kimmo är från Finland:

Exempel 19.

*Ainakin siis tota näihin erityisopettajan hommiin just viel tämmösiin mitä mä teen, niin mä oon kuullu et ei niihin ees oo ollu muita hakijoita. Esimerkiksi se paikka mis mä nyt oon, tai siis missä mä alotin niin ei siihen ollu ketään muuta hakijaa. Ja se oli sille rehtorille tota, se oli päättäny ku se näki et on suomalainen hakija. Se oli päättäny et se tota jos mä vaan hallitsen kielen niin se nappaa mut. (Kimmo)*



I exempel 19 på föregående sida berättar Kimmo att när det gäller speciallärartjänster är antalet sökande lågt, i hans fall var han den enda som sökte. Att arbetsgivaren visade extra intresse när denne hörde att Kimmo är från Finland stärker det rådande antagandet att de finska lärarna är uppskattade och har och har ett *bra rykte* utomlands. Även Sini och Eeva berättar att de ofta får frågor kring finsk skola. Kimmo fortsätter i exempel 20 nedan att han ofta hört kommentarer om det finska systemet:

Exempel 20.

*Mult on kysely paljon sitä, et mikä on mikä on se salaisuus suomalaisessa koulussa ja pyydetty kertomaa siitä, ja siis hyvin paljon tota opettajat on sitä mieltä, että et Suomessa on tehty asioita oikein ja paremmin ku Ruotsissa. Ja ne kannattaa niinku sitä suomalaista systeemiä, mikä on ollu.* (Kimmo)

I studien av Jönsson och Rubinstein Reich (2004: 62) kom det fram att många skolledare befarade att utländska lärare skulle ha en annorlunda kunskapssyn och undervisningsstil samt att kulturbetingade problem skulle uppstå vilket exempelvis skulle försvåra samarbetet mellan lärare i skolan. De finska lärarnas berättelser indikerar däremot att många i Sverige ser generellt upp till den finska skolundervisningen. När det kommer till de finska lärarna kan man alltså tänka sig att skolledarna möjligtvis känner sig tryggare då många har hört om det finska skolsystemet. Risken för kulturbetingade problem bedöms således möjligtvis mindre, då kunskapssynen och kulturen i Sverige och i Finland inte skiljer sig från varandra särskilt mycket.

Många lärare berättar under intervjun att de för tillfället har eller tidigare har haft andra finska lärarkollegor på sin arbetsplats. Exempelvis berättar Eeva att hon under sina 30 år som lärare i Sverige har haft flera finska kollegor och att mottagandet enligt henne alltid har varit positivt. Eeva uttrycker att hon exempelvis har fått höra mycket om de finska Pisa-resultaten. Hon berättar dock i exempel 21 nedan att hon ibland även har upplevt att kommentarerna från de svenska kollegorna har handlat mer om avundsjuka än beröm. Hon funderar över förklaringen till det lyckosamma finska skolsystemet:

Exempel 21.

*Eeva: Jag tycker det skulle va kul om det kommer mera finska lärare till. För jag tror det skulle ge väldigt mycket energiinjektion liksom. [...] jag har liksom märkt att man pratar ju att man är så oerhört avundsjuka på finska Pisa-resultat [skrattar]. Men sen hör jag ofta liksom att såhär lekmanförklaring för det att men dom har ju inga invandrare i Finland [skrattar]. Det är ju inte riktigt sant. Så att det kan handla om just det här med den systematiska undervisningen att liksom att man går små steg framåt. Till exempel i matematik. Nu är det väldigt populär mattebok som många använder i Sverige som är från Finland som dom tycker är helt fantastisk. Intervjuaren: Så tycker du att du får lite beröm?  
Eeva: Ibland så jag vet inte om det är beröm eller är det liksom en liten pik. Då 'Finland är ju så mycket bättre liksom' [skrattar]. Jaja säger ja ba, där ser ni. Min kollega Robert [finlandssvenska kollega, upphittat namn] säger att 'ja jag vet finska metoden här' fast han vet ju för tusan inte den finska metoden [skrattar]. Vi bara liksom kör på. (Eeva)*

Jukka lyfter fram rekryteringsresor till Finland samt att han kommer ihåg hur det vid den tiden han sökte även var flera andra som sökte från Finland. På hans arbetsplats var det utöver honom även en annan finsk man och då skolan han jobbar på är en Sverigefinska skola anser Jukka att det var bra att det fanns flera ”äkta finländare” i lärarkåren som han berättar i exempel 22 nedan:

Exempel 22.

[...] oon kuullu, et just sillon ku määki hain tänne töihin, nii tosi moni mun mielestä Suomesta haki, ja just niinku mun mielestä ruotsalaiset koulut teki rekrytointiakin oikeen Suomessa, ja että meilläki oli täällä vielä viime vuonna oli yks toinen mies [Suomesta] nii meitä oli oikeen kaks suomalaista suomalaista. Ja hän opettikin sitten niinku suomea toisena kielenä ja se oli niinku hyvä, että me saatiin tänne oikeen kunnan suomalaisiakin. (Jukka)

Jukkas poäng är aktuell då det än idag finns relativt mycket finskspråkiga andra- och tredjegerationens finländare i Sverige (se avsnitt 2.3. *Finländare och deras ställning i Sverige idag*). Då kan man naturligtvis tänka att det finns bra möjligheter till att kunna dra nytta av sin finskspråkiga kompetens när man flyttar till Sverige. Även Kepsu (2016: 12) konstaterar att många svenskspråkiga anser att kunskaperna i finska språket är till fördel på den svenska arbetsmarknaden. Lilja lyfter fram den finska *lärarutbildningens kvalitet* i exempel 23 nedan. Hon har ibland vikarierat i systerskolor där hon sett obehöriga lärare i arbetet i Sverige. Enligt henne är det en stor skillnad jämfört med Finland då man inte ser samma sak där, och hon påpekar att antalet lärare som söker lärarjobb exempelvis i Helsingfors är högt, vilket är enligt henne ett bevis på undervisningens kvalitet:

Exempel 23.

Jos mä oon vaikka siellä [sisarkoululla] ollu joskus jotai tunteja pitämässä, tätä sattuu joskus, sit näkee niin paljon kouluttamattomia ihmisiä töissä. Muita ei saa. Se tuntuu vähän sillä lailla et tässä laatu kyllä kärsii, jos tulee ihan jostain lukiosta. Tai sitten, että jos semmosia, jotka ei puhu ruotsia opettajina. Niitäki mä oon nähny jotain matikan opettajia, joilla on tosi alkeellinen ruotsin kielen taito. [---] Suomessa on niin mahtavat kaikki jo valmiita opettajia, jotka on käyny hyvän koulutuksen ja on töissä Suomessa. Kyllä ei vakipaikkaa varmaan saa, jos ei oo oikeesti paperit kunnossa. Ja se on hyvä. [---] Kyllähän se laatu on kova, jos jossain Helsingissäki virkaa hakee sata opettajaa. Ei ehkä kaikkialla mutta se laatu on silloin kova. (Lilja)

Sini kommenterar att hon har uppmärksammat en skillnad i *läraryrkets uppskattning* i Sverige jämfört med hur det är in Finland. Denna skillnad var enligt henne svår att acceptera i början:

Exempel 24.

Kun sä kysyit, et mikä on ollu hankalaa, nii kylhän se on ollu semmonen identiteetti sellanen niinku et Suomessa ku oot opettaja, niin se on aika arvostettua kuitenkin. [---] Ainaki, nyt on tietysti tapahtunu kymmenes vuodes hirveesti, että mitä mie vertaan sillonku mie lähin. Se fiilis et oli niinku ylpeenä pysty sanoo et oon opettaja, 'ahaa!' [nouseva kiinnostunut intonaatio]. Sit täällä [Ruotsissa] sanoo et olen opettaja, 'aa' [laskeva intonaatio]. Siinä on se ero, se oli kova paukku ottaa et nyt mie oon niinku hävittäny sen sellasen ylpeyden aiheen. Et mie oon kuitenkin tehny hurjasti töitä et minusta on tullu opettaja, kaikki nää opinnot ja haut ja kaikki, mitä siihen liittyy. Tulee maahan, missä ei oo niin arvostettu se ammatti. [---] Sit tietysti ku oli kaikki muu peilattavana tällanen identiteetti tähän kieleen ja kaikkeen et se niinku romahdutti vähän alemmas siitä, mikä sie oot ollu. Sellanen henkisesti tiukka paikka ottaa. (Sini)

I exempel 24 på föregående sida berättar Sini hur skillnaden i läraryrkets attraktivitet i Finland kontra Sverige blev uppenbar efter hennes tillträde på den svenska arbetsmarknaden. I Finland kunde man stolt berätta att man är lärare, men i Sverige är yrket inte lika uppskattat vilket ledde till att hon upplevde en slags försvagning i sin egen ställning som var svår att hantera.

Tack vare de finska lärarnas bra utbildningsbakgrund säger Lilja, Sini, Kimmo och Jukka att de inte behövt någon komplettering i samband med tillträdet till den svenska arbetsmarknaden. Nästan alla har tagit någon kurs som arbetsgivaren har organiserat, men dessa har varit avsedda för hela lärarkåren. Eeva tog en komplettering i form av svenska som andraspråksutbildning för att bättre kunna hjälpa elever som har svenska som andraspråk. Hon anser att hon har haft stor nytta av utbildningen och speciellt dess fonetikdel. Hon rekommenderar det för alla finska lärare som börjar arbeta i Sverige, då det är vissa ljud i svenskan som kan orsaka problem för en med finsk bakgrund.

## **7.5. Mötet med den svenska skolkulturen**

I denna del berättade lärarna om sitt första möte med den svenska skolan. I lärarnas berättelser förekommer det flera intressanta tendenser som diskuterats även i tidigare undersökningar om utländska lärare (se Bredänge 2002; Jönsson & Rubinstein Reich 2004; Fridlund 2008; Bigestens 2015). Då den svenska skolan även har varit på tapeten i medierna i Finland var jag intresserad av lärarnas förväntningar av att arbeta i Sverige och hur dessa stämde överens med verkligheten på fältet. Därför ville jag inleda intervjuer med att höra hurdana förhandsuppfattningar lärarna hade om den svenska skolan innan emigrationen.

Då Eevas möte med den svenska skolan skedde ur elevrollen i gymnasieåldern flera årtionden tillbaka är den inte jämförbar med andra informanternas beskrivningar, och därför har jag bestämt mig att exkludera henne när det kommer till aspekten om förhandsuppfattningar. Dock är hennes beskrivning över den svenska skolkulturen med, då hon har en lång erfarenhet av den svenska skolan och kan därmed ge ett värdefullt utvidgat perspektiv till studien. När det kommer till Lilja som undervisar vuxna på folkhögskola har jag också gjort beslutet att exkludera folkhögskolaspecifika skillnader i denna undersökning. Då den allmänna diskussionen angående den svenska skolan till största del handlar om grundskolan, vill jag i denna undersökning begränsa ämnet till att belysa skillnader på grundskolenivån samt till kulturbundna skillnader överlag.

Det som präglar informanternas förhandsuppfattningar kan beskrivas med ordet *förbehållsamhet*, då de flesta informanter hade en någorlunda negativ avvaktande hållning mot den svenska skolan innan emigrationen som beskrivs i exempel 25–27 nedan:

Exempel 25.

*Tietysti ku mediaa seuraa, nii sit oli ehkä vähän negatiivinen ja semmonen, ei nyt voi sanoo et pelokas kuva, koska emmä oo semmonen et mä oisin kauheen pelokas, mutta tota vähän semmonen varauksellinen et miten tää yhteiskunta toimii, ja mimmonen kaaos kouluissa esimerkiksi on. Olin mä olin luku koulutuksen ja koulukulttuurin eroavaisuuksista ja siitä, että koulu menee tosi pahaan alamäkeen. Totta kai mua vähän se mietitytti. Mut sit taas toisaalta mulla on aina ollu kaikki kaikkein kovimmat oppilaat tai siis niinku vaikeimmat tapaukset. Sit mä aattelin et ei se nyt voi niin hirveesti, sit mä uskon et mulla on myös valmiudet kohdata ne vaikeudet. (Kimmo)*

Exempel 26.

*Kyl mie olin kuullu tätä tällasta, että Ruotsin koulusysteemi ja koulumaaailma se on vähän sekava ja se on vähän sellasta ja tällasta. Et kyllä mulla oli sellanen ennakoajatuski et lähetääs kättelee et miltä se nyt sit oikeesti näyttää. Ehkä se oli sellanen ennako. Ei nyt mikää katastrofifilis ollu, mut sellanen niinku, että voi olla vähän erilaista. (Sini)*

Exempel 27.

*[...] se kuva mikä mulla oli ruotsalaisesta koulusta nii hirveetä, mutta mulla oli sellanen kuva et se on huonempi ku suomalainen koulu, semmonen niinku perus et ei oo kuria eikä mikään toimi ja et opetus on huonompilaatusta. Mä en oo edelleenkaan käyny peruskoulussa enkä siellä opettanu, et mä en tiedä miten se oikeesti on, mutta ne opettajat keitä mä tunnen, jotka opettaa peruskoulussa ja lukiossa nii on kyllä tosi hyviä. Et sitä kautta. En mä voi kuvitellakaan et siel koulussa ihan kamalaa ois. Mut semmonen kuva mulla oli et tääl on niinku villimpää meno. (Lilja)*

Sini, Kimmo och Lilja hade således uppfattningen att situationen i den svenska skolan möjligtvis skulle vara något sämre än i Finland. Däremot berättar Jukka i exempel 28 nedan att hans förhandsuppfattning var positiv. Hans förväntningar var att det mesta i skolan fungerar som i Finland och att fokus ligger på lärandet:

Exempel 28.

*No mulla oli semmonen kuva et aika samanlaista varmaan ku Suomessa. Ja että kouluissa rutiinit on aika samanlaisia ku Suomessa, ja just et fokus on just niinku työnteossa ja työnlaadussa, ja että opettaja on se joka niinku koko hommaa pyörittää. Opettaja periaatteessa kärjistettynä määrää ja oppilaat kuuntelee, ja että opettajan tai koulun ja kodin välinen yhteistyö on tosi hyvää ja nii. (Jukka)*

### 7.5.1. Elev-lärrarrelation och auktoritet

Det som genomsyrar lärarnas beskrivningar om skillnaderna mellan den finska och den svenska skolan har ofta att göra med elevunderlaget i Sverige samt lärarnas annorlunda roll i den svenska skolkulturen. Lärarna har uppmärksammat stora skillnader i hur eleverna betar sig samt hur detta påverkar lärarrollen.

Sini beskriver i exempel 39 nedan hur hon upplevde *elev-lärrarrelationen* annorlunda i Sverige jämfört med den i Finland. Enligt henne kommer eleverna riktigt nära och den vänskapliga relationen mellan elever och lärare delvis försvårar lärarnas *auktoritetställning* i Sverige. Hon upplever att man blev auktoritet i Finland automatiskt när man fick lärarrollen, men det var inte samma sak i Sverige. Enligt henne vågar eleverna visa sina känslor mer och det orsakar också en viss rörlighet och ger uttryck för en upplevd frihet i den svenska skolan:

Exempel 29.

*Mie aina sanon sen et mulla oli se et opettaja-oppilassuhde oli sellanen ensimmäinen asia ku menin sinne resurssii nii huomasin et huh. Et ihan mulla oli ollu hyvät välit mun oppilaisiin Suomessaki, ja sillai niinku tuntu et tosi läheiset. Ku tulee Ruotsin kouluun, nii lapset tulee nii lähelle opettajaa. Siit hävis se sellanen, että olen opettaja, olen aikuisen roolissa, sellanen tietty välimaasto. Ne huomaa et ne niinku oli hirveen lähellä henkisellä tasollaki. Sillee, että sellanen tietty auktoriteettius, mikä Suomessa rakennetaan sillee, et sie oot opettaja nii sie oot opettaja, sulla on tietty sellanen valta automaattisesti ku sul on se opettaja-nimike. Nii se niinku et mites mie täällä luon auktoriteetin, ja sen sellaisen aikuisen ja kuitenkin joudun olee siinä roolissa ku vetää rajoja ja kertoo mikä on oikee ja väärä [...]. Täällä oli lapset niin jollain lailla kaverillisemmat, se suhtautuminen aikuisiin koulumaailmassa. [---] Sit se sellanen tietynlainen vilkkauski koulumaailmassa se oli vähän sellasta niinku vapaampaa, kyl mie sen niinku huomasin heti ku tulin, koska oppilaat uskals enemmän. Niinku näyttää tunteita ja minkälaisia olivat ja näi. Nii sitä oli niinku sitä elämää koulumaailmassa ehkä enemmän. (Sini)*

Även i studien av Jönssön och Rubinstein Reich (2004: 33) berättas det att många utländska lärare var förvånade till början över relationen mellan lärare och elever i Sverige som uppfattades mer som en kompisrelation än en elev-lärrarrelation. I Bigestans (2015: 183) studie kommer det fram på samma sätt att utländska lärare upplever elev-lärrarrelationen i Sverige utmanande, då den avviker så mycket från den i lärarnas ursprungsländer. Lärarna upplevde att elever missbrukar den frihet som råder i den svenska skolan, vilket syns i elevernas dåliga beteende och lärarnas avsaknad av auktoritet. Vissa av de intervjuade lärarna hade till och med valt att undervisa yngre åldrar i stället för den åldern de hade behörighet för, eftersom lärarrollen på lägre stadier uppfattades som lättare och tydligare.

Även Kimmo har märkt den någorlunda annorlunda relationen mellan elever och lärare. Enligt honom är många svenska elever *öppna och varmhjärtade* och tycker om att hjälpa varandra, vilket han anser vara positivt. Han berättar om en händelse då en för honom främmande elev mötte honom i korridoren och frågade helt från ingenstans om denne får krama Kimmo. Kimmo upplever att eleverna i Finland höll mer distans. Dock har även han bevisat myntets andra sida och sett hur vissa elever beter sig helt *respektlöst* mot auktoriteter i Sverige. Han förklarar i exempel 30 på föregående sida att eleverna i Sverige har mycket makt, rättigheter och bara få skyldigheter. Enligt honom tål vissa elever det inte alls att läraren säger åt och förbjuder dem. Han konstaterar att elevernas beteende mot auktoriteter var en överraskning för honom och att han aldrig under sin karriär som speciallärare i Finland hade upplevt elever som är lika lättkränkta och inkapabla för auktoriteter än han har upplevt i Sverige:

Exempel 30.

[...] *oppilailla on kauheesti valtaa. Niil on hirveesti oikeuksia ja hyvin vähän velvollisuuksia. Se on niinku häritsevä tekijä, koska on paljon oppilaita jotka ei, ne ei siedä ollenkaan sitä, että opettaja tulee sanomaan et sun pitää lopettaa toi, sä et voi tehdä noin. Monen oppilaan niil on todella vaikee ottaa vastuuta tekemisistään, ja mä en ollu semmoseen niinku vastahakoon törmänny Suomessa ollenkaan samassa mittakaavassa. [---] [...] ne oppilaat, mitkä mä ensimmäiseks sain [Ruotsissa] et ne oli niin täysin kykenemättömiä auktoriteettiin ja sit et ne reagoi niin voimakkaasti, kun ne tuns olonsa loukatuiks. Ne oli niin lätkränkta niinku, mikä on semmonen sana mikä tääl tulee esiin. Et ne tosissaanki niinku niin kävi mun päälle siis ihan surutta ja yritti vahingoittaa. Nii se oli mulle niinku, koska siihen mä olin Suomessa tottunu et semmost sattuu oppilaille joskus ku niil keittää ihan täysin yli. Mutta tota se et se oli niinku viikottaista tai melkein jokapäiväistä painimista niin se yllätti mut kyllä. (Kimmo)*

Den förhandsuppfattning som Kimmo hade fått från medierna stämmer dock inte till fullo. Han förklarar i exempel 31 nedan att det svenska systemet hade kallats för ”flumskola” men det underskriver han inte. Skolan han undervisar på har kategoriserats som sämst i kommunen och majoriteten där är elever med invandrarbakgrund, men ändå upplever han att det finns bra arbetsro på de flesta klasser. Därför stämmer den omtalade kaosartade beskrivningen inte enligt honom:

Exempel 31.

[...] *puhutaan paljon, että ruotsalainen koulu on 'flumskola', ei mitään tota, ei panosteta faktoihin ollenkaan, se on vaan pelkkää semmost höhhöö tai höttöö, niin ei ainakaan meidän koulussa niinku. Mun mielest meil on, vaik on käytössä digitaaliset oppimateriaalit osittain, niin hyvin paljon on hyvin perinteistä niinku opettajajohtoista opetusta, ja ainakin siis yläkoulun puolella niin on monilla luokka-asteilla monis luokissa tosi hyvä työrauha. [---] Että tavallaan semmonen niinku kaoottisuus ja kaaos ei se ainakaan meidän koulussa päde yhtään, vaikka sen pitäis just olla semmonen mistä mediassa puhutaan huonona kouluna johtuen siitä, että se on lähiökoulu ja siel on yli 30 eri kieltä mitä oppilaat opiskelee niinku äidinkielenä [...], enemmistö varmaan alkaa olla ulkomaalaistaustasii. (Kimmo)*

Likaså anser Jukka att det inte råder något kaos på den skolan han undervisar på. Ibland har han hört oroande berättelser från sina kollegor. Han berättar i exempel 32 nedan hur han upplever att det finns skillnader i elevunderlaget och att eleverna i Sverige inte har samma *uthållighet* som eleverna i Finland. Enligt honom behöver eleverna ännu mer motivering i Sverige för att orka koncentrera sig:

Exempel 32.

[...] *mun mielestä meillä täällä ruotsinsuomalaisessa koulussa on aika hyvin asiat verrattuna kauhutarinoin, mitä oon kuullu. Et täällä niinku oppilaat suht koht hyvin käyttäytyy. Toki niinku mitä mäki oon työharjoitteluja tehny Suomessa niin siellä oikeesti istuttiin rivissä hiljaa ja ei kukaan uskaltanu sanoa mitää. Täällä joo ne [oppilaat] höpöttää vähän enemmän mut kyllä sitte ku käskee niin, pyytää keskittymään niin kyllä ne niinku sitte toi toi tekee mut. [...] Suomessa musta tuntu, että oppilailla oli semmonen kauheen hyvä kestävyys, että ne pysty niinku oppitunnin aikana tekee vaikka jos oli kirjotustehtävä ne pysty kirjottaa kaks sivuu kolme sivuu tarinaa. Mut täällä mun mielestä se on niinku et ei välttämättä pysty että. [---] Et joutuu tosi paljon tsemppaamaan ja motivoimaan niitä ja tieks yrittää. (Jukka)*

Det som Jukka upplever svårt i mötet med den svenska skolan är att få elevernas hem att ta *ansvar för barns skolgång*. Jukka berättar i exempel 33 på följande sida att när vissa elever har betett sig dåligt i skolan har det varit svårt att få kontakt med föräldrarna:

Exempel 33.

[...] *tosi moneen kotiin on vaikee saada yhteyttä ja apua niiltä ja tieks et olis niinku se samarbete koulun ja kodin välillä. [---] [...] jos niinku vaikka oppilas on käyttäytyny huonosti, ja mitkään keinot, mitä koulu tekee ei oikee meinaa auttaa ja sitteku jos pyytää kotoa apua, että voitteko te vaikka jutella, niin välillä tuntuu, että sieltä ei saa apua.* (Jukka)

Även Fridlund (2008: 37) berättar att vissa utländska lärare upplevde att vissa föräldrar inte tar sitt ansvar utan lägger allt ansvar på skolan. I några kommentarer från dessa lärare lyftes det fram hur de inte kände respekt från vissa föräldrar och att de till och med hamnat i konflikter med besvärliga föräldrar på grund av deras ifrågasättande och ibland oförståelse för skolarbetet. I min studie nämndes föräldrar i negativt avseende bara när det gällde ansvar, annars upplevde alla mina informanter att bemötandet från föräldrar hade varit positivt. Vidare önskar Jukka i exempel 34 nedan tydligare möjligheter och rättigheter för lärarna att kunna sätta stopp på dåligt beteende. Han anser att eleverna i Sverige kommer lätt undan med att lärarna klappar på axeln. Även av Bredänges studie (2002: 43) framgår det att flera utländska lärare upplever att lärarna i Sverige saknar sanktionsmedel.

Exempel 34.

[...] *mun mielestä Suomessa oli sekin niin hyvä, että niinku sä teit jotain väärin oppilaana niin siitä sä saat aina seurauksen. [---] Nii täällä se ei ehkä oo ihan niin, täällä just vähän taputellaan selkään ja pään päälle, että no ens kerralla.* (Jukka)

### 7.5.2. Oklarhet, föränderlighet och mångkulturalism

Förutom elevunderlaget innehöll lärarnas berättelser även andra beskrivningar över den svenska skolkulturen och dess särdrag. Flera lärare har märkt vissa samhällsliga och till och med ideologiska skillnader. I exempel 35 nedan beskriver Kimmo den svenska skolkulturen som *oklar*:

Exempel 35.

[...] *täl hetkel mä sanosin et se [koulukulttuuri] on epäselvä. Varmaan suurin osa kentällä haluais, et asiat tehtäis selkeemmin, jämäkämmin, keskityttäis enemmän siihen opetukseen. Ja opettajan rooli ois vahvempi. [...] sitten tuolla ylemmällä niinku skolverket, skolinspektionen, niil on toinen näkemys asiasta, ne [...] on yrittäny kehittää kouluu niinku semmosel jännällä ideologisella tavalla joka, jossa just niinku oppilas on keskiössä siinä mielessä, että oppilas pääsee vaikuttamaan ja myötävaikuttamaan kaikkeen ja vähän niinku ohjaillemaanki sitä, miten koulussa toimitaan ja tehdään. Oppilaiden vaikutusvalta on hirveen suuri ja samalla oppilaiden vanhempien vaikutusvalta on suuri. Ja opettajat on vähän pelokkaita, ne ei uskalla reagoida ja toimia. Ne pelkää ilmoituksia, mitä on helppo tehdä netissä valitus jostain opettajasta tai sen toimintatavoista. Ja kaikki rehtorit ei osaa tukee opettajii näis tilanteis, [...] ne pelkää menettävänsä oppilaat, ja sitä myötä sen rahan minkä oppilas tuo tullessaan. Ja semmonen tietty varovaisuus ehkä leimaa sitä koulukulttuurii. Ei uskalleta olla vahvoja auktoriteettejä. [...] mä uskon et se on myös ollu kauheen vaikeeta ku on tullu paljon maahanmuuttajii, jotka ehkä tulee toisenlaisesta, tai tulee toisenlaisesta kulttuurista. Ja sit ku ne tulee tämmöseen kouluun mis ei ookkaan joku vahva auktoriteetti, joka sanoo et pitää tehdä näin, vaan saa vähän husertaa miten itte haluaa, niin siit tulee aikamoinen kulttuurishokki, ja se saattaa vaan niinku pahentaa sitä tilannetta [...].* (Kimmo)

Enligt Kimmo vill många lärare på fältet att sakerna skulle göras mer ändamålsenligt och tydligt, och att fokus skulle ligga mer på undervisningen. Han upplever att högre makter såsom skolverket och skolinspektionen har utvecklat skolan på ett ideologiskt sätt där eleven står i centrumet och kan styra situationen i skolan. Kimmo upplever att *lärarrollen* var starkare i Finland, enligt honom präglas den svenska skolkulturen av en slags *försiktighet*: lärarna vågar inte vara starka auktoriteter utan de är rädda för att få klagomål och anmälan som eleverna kan göra enkelt på nätet. Även Jönsson och Rubinstein Reich (2004: 33) konstaterar att många utländska lärare uppmärksammade en rädsla från de svenska lärarnas sida att sätta gränser och verka för sträng och auktoritär. Enligt Kimmo är situationen speciellt svår för de invandrande eleverna eftersom de är vana vid starka auktoriteter och vid övergången till den svenska skolan blir det en kulturchock som försvårar situationen i skolan ännu mer. Även Eevas beskrivning över den svenska skolkulturen innehåller likriktade tendenser som Kimmos. Hon anser i exempel 36 nedan att nya implementeringar uppifrån skapar en viss *osäkerhet*:

Exempel 36.

*Det är väldigt mycket förändringar, sen är vi ju mer liksom i det politiska systemet också hela tiden. [---] Finlands skolsystem är ju borttagen från politiska spel, men det är det inte i Sverige. Så att jag har ju liksom upplevt många regeringar som har ändrat väldigt mycket i skolan, jag har liksom började med lgr 80 som var läroplanen då, sen kom 94 nu är det 11. [---] [...] skolorna är ganska autonoma vad det gäller liksom arbetssätt [...] vi är inte så centralt styrda liksom mer än läroplanen. Och sen är det ju, jag har ju upplevt liksom många gånger med mina kolleger att läroplanen kan man gå ifrån. Alltså att man behöver inte alltid liksom läsa det så himla noga [...]. Att jag har upplevt liksom svenska lärarkårer är ganska obstinata. [---] Och det kan vara ganska spretigt liksom om du besöker den skolan och den skolan, där är det si och där är det så. Man pratar ju om likvärdigheten inom skolan, att skolan ska va likvärdig men det är det långt ifrån. [...] Jag tycker att det [det svenska systemet] ger lärarna otroligt mycket frihet, vilket jag uppskattar. Jag tycker det är bra att man liksom tar del av ny forskning. Sen tycker jag att vi hoppar på för snabbt på allt nytt, som är inte förankrat hos lärarkåren. [...] det skapar ju liksom sån osäkerhet liksom i förhållningssätt och så. [---] Men sen har de ju haft liksom lärare som har utbildat sig som har liksom iransk lärarbakgrund eller syrisk lärarbakgrund. Dom tillämpar ju liksom sin skolkultur på något sätt fast inte. (Eeva)*

Eeva beskriver den svenska skolan som *föränderlig*. Hon berättar att hon under sin karriär upplevt tre olika läroplaner som har varit totalt olika. Ändå tycker hon att skolorna inte är mer centralt styrda än så och att det svenska systemet ger lärarna mycket *frihet*, vilket hon å ena sidan uppskattar, men å andra sidan leder det till att det kan finnas stora skillnader mellan skolor inom landet. Enligt henne är det bra att man tar del av ny forskning, men för många ändringar hinner inte bli förankrade hos lärarkårer och det skapar en viss osäkerhet. Hon har upplevt att vissa svenska lärare följer inte alltid läroplaner så noga utan fortsätter att göra på samma sätt som sakerna alltid har gjorts. Även Bredänge (2002: 41) uppmärksammade i utländska lärares berättelser en likriktad osäkerhet, då några av de intervjuade utländska lärarna i studien upplevde att svenska kollegor inte alltid är motiverade att agera i läroplanens anda. Eeva påpekar även att det kommer lärare från utlandet som också på ett sätt tillämpar sin skolkultur i den svenska skolan.



För Lilja var *mångkulturalism* den största överraskningen och det som hon anser vara den största skillnaden jämfört med den finska skolan. Lilja berättar i exempel 37 nedan att det var svårt i början att förstå att majoriteten av hennes elever var traumatiserade vilket också kändes tungt. Hon påpekar att vart man än flyttar i Sverige kan man förvänta sig att 80 % av elever har invandrarbakgrund. Enligt henne beror det på en själv om man ser det som något positivt eller negativt. Lilja upplever att hon har blivit en bättre människa efter att ha börjat arbeta på folkhögskolan, då hennes elever är så duktiga och går framåt även om de har haft fruktansvärda erfarenheter under sitt liv. Ändå kör de på och skaffar sig en utbildning i sitt nya hemland Sverige vilket hon beundrar:

Exempel 37.

[...] *jos kysyy et mikä on suurin ero suomalaisen ja ruotsalaisen koulujärjestelmän välillä, niin se on kyllä monikulttuurisuus [nauraa]. [---] Ehkä jollain lailla sitten vaikeeta oli se ihmisten traumatisoitumisen ymmärtäminen. Varsinkin silloin ekana vuonna, [...] ne [oppilaat] oli niin rikkinäisiä ihmisiä silloin alussa varsinkin, se tuntui aika raskaalta. [---] Mutta ehottomasti mä väitän jokaiselle tänne Ruotsiin muuttavalle opettajalle, niin yks isoimmista yllätyksistä ja asioista, mihin pitää sopeutua on ihan varmasti monikulttuurisuus. [---] Nauttiiko siitä vai kokeeko sen ongelmana, niin riippuu varmaan ihmisestä. Mihin tahansa Ruotsissa muuttaa niin voi olettaa et 80 % oppilaista ei välttämättä oo ruotsalaisia. [---] Mä luulen et mä oon kasvanu täällä paremmaksi ihmiseksi ylipäätään, siis tämä niinku pakolaisuuden ja ulkopuolisten kanssa töitä tekeminen on ehkä semmonen, miten paljon mä ihailen mun oppilaita, ne on niin ahkeria, yritteliäitä, menee eteenpäin [...]. Sit et joskus ku mä luen niitä tarinoita jostain mapeista tai kuuntelen niitä, oikeasti näitä ihmisiä joitten läheiset on hukunnu Välimereen tai räjähtäny Aleppossa, se on niinku jotenki se semmonen, mä ihailen heitä. (Lilja)*

### 7.5.3. Diskussion och samarbete

Ett annat tema som kommer fram i lärarnas berättelser är *arbetssätt* som avviker från dem i Finland både när det gäller undervisning och hur sakerna görs inom arbetsgemenskapen. Flera lärare lyfter fram mängden *diskussion* i den svenska skolkulturen. Eeva berättar om detta i exempel 38 nedan:

Exempel 38.

*Eeva: Alltså för lärare, så är det ju oerhört mycket mer möten, så det blir man väldigt tidigt varse om. Att det är möten på möten på möten. Och det diskuteras och diskuteras. Och sen är det väldigt konsensusinriktad. Och det ska man va beredd på. För att det här diskuterar man väldigt länge innan man tar beslut. Och ibland blir det inte ens beslut. Och det är väldigt frustrerande för många med finsk bakgrund [skrattar].*

*Intervjuaren: Har du anpassat dig till det?*

*Eeva: Jag har anpassat mig till det, fast jag försöker liksom påskynda processer. Det märker jag att jag gör som ganska medvetet många gånger. Att nu gör vi så här. Och när ingen annan säger nåt så 'Japp då är det så!'. [skrattar]*

*Intervjuaren: Hur reagerar de andra då?*

*Eeva: Jag vet inte. Jag är ganska bestämd så att de kanske pratar bakom ryggen på mig. Men jag försöker ju ändå liksom göra någon slags mellanting av det här att jag frågar att 'är alla med på det här, nu är det tid att säga'. [---] För den, det har jag liksom uppfattat att det är ju liksom inget svårt i Finland, eller för dom som kommer från Finland att man tar ett beslut och sen testar vi och gick det inte bra så tar vi ett nytt beslut liksom. (Eeva)*

Eeva har lagt märke till den stora mängden möten i den svenska skolan. På möten diskuteras enligt henne länge innan några beslut tas, vilket är frustrerande för många finska lärare enligt henne. Även Sini berättar i exempel 39 nedan hur allt ska diskuteras igenom på hennes arbetsplats. Enligt henne avviker det från kulturen i Finland där man inte ifrågasatte sakerna så mycket. För henne var det förvånande när hon började arbeta i Sverige och hon märkte att varje teammöte började med ”laget runt” då alla kunde berätta hur de mår och hur de känner. Hon upplever att möten i Finland var mer effektiva och de innehöll inga ”onödigheter”.

Exempel 39.

*Suomessa se vaatimustaso lapsille on se tietty se semmonen et koulussa nää ja nää pitää tehdä, ja näin ja näin tällä tavalla on oltava. Eikä siel niin paljo kyseenalaisteta, et miks nyt näin tässä sanottava, se on nyt niinku hyväks et tää nyt tehdää, eikä siitä keskustella niin älyttömästi. Ku tää aina kaikki pitää keskustella läpi. [---] Se näkyy sellasena, että mie muistan, ku mie tulin tänne nii just tää tällanen tiimikokous alkaa sillä, että vedetää tässä nyt 'laget runt' - kaikki saa kertoa mitä nyt kuuluu, miltä nyt tuntuu, ja se oli mulle et 'mitä käytetääks me nyt kokousaikkaa', siis en mä nyt sanonu sitä tietenkää ääneen, siis 'käytetääks me nyt iltakokousaikkaa et mie kerron tälle miltä minusta tuntuu'. Se on niinku suomalaisen näkökulmasta ihan uskomatonta, et se oli niinku tärkeää. Et sit siin sai kertoa. Jollaki ku oli joku kaikki kuuntelee ja sillai. [---] Suomessa mie olin tottunu et reksi sanoo 'tyttydy, asia on näin ja nyt on tullu tällanen, seuraava asia, ja nyt onko jollain kysyttävää, ei ollu, seuraava', kaikki istuu siel se oli sellasta tehokasta, täs istuttiin tunti ja nyt me saatiin nää kaikki asiat, 'heippa'! Lähetään kotiin. Nii tää on silleen et 'nyt meil ois tällanen asia nyt keskusteltavana, keskustelkaa nyt siinä ympyröissä, piireissä, sitte no mitäs te tykkäsitte', niinku se on ikuisesti mukana. (Sini)*

Sini lyfter även fram *samarbetets* roll och mängd i den svenska skolkulturen. Hon berättar i exempel 40 nedan att teamarbetet betonas på hennes arbetsplats, och lärarna ansvarar tillsammans för eleverna. Hon upplever att man ansvarade mer för sin egen grupp och sina egna uppgifter i Finland.

Exempel 40.

*Tääl hirveesti on ollu ainaki mun tilanteessa näis kouluis mitä mie täällä [kaupunki Ruotsissa] on just tää tällanen yhteistyö, yhdessä tekemisen kulttuuri. Että Suomessa kuitenkin sulla oli se oma alue, se oma ryhmä, ja sit sä hoidit ne ja ne tietyt kokoukset ja näin. Nii tääl on sit joka paikassa tosi paljon sitä et yhdessä tiimihenki, tiimillä luodaan kaikki, ja me ollaan täs koulussa vielä viety vielä eteenpäin enemmän just tähän et et me todellaki jopa jaetaan, yhdes vedetään tai jaetaan nuo kehityskeskustelutki oppilaitten. Et se ei oo niinku et sun oppilaat ja mun oppilaat vaan meidän oppilaat. Et se on iso juttu. (Sini)*

#### 7.5.4. Betoningar i undervisningen och kunskapskrav i den svenska skolan

Lärarna har också noterat skillnader i undervisningen. Många upplever att eleverna i Sverige är öppna och kan berätta sina åsikter. Jukka anser att *muntlighet och diskussion* betonas i den svenska skolan, vilket gör att eleverna kan uttrycka sig själva muntligt och kommunicera och diskutera. Han ser detta som någonting positivt i den svenska skolkulturen. Elevernas *öppenhet* är något han inte stötte på i så stor utsträckning i Finland. Även Kimmo kommenterar hur han märkt skillnaden i arbetsätt i

Sverige. Kimmo berättar i exempel 41 nedan att han märkte skillnad på sina egna barn efter att de började i den svenska skolan. Enligt honom var barnen inte vana vid mängden uppgifter som krävde  *eget tänkande* såsom analyseringsförmåga. Dessa kunskaper har ökat avsevärt hos dem, vilket Kimmo ser som positivt:

Exempel 41.

*Tää tulee ehkä taas enemmän omien lasten kautta [...]. Toinen [lapsi] [...] sillä oli kauheen vaikeeta, Suomessa oli totuttu siihen, et faktafaktafaktafakta niitä opetellaan. Tääl piti ruveta tota resonera, motivera, analysera. Siit tuli melkee niinku paniikki tota, hän ei hallinnu tätä. Mutta on oppinu sen. On oppinu ajattelemaan. Ja toises [...] näkyy viel positiivisemmin, että lukee niinku sanomalehtiä ja pystyy oikeesti niinku hahmottamaan yhteiskuntaa ja maailmaa [...]. [...] se on tullu koulust, koska niin paljon joutuu tekee sellasii tehtäviä, ettei riitä, että vastaa että fakta on tämä, vaan pitää aina osata perustella miksi se on näin. (Kimmo)*

Dock oroar Kimmo sig för de svagaste elevernas del, då han har märkt att de skriftliga uppgifterna som kräver analysering och motivering finns i alla ämnen till och med i idrott och hemkunskap, vilket leder till att de svagare elever som tidigare kunnat stråla till exempel i idrott inte längre är motiverade till att gå på idrottslektionen. Kimmo anser att läroplanens *kunskapskrav* är hårda, vilket gör att några av hans elever inte kommer att få ett enda betyg. Han upplever att bedömningssystemet i Finland var lite barmhärtigare. Han tror att Sveriges system gynnar de elever som är begåvade, medan de svaga elevernas situation är ännu svårare än i Finland som han berättar i exempel 42 nedan:

Exempel 42.

*Sit taas negatiivisena niin, minkä, mikä tulee esiin ainakin just mun oppilaiden kohdalla, se on et just niinku semmosis aineissa ku kotitalous, liikunta, niin niissä on ihan liikaa kirjallisii tehtävii jos pitää just päästä tohon samaan analysointiin, ja just mun oppilail, nii ei niil oo kykyä siihe. Nii se on tosi kurjaa, koska ne on oppilait, ketkä on liikunnassa ollu ihan hyvii ja kenel on ollu arvosana liikunnassa mut nytku tullaan ysiluokalle nii entistä vaativampii tehtävii [...]. [---] Ja sen jälkeen ne rupee lintaamaan liikuntatunneilta kokonaa [...]. [...] mun mielest ruotsalaisen koulun, mikä löytyy tosta opetussuunnitelmasta nii kunskapskrav, ne on mun mielest ihan pimeet suoraan sanottuna. Saavuttaakseen minimitason eli e:n niinku rupee lukemaan mitä kaikkee pitää osata, mä sanon, että Suomessa saadakseen vitosen niin pääsee paljon helpommalla. [...] ja koska se e-tason saavuttaminen se on niin vaikeeta, niin sen takii esimerkiks mulla on nyt ysiluokkalaisii oppilaita, jotka ei tuu saamaan yhtään arvosanaa. [---] Mä oon sitä mieltä et siin tulee niinku tämmösii drop outteja paljon helpommin täl ruotsalaisel systeemil. [---] Eteville oppilaille ketkä on oma-aloitteisia, [...] mä luulen, että semmoset oppilaat saa niinku loistavat eväät elämälleen. Ja ehkä jopa paremmat ku Suomessa, koska ne taidot saattaa kehittyä monipuolisemmiks. Mutta sitte heikot oppilaat, mä uskon et heikkojen oppilaiden asema on Ruotsissa viel heikompi ku Suomessa. (Kimmo)*

Jämförelsevis kom det däremot fram i Jönssön och Rubinstein Reichs (2004: 35) studie att utländska lärare upplevde kunskapskraven i Sverige kontra hemlandet låga. Många utländska lärare var vana vid ett skolsystem som ställde mycket högre krav på elever. Några lärare upplevde att lärarna i Sverige är rädda för att ställa krav. I studien ges det ett exempel där en utländsk lärare upplever att de svenska lärarna är rädda för att belasta elever med hemläxor, medan denne själv ser extra läxor som ett sätt som får eleverna att anstränga sig mer. Även en av mina informanter, Sini, berättar att det var en

övertäckning för henne att det inte ges några *hemläxor* på den skolan hon undervisar på i Sverige. Hon hade blivit van vid att ge mycket hemläxor i Finland. Skolan där hon arbetar nu är en så kallad läxfri-skola, och i början var det svårt för henne att förstå varför. Hon anser att man ger mer ansvar för barns lärande till hemmet i Finland medan skolan bär det största ansvaret i Sverige. Dock har hon så småningom börjat förstå poängen med läxfriheten, och på det sättet har hon ändrat den uppfattning som hon hade tidigare som lärare i Finland.

#### 7.5.5. Löne- och arbetsförhållanden

Nästan alla tog upp lönesystemet i Sverige som avskiljer från den i Finland. Lilja lyfter fram hur lärarbristen gör att det är möjligt för enstaka lärare att ställa höga krav angående lönen då det är svårt att få tag på behöriga lärare och systemet tillåter *löneförhandling*. Dock kritiserar Kimmo systemet i exempel 43 nedan. Han anser att trogna lärare som har arbetat längre i samma skola blir bittra då de får mindre lön än sina nya kollegor. Detta kan skapa en dålig atmosfär i skolan, då egen arbetsinsats jämförs med de nyas som arbetat i en kortare period. Dessutom blir det ingen kontinuitet utan lärarna skiftar arbetsplats ofta då de vill få mer lön. Detta är varken bra för elever eller kollegor:

##### Exempel 43.

*Ruotsissa se, että on henkilökohtaset palkat, koska se saa aikaan sen, mun on tosi vaikee saada mun palkkaa nostettuu täällä kunnassa. Se ei, niit palkkoi ei nosteta, mut ku mulle tulee uusii kollegoita, niin voi saada siis tuhansia kruunuja enemmän kuussa palkkaa, koska koululla on paniikki pitää saada otettuu joku. Voi olla yks tai kaks hakijaa, pakko suostuu melkee mihin vaan. [---] Mulla on lähteny kollegoita tonne [...] naapurikuntaan ja tota 6 000–7 000 enemmän kuussa palkka. [---] [...] ensinnäkin se aiheuttaa sen, että et ne opettajat ketkä on uskollisii, niitten palkka ei nouse, mutta niist tulee vähän katkerii. Sit puhutaan paljon no tulee semmonen huono henki, puhutaan uusista opettajista, jotka tulee nii voidaan niinku verrata omaa työtä niitten työhön, että toiki joka on työskennelly puolet siitä, mitä mä oon työskennelly nii saa noin ja noin paljon enemmän. Eikä se oo läheskään yhtä pätevä pedagogi kun minä olen. Se on huono juttu. Tai sit se aiheuttaa sen, että ei tuu jatkuvuutta vaan on, mä tiedän opettajii ketkä vaihtaa niinku puolen vuoden välein työpaikkaa. [---] Ja sehän on tosi huono oppilaille. Se on tosi huono kollegoille ku kollegat vaihtuu koko ajan. (Kimmo)*

I exempel 44 nedan lyfter Sini fram lärarlönelyftet som regeringen åstadkom med ett par år sedan, vilket ger dem mer erfarna lärarna möjlighet till att få extra om de anses lyckas i sitt arbete. Enligt Sini skapar det dock mer *orättvisa* bland lärarna i Sverige då alla ändå gör samma arbete:

##### Exempel 44.

*Tääl oli sellanen hallitus ne teki sen lärarlönelyftet pari vuotta sitten. Et reksit sai tehtäväksi jakaa isompaa summaa opettajille. Ja niille ketkä ne näkee taitaviksi opettajiksi et antaa isompi summa kerralla tälle. Se oli ihan hallituksen tasolta. Ja oli niinku pakko niitten jakaa. Se oli hurja paikka. Se on vähän tää et sit siin tulee vähän niinku mikä eriarvosuutta, tai silleen missä on se hyvä linja tehdä et. Tehäaks me samaa työtä vai mikä. Se on vaikee. (Sini)*

Även *arbetstider* och mängden *byråkrati* lyfts fram av Kimmo, Sini och Jukka. I exempel 45 nedan berättar Kimmo hur han upplever att de svenska lärarna har ännu mer dokument att skriva än lärarna i Finland. Enligt hans erfarenhet finns det även mer bedömnings- och utvecklingsarbete i Sverige. Hans totala arbetstid är 45 timmar per vecka, vilket är mer än vad det var i Finland. Han påpekar även att lärarna inte har samma semester som eleverna, utan börjar en vecka tidigare på hösten och slutar en vecka senare på våren samt några dagar från höstlovet går åt studiedagar:

Exempel 45.

*Välil tuntuu silt et ruotsalaiset opettajat joutuu viel enemmän kirjottaa erilaisii dokumentteja, viel enemmän arvioimaan, suunnittelemaan, semmost kehitystyötä tuntuu olevan vielä enemmän ku mitä Suomessa. Vaik siit Suomessaki valitetaan. Ja sit viel tää työaikajuttu, sehän on niinku semmonen ero koulukulttuuris, että niinkun se 35 tuntii niinku työpaikalla oloaikka per viikko. Sitku siihen lisää sen päivä- pakollisen päivittäisen puolen tunnin tauon, mikä on pakko pitää nii siit tulee 37,5 tuntii oikeestaan paikalla. Sit siihen päälle on viel kymmenen tuntii omaa työtä. Nii työaika on niinku virallisesti 45 tuntii viikossa. [---] Suomes tottu siihen et on aina samat lomiat oppilaiden kanssa. Tääl lopetetaan ensinnäkin me lopetetaan työt viikko oppilaiden jälkeen kesällä, sit me alotetaan viikko aikasemmin. Syysloma on oppilailla koko viikko, meil on kolme päivää studiedagar, niinku me saadaan vaan kaks päivää plus viikonloppu. Joululoma on suunnilleen sama. (Kimmo)*

Jukka berättar i exempel 46 nedan hur han upplever att de finska lärarna får mer tid åt planering än man får i Sverige. Han anser att lärarna har mer frihet i att upplägga sitt arbete i Finland jämfört med hur det är i Sverige, där man håller fast i olika tidsramar noga:

Exempel 46.

*Mun mielestä Suomessa opettajat sai tosi paljon aikaa siihen suunnitteluun. [---] Et Suomessa se oli mun mielestä niinku enemmän just sitä, että kello löi neljä, se oli siinä. Ja alkaa oma elämä. Että niinku täällä se ei ole välttämättä ihan niin. Tarvii just niinku töiden ulkopuolellaki tehdä sitä. Ja sitte just Suomessa niin, tai täällä ollaan mun mielestä niiden aikaraamien kanssa niin tarkkoja, että jos niinku Suomessa sä oot opettaja sä teet töitä sä vaikka suunnittelet sun oppitunteja ja sul on kello neljään asti työaikkaa mut sä oot suunnitellu kaikki valmiiks ja sä oot kolmelta valmis, nii tuskin ketään kauheesti ottaa siitä itteesä et sä lähet tuntia aikasemmin kotiin. Täällä ei mitään asiaa lähteä [nauraa]. (Jukka)*

Även Sini berättar i exempel 47 nedan att den totala arbetstiden ofta är längre i Sverige, då det finns mer utvecklingsarbete med teamet som ingår i arbetstiden. I början kände Sini sig en aning skeptisk mot det, men nuförtiden anser hon att det ger mening:

Exempel 47

*[...] se että lasketaan se et koulupäivän jälkeen mun tiimin kaa me tehään yhdessä suunnitelmia ja on kokouksia, et niit on paljon enemmän siihen määrättyä aikaa. Et se oli ehkä aluksi vähän tiukka paikka ottaa, et onkse hyvä, mie olin jopa skeptinen [...], nyt mie oon vähän jättäny et must on tärkeet tehdä tiimin kaa töitä. [---] Suomessa opettajille lasketaan se tuntien määrä, ja siihen on ne tietyt suunnittelut, et sul on se työpäivä koululla helpommin lyhyempi, jos et sie haluu nyt jäädä sitte, se ei ehkä sovi kaikille. (Sini)*

## 7.6. Språkkunskapernas betydelse

Sista delen av undersökningen behandlade de finska lärarnas erfarenheter när det gäller att bedriva undervisning på ett andraspråk. Alla informanter har finska som modersmål och har lärt sig grunder i svenskan genom svenskundervisningen i högstadieåldern. Att börja bedriva undervisning på ett andraspråk är en stor förändring, och hur detta gått till för informanterna redogör jag för i detta avsnitt både när det gäller upplevda svårigheter och sätt att ”kompensera” för dessa. Tidigare i avsnitt 6.1. *Andraspråksinläring* har jag redogjort för vad tidigare forskning har att säga om språkinläring och de olika faktorer som påverkar denna process speciellt när det gäller vuxna. I avsnittet gavs det även en tydlig begreppsförklaring. I och med att de intervjuade finska lärarna för tillfället befinner sig i miljön där språket används naturligt kan de klassificeras som andraspråksinlärare och -talare. I talspråket används oftast termen främmandespråk istället för andraspråk, och därför förekommer termen främmandespråk (fi. vieras kieli) i de exempel som återges i detta avsnitt.

### 7.6.1. Språkliga utmaningar i samband med bytet av undervisningsspråket

I tidigare studier har det kommit fram att bytet i undervisnings- och arbetsspråket har varit för många utländska lärare den mest utmanande delen i mötet med den svenska skolan (se Bredänge 2002; Jönsson & Rubinstein Reich 2004; Fridlund 2008; Bigestans 2015). Nästan alla informanter i denna studie upplever att speciellt de första veckorna i arbetet innehöll några språkligt utmanande element.

#### 7.6.1.1. Tyngden av att ständigt använda ett andraspråk, extra arbete och trötthet

Kimmo beskriver de första veckorna i den svenska skolan i exempel 48 nedan. Han upplevde att det kändes *tungt att ständigt använda ett andraspråk* i början:

Exempel 48.

[...] oli se päälle kauheen raskasta koko ajan tota itselle vieraalla kielellä. Erilaisii murteit ihmisillä ja paikallinen murre [...]. Mä en ymmärtäny, mä jouduin skarppaa hirveesti. [...] oppilaat otti mut aluks hyvin vastaan, se oli hyvin spesiaali ryhmä ja sit aika pian ilmeni et meil tuli vähän kyl kulttuuritörmäyksiä, että tota se mitä mä olin tottunu Suomessa et mitä vaaditaan asioita, nii se ei menny näitten oppilaiden kanssa [...]. Ja siit sit tuli kyl aika vaikee reilu vuos, mitä mä opetin sitä ryhmää. [---] [...] vaik mä suoriuduin töissä aika hyvin sen ruotsin kielen kanssa, niin muistan sen et vapaa-ajalla sitten taas niin pää oli ihan tyhjä. Niin semmosis epämuodollisis tilanteissa nii tuntu välil et kieli ei luista ollenkaan. [...] olin välillä ihan, small talkist tai tämmösestä ei tuu mitään. [---] Mä luulen et se vieraan kielen käyttäminen työssä plus et ehkä se työ itsessään nii musta se oli, se vei voimii sil tavalla. (Kimmo)

Kimmo berättar att det var utmattande att försöka förstå olika dialekter i början, och det uppstod vissa kulturkrockar med hans undervisningsgrupp som var speciell och inte var van vid sådana krav som Kimmo ställde på eleverna i Finland vilket tog på hans krafter. Kimmo berättar att han klarade sig ändå bra med språket på arbetet, men på fritiden i inofficiella sammanhang upplevde han svårigheter. I Bigestans (2015: 184) studie rapporterade vissa utländska lärare om att de hade lärt sig akademisk svenska under den kompletterande lärarutbildningen, medan brister i vardagliga språket orsakade enligt några lärare svårigheter i vissa situationer. Även Lilja, som dock inte hade några problem med språket i sig, känner till hur trött man kan bli efter att ha levt en hel dag på ett andraspråk:

Exempel 49.

*Kielen kanssa on se tullut, että ekaksi oli se, että mä olin niin ylpeä ruotsin kielen taidostani, mulla on hyvä itsetunto et vähäks kaikki ihailee kun mä puhun niin hyvää ruotsia, vaikka se ei oo mun äidinkieli. Sit tuli semmonen niinku väsähtäminen siihen ruotsin puhumiseen. Mä en jaksais, se on osittain vielä, et haluais puhuu äidinkieltä. [---] Alussa varsinkin, miten väsyneeksi voi tulla aivoissa ku koko päivän joutuu kamppailee vieraalla kielellä. Enää sitä ei tapahu mut sillon alussa, mä en niinku kyenny enää keskittymään päivän lopuks. Sen muistaminen miten paljon energiaa se vaatii, vieraalla kielellä eläminen. (Lilja)*

Lilja berättar i exempel 49 ovan att hon var stolt över sina svenskkunskaper under de första veckorna, men sedermera har hon börjat tröttna på att ständigt behöva använda ett andraspråk. Hon kommer även ihåg hur trött hon var efter dagarna i början då det krävde så mycket energi att tala på ett andraspråk. Denna upplevda tyngdhet kan möjligtvis förklaras med faktumet att de språkliga processerna inte är så automatiserade hos andraspråkstalare jämfört med förstaspråkstalare, vilket gör att man blir mer kognitivt belastad (Segalowitz 2010 via Bigestans 2015: 86). Jukka berättar däremot att det tog mycket *extra tid att förbereda sig inför lektioner* i början:

Exempel 50.

*Oli tottakai totuttelemista, ja sitten niinku just ne niinku ne termit jokasesta oppiaineesta nii ei mulla ikinä ollu semmosia sanoja tullu missää vastaan [...]. Niin sen eteen piti tehdä vähän hommi. [...] mun mielestä se oli ihan kivaki ku mä just niinku tykkään kielistä, niin oli ihan siistiäkin, että sai samalla niinku oppiaki ite. [---] Et nyt tänä vuonna oon itse asiassa huomannu, että on kivempaa sen suhteen, että mun ei tarvii niin paljon tieks valmistautua. Et se oli oikeesti niinku mä tein kotonakin tai teen mä edelleenki, mut mä tein joka ilta, se oli tunteja, valmistauduin niinku just. Oli pakko. [---] Ehkä se oli sitä alun huumaaki, että se ei tuntunu niin ärsyttävältä ja raskaalta. Mutta sitten niin sanotaan ekan puolen vuoden jälkeen nii tuli semmonen, että ei hitto vieläki mä niinku istun täällä kaks kolme tuntii tekemässä ekstraa näitä. Nii sillon se tuntu raskaalta, mut nyt tää vuosi on niinku ollu jo paljon kivempi et menee niinku vettä vaan. (Jukka)*

Jukka berättar i exempel 50 ovan att *termer och begrepp* i olika ämnen var nya för honom, så han behövde ägna tid åt att lära sig dessa. Dock hade Jukka en riktig positiv inställning till det, då han tyckte om främmande språk och kände glädje i att lära sig nytt. Att förbereda sig inför lektionerna krävde ändå timvis extra arbete, vilket började kännas tungt vid ett tillfälle. Efter ett år har den extra tiden han behöver för att förbereda sig minskat och arbetet känns nu lättare på det sättet. Utländska

lärare i Bigestans (2015: 118) studie berättar också att det krävdes enligt lärarna mycket förberedelser innan lektioner för att behärska ämnesspecifikt ordförråd. Sini upplevde att hon behövde extra tid för att förbereda sig när det gällde tillfällen hon pratade *framför kollegor eller vid föräldramöten*:

Exempel 51.

[...] *sanotaanko et aikasemmin, nyt jos tääl istuis 30 kolleegaa, ja mun pitäis mennä tohon eteen selittää joku asia et mie kerron ja koulutan niitä, nii se ois tuntunu aika hurjalta et niinku tilanteelta. Tai kaikki nää vanhempainillat et ois aikuiset, jotka kuuntelee, nii mun piti valmistautuu niihin ihan hirveesti sillee et mie kävin läpi, mitä mie haluan sanoo et se tulee niinku hyvin. Mut se on poistunu. Et siit tulee sellanen et neki tilanteet on helpottunu, et nyt vaa niinku voi mennä. Mut kyllä välil joku semmonen ilmasu et haluis olla täsmällisempi. Ja on se sellanen, et jos mie en osaa sanoo jotai nii sit mie en muka osaa sitä asiaa. Et sit mie en niinku haluu niinku joutuu tilanteeseen, et mie en pysty kertoa.* (Sini)

Sini berättar i exempel 51 ovan hur hon gick igenom det hon skulle säga vid olika möten noga i förväg för hon ville undvika att säga något fel. Nuförtiden har dessa situationer blivit lättare och hon behöver ingen extra tid längre. Dock märker hon ibland fortfarande att hon undviker att hamna i sådana situationer där hon inte kan uttrycka sig. Även Jönsson och Rubinstein Reich (2004: 42) gjorde en observation att vissa utländska lärare upplevde rädsla för att göra fel och verka okunnig inför kollegorna. Det berättades att det handlade om situationer då lärarna upplevde språkliga problem och exempelvis inte hittade ord på en gång. Kimmo anser likaså att ordförrådet var en utmaning i början, då han aldrig tidigare hade använt sådant ordförråd på svenska som han behövde till exempelvis på matematiklektioner eller i biologi. I exempel 52 nedan berättar han att det visade sig vara svårt att behålla de lärda orden i minnet då hans elever inte alls var motiverade till att göra någonting:

Exempel 52.

[...] *on se hankalaa, koska kaikki käsitteet ja kaikki muut niin ne on ihan, enhän mä oo käyttäny sellasta sanastoa, mitä jossai matematiikassa tai biologiassa tai emmä tiää mitää lintujen nimii tai [...]. Nii sit se puoli ei kehittynykkää kauheesti, koska mulla oli oppilaita, jotka ei halunnu tehdä mitään. [---] [Yläasteella] ne opiskelee kaikkii mahollisii aineita lukuaineita mitä on, ja se on niitten aineenopettajat on ne ketkä on tavallaan vastuussa siitä. Niin mähän en suunnittele tunteja. [...] ne tilanteet mis oppilaat tarttee apua, nii mä en voi valmistautuu niihin tilanteisiin, vaan mun pitää pystyy reagoimaan siihen sillä hetkellä oikeestaan. Niin sillon se vaatii sen, että et mun pitäis osata käsitteet kauheen hyvin. Ja sitä mä en osaa. Mutta mul on oppilaita, jotka ymmärtää sen, ja mul on aikaa nopeesti kattoo, vähän varmistaa se asia. Mut sit mul on kärsimättömiä oppilaita, jotka vaatii et mun pitäis pystyy vastaa heti.* (Kimmo)

Kimmo berättar att det inte är han utan ämneslärare som förbereder lektionerna på högstadiet, vilket leder till att han i sin roll som speciallärare inte kan veta i förväg vad eleverna behöver hjälp med. Då gäller det bara att behärska olika termer så långt det går så att man kan *reagera då situationer dyker upp* och när eleven behöver hjälp. Kimmo säger att vissa elever förstår gott om han ibland måste slå upp någon term innan han kan hjälpa, medan vissa elever inte har något tålamod alls. Dock påpekar Kimmo att även hans svenska kollegor har samma problem och att de inte heller kan komma ihåg precis allting utantill som finns i läroböckerna som används på högstadiet.



### 7.6.1.2. Eget förhållningssätt till språkfel samt elevers och kollegors bemötande

Under intervjuerna frågade jag lärarna hurdana reaktioner de har fått från elever och kollegor i samband med bytet av undervisningsspråket. Det som var intressant var att flera lärare även lyfte fram hur de själva reagerar på språkliga fel samt hur de själva har ett visst förhållningssätt till det egna språkbruket. Sini berättar i exempel 53 nedan hur den första tiden i arbetet i Sverige gick till:

Exempel 53.

*Resurssin roolissa se oli aika luontevaa [...], yllättävän hyvin se meni sillee. [---] Sen se vaati et mä en saanu olla liian kriittinen siitä, et mitä mä täs nyt yritän puhuu. Mut osaks mua autto aivan älyttömästi sellanen yleinen ilmapiiri, et ku mie tulin nii mie ihmettelin miten hienosti oppilaat [...], miten upeesti ne otti niinku vastaan. Mie luulin et se olis ollu kovempaa niinku oppilaiden taholta. [---] Sit työkaverit ja kaikki, mul sattuu ehkä niin hyvä onni et ne hienolla tavalla otti vastaan ja osas varmaan niinku selittää aina, jos mie niinku kyselin ja ymmärs et ei kaikki tainnu mennä kerralla selville. [---] Sit [oppilaat] kauheen niinku auttavaisii. Et mulla on vaa niinku hyvii muistoja sit niitten reaktioista. Et ei oo mitään sellasta ilkkuvaa tai sellasta siin alkuvaiheessa. Vaikka ois varmaan ollu aihetta vaikka mihin [nauraa]. Koska ei mulla siinä kieli ollu vielä todellakaan niin vahva. (Sini)*

Enligt Sini kändes bytet av undervisningsspråket naturligt då hon hade riktigt förstående elever och kollegor. Hon säger att det krävde att hon brydde sig mindre och inte var alltför kritisk mot sig själv. Även om hennes svenskkunskaper inte var perfekta i början har hon bara bra erfarenheter av elevers och kollegors bemötande. Hon medger dock att den skriftliga delen var svår för henne i början:

Exempel 54.

*[---] siis kirjottaminen, ku piti jotain kirjottaa ja viestejä, nii se on hitsi se on mulla ollu pitkä prosessi et mie luotan et mie kirjottaisin oikein. [---] Se on ollu ittelle aika ku oon ollu aika vahva kaikissa suomenkielen säännöissä, ja silleen tuntenu silleen et mie osaan. Mut täällä ku sit se pohja häviää. [---] Et joutunu tukeutuu muihin. Et kollegat, 'voitko kattoo onko oikein'. [...] et joutuu vähän extraa kattoo et ei ehkä niin vapaasti antais tulla miten suomen kielellä lois niitä juttuja tost vaan noin vaikka keskellä tuntii. Et kerätäänpäs tietoo vaikka nyt tästä. Et jotenkin isolla näkyy kun mie kirjaan. Nyt mie oon päässy eroon siitä fiiliksestä [...]. (Sini)*

Sini berättar i exempel 54 ovan hur det har varit en lång process för henne att börja lita på sig själv att hon skriver rätt. Sini är utbildad till modersmåls lärare i finska och det har alltid varit viktigt för henne att skriva rätt. På ett andraspråk går det inte lika lätt, och hon har upplevt situationer som innebär spontant skrivande framför elever på lektioner svåra. Hon har använt sig av en strategi att fråga sina kollegor om hjälp speciellt i början och har nuförtiden blivit av sin rädsla att skriva fel. Även Jukka betonar elevers positiva reaktioner. Han lyfter fram i exempel 55 på följande sida att barnen skrattade första veckan åt hans *finlandssvenska variant* av språket och lektioner kan fortfarande få humoristiska slag då barnen tycker det är så roligt med det annorlunda talesättet. Jukka anser att detta bara är positivt, och med tiden har han lärt sig att låta mer svenskt. Enligt Jukka har eleverna alltid hjälpt honom på ett mycket diskret sätt genom att påpeka saker och ting utan att hela gruppen hör. Jukka ser starkt språkliga fel som en möjlighet till att lära sig något nytt:

Exempel 55.

[...] ääntäminenki on sitä suomalaista tyyliä, nii sillonku sitteku mä tänne tulin nii kyllähän täällä eka viikko naurettiin. Ja se oli semmosta positiivista, oppilaatki ne huvittu siitä mun ruotsista ja seki oli, ne oli silti niinku fiksuja sen suhteen että ne niinku, edelleenki mä sanon niinku tosi, matikan tunnilla joka kerta hihitellään jos, aina ku mä sanon numeron neljä nii mä sanon sen kuulemma erilailla ku he, niin edelleen me siitä vitsaillaan ja nii. [---] Ja just se oli siinä siisteintä, että sitte mä opin senki, että mä niinku en välttämättä lausu enää yhtä suomalaisittain. [---] Oppilaat teki sen mun mielestä niin oikein. Ne niinku tosi, se oli just huumorin kautta ja varsinki alussa, jos mulla oli väärä sanajärjestys tai mä olin tavannu jonku sanan väärin johonkin powerpointtiin, [...] nii sitte joku vaan nostaa käden ylös ja mä meen siihen auttamaan ku mä luulen et se tarvii apua siinä tehtävässä, nii sitte se onki vaa et [kuiskaa] 'Jukka, että sä oot tavannut ton sanan väärin, sulla on väärinpäin noi kaks sanaa'. [---] Et ei niinku, se ei ollu semmosta pilkkaamista tieks. (Jukka)

Eeva anser i exempel 56 nedan att man inte ska ta det allvarligt om man råkar säga något fel på någon lektion. Ibland kan eleverna fortfarande tycka det är roligt om hon säger något fel, men Eeva skrattar med bara. Om en kollega slänger ur sig något negativt brukar hon inte bemöta det på något sätt:

Exempel 56.

[---] jag har ju fortfarande problem med genus, en och ett. Eftersom det är det svåraste man kan liksom lära sig. Och det gör jag fel på. Men nu är jag så pass gammal så att säger jag fel liksom så får ni ta det [skrattar]. [---] Det kan va liksom sån här uttals, för att det som man har problem fortfarande, eller jag har problem med och många andra som har finska som modersmål det är betoning [...] b-p, g-k, som i om man är trött eller sånt där så kan komma lite si och så ibland. Eleverna kan fortfarande skratta liksom om jag säger buss eller puss. [skrattar]. [---] Jag tror att man liksom kommer undan med skratt liksom. Men sen har jag hört ibland liksom sånt att, men jag brukar inte bemöta det på nåt sätt av dom där finskorna [...], så kan nån kollega har slängt ur sig, men jag spänner bara ögonen. (Eeva)

Sini och Kimmo berättar att de upplever små ord såsom prepositioner svåra och båda nämner även uttalet. Sini berättar att vissa ljud är riktigt svåra för henne fortfarande, men de flesta elever reagerar inte alls på avvikelser. Däremot de elever som behöver extra stöd kan komma med någon kommentar ibland. Kimmo bryr sig inte så mycket om felen, om någon elev kommenterar hans uttal brukar han bara förklara hur vissa ljud inte är naturliga för finländare. Kimmo anser att hans uttal har blivit till en blandning av finlandssvenska och rikssvenska. Lilja berättar att hon var tvungen att byta ut några finlandssvenska ljud då hennes utländska elever inte kunde förstå dessa. Eeva sammanfattar i exempel 57 nedan att kunskapen om finlandssvenskan ofta inte är så utbredd i Sverige:

Exempel 57.

Och sen förstår man ju liksom att kunskapen för finlandssvenskan är inte så utbredd i Sverige. Det märker man ju fortfarande att dom intervjuar en ishockeyspelare som är finlandssvensk och sen säger dom på slutet att 'det var bra svenska det' [skrattar]. Det är ganska roligt sådär. Jag jobbar ju med en finlandssvensk lärare som har också utbildat sig här. [---] Men dom [elever] uppmärksammar ibland att 'du och Robert [upphittat namn], ni pratar annorlunda'. 'Så jag är finsk, jag har finska som modersmål, Robert har svenska som modersmål, han kan finska, men vi pratar svenska sinsemellan, vi pratar ju svenska tillsammans för att hans finska är inte så bra'. 'Vaa?' [elevers reaktion] (Eeva)

Lilja lyfter däremot fram hur man ska vara ganska orädd och ihärdig om man vill undervisa i svenska som andraspråk som utländsk lärare. Hon påpekar i exempel 58 nedan att hon ändå alltid har den fördelen att hennes elever inte pratar svenska som modersmål, däremot upplever hon ett visst tryck att tala helt rätt om hon vikarierar på en matematiklektion och undervisar förstaspråkstalare:

Exempel 58.

[...] onhan se sillä lailla tietenki siis ku opettaa ruotsia Ruotsissa eikä oo ruotsi äidinkielenä, nii se vaatii tiettyä sisua ja itsetuntoa kyllä. Et niinku kehtaa mennä sillä ruotsalaisten keskellä. Minä opetan teijän kieltä, vaikka se ei oo mun kieli. Mut miltä se tuntuis olla jossai, ku mun oppilaat ei puhu ruotsia äidinkielenään, nii mulla on aina tietty etulyöntiasema siinä. Niinku tunneilla varsinkin. Et aina mä nyt ruotsia osaan paremmin ku ne. Ois ihan hirveetä jos niin ei ois. Mut miltä tuntuis opettaa ruotsalaisia. Toki mä sitäkin teen, jos mä vaikka sijaistan jotain matikantuntia, se on musta erilailla vaikeampaa, koen tietyllä lailla. [---] Mä koen tiettyä painetta et mun pitää puhua ihan oikein. (Lilja)

### 7.6.1.3. Trovärdighet, makt och kontroll

Enligt flera studier i engelskundervisningens kontext (se Medgyes 1994: 72; Braine 1999: 22; Canagarajah 1999: 77; Thomas 1999: 6f.) är det inte ovanligt att icke-infödda lärare möter trovärdighetsproblem som även kan orsaka diskriminering. Kimmo berättar att han märkt att några kollegor har ifrågasatt hans behörighet på grund av språket. Denna aspekt kommer fram i flera andra studier om utländska lärare (se Bredänge 2002: 49; Boyd 2004: 434; Bigestans 2015: 184). Kimmo berättar hur han märkt detta i exempel 59 nedan:

Exempel 59.

Kyl mä oon välil huomannu sen, että joillekki kollegoille oli vähän vaikeet se ehkä, ne ei ehkä pitäny mua yhtä pätevänä, kun jotain ruotsalaista kollegaa. Koska kieli ei kuitenkaan luista samalla tavalla. Mä en pysty jossain kokoustilanteissa, mä en pysty reagoimaan yhtä nopeesti, mä oon vähän taustalla. Harkitsevampi sillein, ja sitte sit joskus voi olla 'bad language day', ei sujukaan yhtä hyvin, se homma takeltelee muuten. [...] jotku on joskus vähän töksäyttäny jotenkin hassusti. Näkee et on ollu joku jonkulainen pieni ärsyntyminen ehkä, ehkä siin tilanteessa ja. Ja sit joistain et ne ei oo jaksanu odottaa, ku mä yritän sanoo jotain, ne on vähän kärsimättömiä siinä. [...] mut sit taas toisin päin, niin [...] joidenki kollegoiden kohalla niin mä oon huomannu et sitku se homma on muuttunu toiseen suuntaan, nii sit ne onki ruvennu pyytää mua tueksi erilaisis tilanteissa. Et on ollu joku kohtaaminen jonku hankalan oppilaan kanssa. Tai tai jonku huoltajan kanssa tai oppilashuoltotiimin kanssa nii ne on aika äkkii huomannu sen, että tota se mitä mä sanon toimii niis tilanteissa, nii siit on apuu ja hyötyy. [...] mä oon huomannu et se on tullu tavallaan semmonen kunnioitus ja arvostus on tullu sitä kautta. [---] Suomalainen tapahan on aika suora. Ei semmosii korulauseita tota, aika rehellinen tapa, ei kierrellä ja kaarrella vaan sanotaan niinku ne asiat on. Ja tota, sitä on niinku arvostettu, mut on se sit joskus ehkä aiheuttanu senkin, että mut on ehkä ymmärretty vähän väärin. (Kimmo)

Kimmo berättar i exempel 59 ovan hur han ibland inte har kunnat uttrycka sig så flytande och att han inte alltid kan reagera på situationer så snabbt, vilket har varit svårt för några kollegor. Han har märkt i vissa kollegors reaktioner hur de ibland har saknat tålmod om han har tagit sin tid för att förklara

någonting. Ibland har någon kollega sagt någonting olämpligt. Kimmo berättar att han nått uppskattning hos vissa kollegor först genom arbetets gång. De har sedermera börjat inse hans värde och bra egenskaper till exempel i utmanande situationer med elever. Med andra ord indikerar Kimmos beskrivning att uppskattningen inte varit automatisk utan att han behövt bevisa sin behörighet kanske mer än en infödd lärare med samma utbildning hade behövt. Boyd konstaterar att bedömningar av brytning och språkfärdighet är en stark bidragande orsak till utländska lärares svårigheter att utöva sitt yrke i den svenska skolan. Enligt undersökningsresultaten påverkar avvikelser i uttal även bedömningar av andra delar av språkfärdigheten, och dessa bedömningar generaliseras också till att omfatta yrkeskompetens. (Boyd 2004: 434) Lilja poängterar i exempel 60 nedan personlighets och egen attityds roll i sättet att reagera på andras förhållningssätt. Hon har observerat ett visst mindervärdeskomplex hos några finska lärarkollegor men kan inte själv relatera till det:

Exempel 60.

[...] *mä jotenki ehkä katon asioita sillai sormien lävitse, mitä muut pitäis ongelmana. Mulle yks toinen suomalainen opettaja sanoi, että ku aina saa tuntea ittensä kakkosluokan kansalaiseksi täällä Ruotsissa, että ku on maahanmuuttaja eikä ruotsi äidinkielenään et ei ikään kuin oo yhtä hyvä ku ruotsalaiset. Mulle on jotenki niin outo se ajatus, et aijaa. Mä oon ollu aina niin ylpee et vähäks kaikki ihailee mua ku mä puhun nii hyvää ruotsia. [nauraa] Vieraana kielenä. Ku se on aina se reaktio mitä mä saan et 'aa eikö ruotsi oo sun äidinkieli'. [---] Nii se on nii hyvä filis mulle. Mut se varmaa riippuu vähän siitä asenteesta.* (Lilja)

Vid frågan om språkets betydelse lyfter Sini fram dess roll i *ledarskapet* i läraryrket. Sini berättar i exempel 61 nedan hur hon märkt under rekryteringsresor där hon ibland varit med hur språket ändå ofta blir till det största frågetecknet bland de finska lärare som är intresserade av att arbeta i den svenska skolan. Därför har målet med rekryteringsresor varit att nå finlandssvenska lärare, då övergången till den svenska skolan till slut blir lättare då. Hon nämner att en som lärare måste ta rollen som ledare. Om en krånglar alltför mycket med språket försvinner en del av *ledarskapet*:

Exempel 61.

*On se iso merkitys. Mie oon ollu nimittäin mukana, ku on ollu näitä rekrytointeja tehty, ja sitku on tuntunu, en mie niinku koko aikaa oo ollu mut oon ollu välillä, niin oltii just [rekrytointikohde Suomessa] nii sielläki oli sillä tavalla et joku mietti tänne tuloo mut sit oli vähän et mites tän kielen kaa. Ehkä joissain, riippuu mikä aine sulla on. Jos sie oot niinku aineenopettaja jossain. [...] tääl puhutaan paljon et ledarskap, et otat sen roolin. Et sie niinku näytät sen ja sun pitää olla aika tiukka se ote niinku ryhmään. [---]. Nii sit jos jos sie haparoit hirveesti sen kielen kaa, nii sillon sult lähtee sitä johtajuutta sieltä niinku pois tietyllä tavalla. Et se auttaa siinä opettajan roolissa aika paljon. Pystyy ilmasemaan itteään.* (Sini)

Kimmo berättar i exempel 62 på föregående sida om en föreläsning han var på där han lärde sig viktigheten av att ha ett brett ordförråd och på ett sätt behärska språket ännu bättre än infödda svenskar gör. Han har kommit till insikt om att språk är *makt*, då om man har ett alltför begränsat ordförråd händer det ofta att ens språkbruk blir för enkelt och då kan andras bedömning om ens enkla språkbruk

generaliseras att gälla hela personen. Det leder till att man upplevs som mindre behörig. Med andra ord indikerar Kimmos insikt att bristfälligt språk kan skapa trovärdighetsproblem:

Exempel 62.

*Mä olin just jollain luennolla ja siel oli kurditaustanen lehtimies, joka piti sitä luentoa niin sillähän, sille oli isä sanonu et sun pitää hallita kieli paremmin ku ruotsalaiset. Sun pitää lukee paljon, jotta sulle tulee iso sanavarasto. Koska kieli on valtaa. Ja sitähan se on. Siinä mielessä mä niinku, mä itte pyrin siihen et mä koitan laajentaa mun sanavarastoo just lukemalla paljon ja ku mä, jos joku sana tulee niinku monta kertaa eteen, niin mä yritän ottaa sen myös omaan kielenkäyttöön. Koska helposti käy muuten niin, et puhuu vähän yksinkertasta kieltä. Jollonka ihmiset voi myös vähän ajatella et siinä on ehkä vähän yksinkertanen henkilö. Joten kyl siit helposti ihmiset voi ajatella, että ei oo just yhtä pätevä, kun ruotsalaiset, koska ei puhu sitä kieltä yhtä hyvin. (Kimmo)*

Sini uttrycker att bristfälligt språk även kan vid sidan om makten minska *kontrollen*. Hon berättar i exempel 63 nedan hur hon märkt att hon inte alltid hör tonen i elevernas klassrumsprat och förstår därför inte alltid om det handlar om en diskussion som hon som lärare borde reagera på eller ta ställning till. När det är mycket som händer i klassrummet filtrerar hon alltså bort en del av det, allt går inte ”igenom”. Enligt henne resulterar detta i att en del av den upplevda kontrollen försvinner:

Exempel 63.

*Sellasta mie oon niinku huomannu et voi välillä hankaloittaa, ku pitää oikee mitä tääl tapahtuu, kontrolli, mitä siellä puhutaan, mitä täällä näin. Mie en aina ehkä silleen niinku äidinkielellä kuulis, joku keskustelu, jos se ei ookaan oikee hyvä keskustelu. [---] Mul saattaa mennä korvan ohi joitai niinku sanoja, jotka ei ehkä ollu niin hyviä. Niinku sellasis tilanteissa mua niinku harmittaa välillä vieläkin et mie en ehkä reagoi, koska mie en ymmärtäny tai kuullu sitä se meni niinku korvan ohi. Suomen kielellä mie oisin siihen varmaa reagoinu siihen heti, koska se tulis siitä läpi. Ja voi olla toinenki tilanne, ku keskustelu on niin vapaa ja joku voi heittää jonku sanan ja mie en ehkä kuule sitä sävy [..]. Hienot sellaset. Sit mul hävii se kontrolli. Niinku et mie en siin tarttunu vaikka mun opettajan roolissa olis pitäny siihen tarttua. (Sini)*

#### 7.6.1.4. Språkliga begränsningar och den kulturella delen av arbetet

En konkret skillnad när man undervisar på ett andraspråk är enligt lärarna det som man kan leka med språket. Sini berättar i exempel 64 nedan att hon önskar att hon kunde använda svenska språket ännu rikare. Hon är ibland tveksam över sitt språkbruk och en del fokus går åt att kontrollera eget språk:

Exempel 64.

*Henkilökohtasel tasol ku ruotsi ei oo mun äidinkieli, nii mie en pysty käyttää sitä niin rikkaasti kuin suomen kieltä, mie voisni käyttää kaiken maailman kielikuvii ja niinku sillai. Ruotsissa kapenee se ilmaisu sen verran et se minuu välil niinku harmittaa, ku mie haluaisin jonku asian minkä sanon sanoo vähän laajemmin, mie haluisin saada sen esille rikkaammin. Mut muuten sitä ei niin ajattele, jollain lailla siinä opettajan roolissa on vaan sitte. [---] Sitku välillä niinku haparoi et sanotaanko se näin, saatan sanoo ääneen, ehdin sanoo ja sit samal et niinku mietin onkohan se näin ruotsiksi. Eli siis mul on joku sellanen olkapäällä istuva Sini, joka koko ajan miettii pikkasen et meneeks tää oikein. (Sini)*

Bredänge (2002: 51) konstaterar att många utländska lärare i hennes studie kände att de berövats en del av det talade ordet. I stället för nyanserad kommunikation som man kanske hade blivit van vid i ursprungslandet måste undervisning handlas med bristande språkanvändning som många beskriver som ”tunn, ordfattig och själlös”. Enligt henne är många rädda för elevers och kollegors reaktioner, men alltför stor ”fixering” vid språkliga frågor kan bara hindra utvecklingen av andra kommunikativa kunskaper. Även Eeva berättar i exempel 65 nedan hur det inte går att leka med språket lika enkelt på ett andraspråk. Hon påpekar även att hon fått lära sig olika språklekar och barnsånger från början, medan hennes kollegor har fått det ”gratis”. Dock anser hon att det inte är ett hinder, utan man lär sig det under arbetets gång:

Exempel 65.

*Skillnaden är nog det att, det som man kan leka med språk. På modersmålet går det mycket lättare än med ett främmande språk. I början i alla fall. Nu har jag lärt mig liksom så. Men språklek, sånger, alltså stamsånger man har från Finland till exempel, dom ligger sitt i ryggraden. Sådär så att, det här behöver man ju lära sig, liksom, svenska barnsånger och, det fick jag ju lära mig. [---] Den kulturella delen så, det lär man ju sig under arbetets gång. Det ger ju, det är erfarenheten som ger det. Den kunskapen. Men det är ju ingenting som egentligen är ett hinder, utan att, däremot kan jag tycka att liksom jag har ju gått med hull och hår liksom in och lära mig saker och ting som vissa har liksom gratis. Men jag hittar ju andra tillgångsportar på saker och ting än dom som pratar svenska som modersmål. (Eeva)*

#### 7.6.2. Upplevda styrkor i arbetet

Som utländsk lärare med en sen startålder i sin andraspråksinlärning är det uppenbart att man blir språkligt besegrad av infödda talare. Som det kommer fram i föregående avsnitt indikerar även informanternas svar att man kan möta olika utmaningar i arbetet av detta skäl. Således verkar det vara bäst att bara acceptera skillnaderna. Till slut kan individen själv påverka om det blir till ett hinder eller ej. Det gäller att hitta andra tillgångar i arbetet så att betydelsen av denna skillnad blir mindre eller jämnas ut totalt. När jag frågade Kimmo hur han resonerar kring denna språkliga aspekt lyfte han fram hur man kan och bör vända om bristfälligheterna till *styrkor*:

Exempel 66.

*Mä oon itte ajatellu sen, että et pitäis, pitää osata näyttää sit tota vielä voimakkaammin niitä omii vahvuuksii, mitkä on työssä. Et tuo esille niitä enemmän, et tässä mä oon hyvä täs asiassa. Ja tää vähän kompensoi sitä kun, että mä en hallitse ihan täydellisesti kieltä. Se on ainakin just tossa työssä mitä mä teen, se on niinku äärimmäisen tärkeä osa sitä työtä, että niinku ihmisten kohtaaminen ja se miten käsittelee ihmisiä. (Kimmo)*

Kimmo menar i exempel 66 ovan att en som utländsk lärare ska visa sina starka sidor och utnyttja dem i arbetet eftersom det kompenserar för de eventuella språkliga bristfälligheterna. Även i Bigestans (2015: 185) studie hade lärarna exempelvis anammat sig ofta ett sätt att kompensera för

sina bristfälliga språkkunskaper genom att ge lite extra när det kommer till att skapa en bra pedagogisk arbetsmiljö eller genom att ha en positiv attityd till elever och kollegor. I exempel 67 nedan berättar Kimmo om en svårighet som han märkt som han har vänt om till en styrka:

Exempel 67.

*Sit on kans mitkä on vähän vaikeempii, et mä oon suomeks aika temperamenttinen ja mun työssä nii Suomessa nii, koska mulla oli haastavii oppilaita nii mä myöskin mä reagoin aika voimakkaasti ja nopeesti, kun oli tarve siihen. Mä en pysty ruotsiks siihen samal tavalla. Se, mä en osaa ruotsiksi sitä, tuntuu et mun luonne on vähän erilainen, mä oon rauhallisempi ruotsiks. Ja sit on myöskin se, että mä vähän pelkään sitä, että mä mokaan itteni jos mä tiedäks kauheen nopeesti rupeen reagoimaan silleen puoli vihasesti tai ei vihasesti, mutta mut kuitenkin sillein painokkaasti. Et menee kieli solmuun ja se on naurettavaa. Sen takii mä toimin ruotsiksi, mä toimin eri tavalla. Mä oon tehny siitä valtin, et mä oon rauhallinen kaikis tilanteissa. (Kimmo)*

Kimmo förklarar i exempel 67 ovan att han som person är relativt temperamentsfull när han talar sitt modersmål, men han har märkt att han inte kan reagera på olika situationer lika snabbt och starkt på svenska. Han är rädd att det ”vrickar tungan” och att det sagda blir då mer löjligt än kraftfullt. Även Bigestans (2015: 85) observerade att vissa utländska lärare hade svårigheter med att agera i emotionellt laddade situationer. Kimmo berättar om sin strategi som han medvetet valt. Han har bestämt sig att vara lugn i alla situationer, och på det sättet har han vänt om svårigheten till en styrka. Under intervjuerna kom det fram även andra iakttagelser och fördelar som lärarna uppmärksammat efter att de har börjat arbeta i den svenska skolan.

#### 7.6.2.1. Språklig kompetens och utbildning stärker tilltro

Flera av lärarna lyfter fram sin *utbildning* som en viktig resurs och underlättande faktor i anpassningen till den svenska skolan. Jämförelsevis observerade Bigestans (2015: 186) att utländska ämneslärare ofta värderade sina ämneskvalifikationer högre jämfört med svenska lärare, vilket stärkte deras känsla av att vara kompetenta lärare. Lärarnas ställning i arbetslaget stärktes även när deras flerspråkighet, kännedom om undervisningsmetoder från ursprungslandet och annan specifik kunskap erkändes och uppskattades som resurs av rektorers sida.

Lilja berättar i exempel 68 på följande sida att hon har haft stor nytta av sin finländska bakgrund i arbetet både när det gäller henne som andraspråkstalare av svenska och att hon genomgått pedagogiska studier samt universitet i Finland. Lilja berättar hur svenska kollegor exempelvis ofta anlitar sig till Liljas kunskap om svenska språkets regler. Lilja anser att universitetsstudier i Finland har gett henne explicit förståelse och kännedom om språket så att hon kan förklara hur olika språkliga regler fungerar:

Exempel 68.

*Se ei siis oo ongelma vaan etu. Hyöty ettei oo ruotsia äidinkielenä. [...] sillä lailla et ruotsalaiset kollegat tulee multa kysymään, et miks tää kielioppijuttu on näin. Ehdottomasti. Siis mä tiiän, miksi asiat on niin. Mä voin selittää jonku sivulauseen. Mä tiedän täsmälleen, miten se toimii se schema et miks inte on tässä, [...] tietää säännöt ja osaa selittää ne. Siinä mä nään edelleen, että opettajan koulutuksesta ja yliopistosta on ollut hyötyä. Suurin hyöty etenkin siitä, miten eri ainedidaktiikka, et miten eri asiat opetetaan. [---] Että on oppinu sen, miten tietyt asiat selitetään. [---] Meillä [Suomessa] on hyvä opettajakoulutus. Kyllä mä edelleen koen, että mun koulutus on ollu hyvä. (Lilja)*

Även Sini lyfter fram sin utbildning. Hon är utbildad till ämneslärare i modersmålet finska, och enligt henne har hon haft nytta av det speciellt då arbetssituationen tillfälligt inte var så bra då det ändå alltid finns efterfrågan på kunniga lärare i finska språket i Sverige. Sini uppmärksammar även i exempel 69 nedan att hennes klasslärarutbildning är riktigt omfattande jämfört med motsvarande utbildning i Sverige. Därför har hon behörighet till att undervisa även till exempel i idrott och bildkonst:

Exempel 69.

*Suomen kieli on minuu auttanut taas siin, et siin vaihees ku oli vaikee saada työtä nii mul oli just näitä suomen kielen opetushommii näis kunnissa, suomee kotikielenä. Et sellasta työtä tuntuu aina olevan jossain. [...] Yleisesti koulutus Suomessa, tää luokanopettajan koulutus oli niin laaja silloin kun mie tein sen. Ruotsi puuttu mun legitimaatiossa, mut sain tosi monet aineet hyväksytyksi, mie oon liikunnan ja kuviksen opettaja, joka ei todellakaan oo tyypillistä ruotsalaisessa, joka on käyny opettajankoulutuksen. Et niil on kapeempi, mulla on tollaset niinku esteettisetkin aineet et oon pätevä, oisin pätevä menee tonne niinku jotai kässän luokkaan jotai sirkkeliä soittamaan, en mene mut se pätevyys mulla on [nauraa]. (Sini)*

Jukka arbetar på en Sverigefinska skola så nyttan av finska språket och bakgrund blir i hans fall uppenbar. Han berättar i exempel 70 nedan hur han enkelt kan lära sina elever om olika dialekter och talspråket i Finland. Enligt honom är eleverna riktigt ivriga på att lära sig sådant genuint språkbruk.

Exempel 70.

*[...] yritän niinku just niinku varsinkin suomen oppitunnille tuoda sitä kulttuuriaki. [---] [...] me ollaan just nyt katottu tosi paljon niinku kaikkia suomalaisia filmejäki ja sarjoja. [...] ku ei Suomessa puhuta sitä kirjakieltä, nii ne saa sitä slangiaiki ja murteita ja ne tykkää niistä. Ja sitte mä aina, jos joku filmi pyörii siellä nii mä aina kirjotan taululle [...] just näitä lyhenteitä ja slangisanoja mä kirjotan nii ne niinku neki käydään läpi. Ja ne oppii neki. Tulee vielä niinku enemmän sitä oikeeta tai niinku oikeen perinteistä tavallista suomen puhetta ja kieltä. (Jukka)*

Under intervjuerna frågade jag lärarna hur de skulle beskriva sina språkkunskaper för tillfället. Gemensamt för lärarna var att de upplevde nöjdhet med de kunskaper de hade kunnat utveckla i Sverige. Flera lärare lyfter även fram hur svenskarna är så vana vid att höra olika varianter av svenska språket. Eftersom det kommer så mycket invandrare till Sverige, är det inte någon konstighet om någon bryter på svenska. Lilja berättar i exempel 71 nedan om denna upplevda *språkliga tolerans*:

Exempel 71.

*[...] ruotsalaiset on niin tottuneita ihan kaikkeen. Eihän täällä oo muita ku maahanmuuttajia. Et ihan joka yhteydessä tapaa ihmisiä, jotka puhuu ruotsia niin vaihtelevasti. Ei ne sitä sillä lailla mieti. Täällä on nii totuttu siihen murtamiseen. (Lilja)*



Lilja poängterar att man möter hela tiden människor som bryter på svenska i Sverige, så hon tror att svenskarna inte lägger märke till avvikande språk så mycket. Vid frågan om svenskkunskaperna nu berättar även Sini i exempel 72 nedan hur hon märkt att svenskarna inte är så kritiska mot avvikelser:

Exempel 72.

*Sini: Sanotaan et etenki kirjoituksen puolella oon kehittyny silleen, et siel tääl virheitä, mut ne ei oo enää niin pahoja silleen. Et nyt mie voin niinku vähän kattoo sormien läpi. [...] välillä mietin, et ois kyl kiva vieläkin sujuvammin osata niinku puhuu. Mut se on varmaa vähän sellanen itsekritiikki. Et kyl mie luulen et se on niinku hyvä. [---] Et vaikka mä tiän, et nyt mä niinku sanoin väärin nii se feedback on sellasta et ei ne, ihanku ne ei ees kuullukkaa mitää. Et se voi olla et mä oon ite niin et niitä kuuntelee nii kriittisesti. [---]*

*Intervjuaren: Jos on vaikka vanhempaintapaamisia, niin miten ne on suhtautunu sitten?*

*Sini: Hirveen hyvin. [...] onks se sit niinku sellanen Ruotsin sellainen et täällä on paljon maahanmuuttajia, kirjavaa joukko. [---] Sit ne tietyt, että mie tulen Suomesta, jos mie nyt sanon jotain väärin nii se ei oo niinku iso juttu. [...] et se on niin tavallista että. Aluksi mie joskus ku joku kysy et kuinka kauan sie oot asunu, nyt on kymmenen vuotta et se on pitkä, mut joskus ku oli asunu vaikka neljä vuotta nii et 'vaa neljä vuotta' et se oli vähän sellanen yllättyny et osas nii hyvin ruotsia et sit mie oon niinku tottunu, et sit tietenki ku tulee näist arabian kielisistä maista, nii se vie niin paljon aikaa se oppiminen. Et meille se on kuitenkin ku meil on se koulutausta ja tälle nii Suomest tulee aika nopeesti se kieli sit lopulta. (Sini)*

Sini tror att hon ibland är mer kritisk mot sitt eget sätt att tala än de som lyssnar. Hon har exempelvis aldrig haft något problem med elevers föräldrar och hon tror det kan bero på att svenskarna är så vana vid invandrare. Enligt henne blev många överraskade över hennes goda kunskaper i svenska språket när hon endast hade bott i Sverige under en kort period. Hon tror att det tar mycket längre tid för dem som kommer exempelvis från arabisktalande länder att lära sig svenska. Hon anser att en med finsk bakgrund kommer mycket enklare och snabbare in i språket och lyfter fram grunderna i svenskan som man får redan i skolåldern i Finland. Detta antagande har fått bevis i andraspråksforskningen, då etnisk och språklig identitet har visat sig ha effekter på andraspråksinläringen. Påverkan av det etniska, kulturella och lingvistiska avståndet syntes exempelvis i en norsk studie av Svanes där västerländska inlärare nådde bättre resultat i sitt inlärande av norska jämfört med asiatiska inlärare. (Svanes 1988 via Abrahamsson 2009: 199) Tillsammans med den obligatoriska skolsvenskan ger detta finnar bra förutsättningar för snabb inläring.

#### 7.6.2.2. Identifiering med utländska elever och föräldrar

En viktig poäng som kommer fram även i flera andra svenska undersökningar (se Jönsson & Rubinstein Reich 2004: 5; Bigestans 2015: 1f.) gäller möjligheter som utländska lärare kan skapa för identifiering när det kommer till barn som invandrat till Sverige och börjat i den svenska skolan. Även flera av mina informanter lyfter fram denna aspekt. Kimmo har märkt att både utländska elever och föräldrar ofta kan relatera till honom bättre på grund av hans ursprung:

Exempel 73.

[...] *monet oppilaat ne tykkää siitä, ku on tota suomalainen. Ne huomaa sen, et mä puhun eri murteella ja sitte, ne niinku näkee mut et mä oon samanlainen, vaik ne tulis Syyriasta tai Irakista tai muuten. Mun on helppo niinku saada semmonen luottamus aikaseksi oppilaiden kanssa. [---] [oppilaiden vanhemmat] on suhtautunu erittäin hyvin koko ajan. Mulla ei oo ollu mitään ongelmii vanhempien kanssa missään vaiheessa. Ja se on tota toiminu ihan perusruotsalaisten vanhempien kanssa, on toiminu irakilaiden, albanialaiden, afganistanilaisten vanhempien kans. Se on toiminu tulkin välityksellä. Että muhun on kyl oltu tyytyväisiä, ja mä luulen et se on jopa ollu jonkulainen melkee niinku valtti itse asiassa. [---] Ainakin niitten ulkomaalaistaustasten vanhempien kohdalla se on, oon ehkä pystyny paremmin samaistamaan itse siihen et mä oon kanssa tilanteessa, että mä en oo ihan ruotsalainen kuitenkaan. Mulla on kans joku tausta jostain muusta maasta. [---] On tullu tosi vaikeit asioita eteen, on vanhempia, jotka on aikasemmin ne on tullu koululle, ne on vaan huutanu siellä tota rehtoreille, ja ei sitä oo tapahtunu koskaan mun kanssa. (Kimmo)*

Kimmo anser i exempel 73 ovan att han har haft nytta av att han kommer från Finland. Enligt honom märker utländska elever att han talar på ett annorlunda sätt vilket gör att de hittar likhet med honom även om de kommer från Syrien eller Irak. Han anser att det är positivt att han lätt kan bilda tillit med de utländska eleverna. Även de utländska föräldrarna har varit glada i Kimmo. Han tror att han kan bättre identifiera sig med dem även om han inte flytt krig utan kommit frivilligt till Sverige. Han har märkt att vissa invandrarföräldrar har haft svårigheter med annan personal i skolan men när han varit kontaktpersonen har allt gått utmärkt. Även i Fridlunds (2008: 35) studie kommer det fram att vissa utländska lärare upplever att invandrarföräldrar blir mer villiga att samarbeta med skolan när det finns utländska lärare i lärarkåren. Dock finns det även belegg på att vissa utländska föräldrar däremot kan förhålla sig till icke-infödda lärare med misstänksamhet. I några studier (se Jönsson & Rubinstein Reich 2004: 61; Bigestens 2015: 101) har invandrarföräldrar varit oroad över att barns språkutveckling missgynnas om läraren inte är modersmålstalare. De finska lärarnas berättelser i denna studie bekräftade dock inte denna tendens då de innehöll endast bra minnen om bemötandet av utländska föräldrar. Lilja beskriver i exempel 74 nedan att hon känner viss identifiering med utländska elever och lyfter fram hur detta skapar möjligheter till *förståelse*. Även om hon kommer från grannlandet känner hon sig ändå som invandrare i Sverige. Hon tror att detta gynnar henne i att hon kanske kan förstå sina elever och vad de går igenom bättre än infödda lärare.

Exempel 74.

*Ehkä siis se, että on semmonen tietty samaistumisen tunne, ku on ite maahanmuuttaja. Osaa ymmärtää, en mä siis tuu Syyriasta et se on vähän eri juttu tulla Suomesta edelleen, mutta kyllä jotenki niinku ittensä tuntee sillälaila maahanmuuttajaksi että. Jotain aspektia voi ymmärtää paremmin kuin täällä syntynyt tai kasvanut. (Lilja)*

Även i studien av Jönsson och Rubinstein Reich (2004: 47f.) lyfte skollära fram förståelsen för andra kulturer och förhållningssätt samt utanförskap som ett tema som de hade tänkt på i samband med motiveringar till att anställa utländska lärare. Det menades att lärare som själva har upplevt utanförskap och har erfarenheter av migration skapar en djupare förståelse med utländska elever.

### 7.6.2.3. Identitetsskapandet hos elever med utländsk bakgrund

En annan intressant aspekt gällande elever med utländsk bakgrund kommer fram i diskussionen med Eeva. Hon har arbetat flera årtionden på en invandrartät skola och har märkt hur hon har kunnat hjälpa utländska elever med identitetsskapandet i det nya hemlandet:

Exempel 75.

*[...] det är ju mycket debatt kring det här att vem är svensk, när kan man bli svensk. Liksom och, jag skaffade mig [...] svenskt medborgarskap. Så jag har ju varit finsk medborgare länge för det spelar ju ingen roll egentligen. [---] Jag har liksom alltid sagt till eleverna att, jag har liksom alltid försökt att öka deras känsla av [...] den medvetenheten att man kan va vad som helst i Sverige. Man kan va svensk kurd, man kan va sverigefinländare [...]. Och liksom det här identitetsskapandet, vilket är oerhört viktigt liksom för elever med invandrarbakgrund, liksom att man får upp en känsla att man tillhör det här landet. För vissa liksom definierar sig liksom jag är kurd, jag är arab, 'men du bor ju liksom i Sverige, du är svensk medborgare, du är mer svensk än jag är', kan jag säga. Så att det är väldigt intressant liksom, och jag tror att jag gör ett jättebra jobb liksom med den. Vi har dom där diskussionerna liksom varje dag i princip liksom i våran klass liksom. [---] Sen frågar dom 'Eeva, varför kom du till Sverige' och 'var bor din mamma liksom, hur är det där' och dom får ju väldigt mycket kunskap [...]. Så jag tror att det är bara positivt. Att ha nånting annat än bara svenskhet i ryggen. (Eeva)*

Eeva berättar i exempel 75 ovan hur hon alltid försöker öka invandrarelevens känsla av att tillhöra Sverige. Hon tycker att detta identitetsskapande är oerhört viktigt, och hon tror hon som utländsk lärare gör ett gott arbete i detta varje dag hon har dessa diskussioner med sina elever. Hon anser att det som lärare bara är positivt att ha en bakgrund från något annat land.

Även Jönssön och Rubinstein Reich (2004: 64) betonar skolans betydelse som en av få integrationsarenor i dagens samhälle. Enligt dem är dess roll som integrationsskapande grundläggande så att alla barn socialiseras till gemensamma normer och värderingar och att alla känner sig erkända och bekräftade. Utländska lärare gynnar i sin roll alla elever ur ett mångkulturellt synsätt och hjälper i uppgiften att skapa en gemensam samhällsidentitet. Eeva fortsätter att hon upplever att tilltron till sin egen framtid har minskat hos många, och i exempel 76 nedan ger hon uttryck för att "vi och dem"-tänkandet bara fortsätter att öka, vilket kan tolkas som att lärares roll som positiva förebilder till invandrarbarn blir allt viktigare:

Exempel 76.

*[...] det är så mycket som liksom går in i det med till exempel barn som är bruna till exempel. Och en flicka som sa att -vi diskuterade det va liksom några år sen- och sen så 'jag är inte svensk' säger hon med klingande svenska väldigt bra språk hade den där flickan, och sen, och jag 'men var är du född?' 'I Örebrouh' [skrattar]. 'Men då är du ju svensk!'. 'Nej jag är brun' säger hon. Förstår du att det är hur som helst, och mer blir det för det blir ju mer och mer liksom svenskarna där och sen är det barnen med invandrarbakgrund där. [gestikulerar avstånd med händerna]. (Eeva)*

#### 7.6.2.4. Språkutbyte

Lärarna är ense om att språkets betydelse i läraryrket är stort, men att tala något annat språk än svenska som modersmål är enligt lärarna även en fördel jämfört med infödda språkkunskaper då eleverna nuförtiden ofta har något annat språk än svenska som modersmål. I exempel 77 nedan poängterar Eeva hur det på invandrartäta skolor kan gynna elever att man som utländsk lärare kan undersöka saker och ting tillsammans med eleverna och dra paralleller om det lärda på flera språk:

Exempel 77.

*Språkets betydelse är oerhört viktigt, det är det, du ska ju ha en bas att stå på, om du ska jobba i en svensk skola. Men det är inte hela. Alltså du lär du, det lärdom för vuxna hela tiden också, alltså att man ska vara ganska orädd, att dyka in i situationen som utmanar en. Så att just invandrartäta skolor skulle jag tycka att det är lite bättre att man inte kan allting för att då undersöker man saker och ting tillsammans [skrattar]. Och dessutom så är jag oerhört intresserad, just i yngre eleverna, man lär sig att läsa, vad heter det på ditt språk, vad heter det på finska, vad heter det på engelska. Vad heter det på ditt språk. När man har liksom en klass med flera språk och då drar man paralleller och då får man också det på modersmålet. Så att språket är viktigt men man ska inte vara rädd liksom att vad man inte kan lära sig. (Eeva)*

Även Lilja berättar hur hennes lektioner har blivit till språkbytetillfällen. I exempel 78 nedan konstaterar hon hur hon själv har blivit inspirerad till att lära sig arabiska, då de flesta av hennes elever har arabiska som modersmål. Hon har fått bättre förståelse för vad hennes elever går igenom samt vilka saker i svenska språket är svåra för dem på grund av grammatikskillnaderna i arabiskan. Dessutom tycker eleverna att det är riktigt roligt att hjälpa Lilja med att lära sig mer arabiska, så det blir till ett slags språkutbyte:

Exempel 78.

*[...] mä oon oikeestaan heti tänne muutettua opiskellu arabiaa. Ja nyt mä välillä puhun enemmän arabiaa ko oppilaat puhuu ruotsia. Ei lukiokursseilla koskaan, mutta alottelijakursseilla. Se on ollu iso ilo ja hyöty, siis se on oppilaista ihan hirvittävän hauskaa et ne osaa auttaa mua arabiassa, et siitä tulee semmonen niinku kielenvaihto. Mut siit on ollu kaikil tavoin hyötyä, et suosittelen kyllä kaikkia suomalaisia opettajia, jotka muuttaa Ruotsiin, opiskelemaan vähän niitä kohdekieliä, ja äidinkieliä mitä opettaa, se avaa niin paljon ymmärrystä joku vaikka arabian peruskieliopin tajuaminen, niin tietää just miks ne tekee semmosia virheitä, mitä ne tekee. (Lilja)*

Lilja poängterar till slut i Exempel 79 nedan att vissa klasser på lågstadiet i Sverige inte har en enda elev med svenska som förstaspråk, och därför tycker hon att det inte spelar någon roll om läraren pratar helt perfekt svenska eller ej, utan viktigare kan vara kännedom om elevernas modersmål för att bättre kunna förstå och hjälpa dem:

Exempel 79.

*Mä tiedän useita ala-asteluokkia, joissa ei oo yhtään ruotsia äidinkielenään puhuvia, siis oppilaita. Jollain luokalla kaikki on maahanmuuttajia sen luokan oppilaita, niin puhuuks se opettaja siellä ihan täydellistä ruotsia, niin ei se varmaan oo, tärkeempää ois ehkä osaako se vähän arabiaa et se ymmärtäis niitä oppilaita. (Lilja)*

## 8. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Denna pro gradu-avhandling hade som överliggande syfte att beskriva några finska lärares övergång till och möte med den svenska skolan. Delmålen var att redogöra för de bakomliggande orsakerna till de finska lärarnas migrationsbeslut, vägen till anställning på den svenska arbetsmarknaden, verkligheten de mötte i den svenska skolan samt betydelsen och påverkan av att bedriva undervisning som utländsk lärare på ett andraspråk med tanke på eventuella utmaningar och fördelar. Studien genomfördes med ett kvalitativt angreppssätt. Materialet som bestod av fem personliga lärarintervjuer bearbetades genom en kvalitativ innehållsanalys som syftade till att forma en begriplig helhet över lärarnas berättelser med hjälp av att applicera Lees Push-Pull-teori (1966), tidigare forskning kring utländska lärare samt teorier från andraspråksforskning.

Resultaten av denna undersökning låter en konstatera att det är en kombination av flera olika bortstötande och attraherande faktorer som ligger bakom de intervjuade finska lärarnas emigrationsbeslut. Som även Lee (1966: 50) uttrycker är migration ett komplext fenomen och migrationsbeslutet inte alltid är en enkel och logisk utvärdering av positiva och negativa faktorer i ursprungsorten kontra destinationen. Personliga skäl som familjeskäl och livssituation verkade ofta vara närvarande i emigrationen som bortstötande krafter. Emellertid lyftes den aktuella situationen på arbetsmarknaden, lärarbristen i de svenska skolorna, fram som en betydelsefull attraktionsfaktor. Geografiskt läge, personlig koppling till Sverige samt kännedom om den svenska kulturen och svenska språket orsakade en upplevd lätthet att välja Sverige som emigrationsdestination. Även individs personlighet och andra omständigheter är av stor betydelse, då det exempelvis i vissa lärares fall hade krävts ett längre övervägande innan det slutgiltiga beslutet hade gjorts, medan vissa gjorde beslutet hastigare än andra.

I motsats till tidigare forskningens resultat (se Bredänge 2002; Jönssön & Rubinstein Reich 2004; Fridlund 2008; Bigestans 2015) som har gett uttryck för att utländska lärare har upplevt svårigheter i arbetssökandet i form av misstänksamhet från skolledarnas sida, verkar de intervjuade finska lärarna inte ha upplevt liknande erfarenheter av diskriminering. Däremot upplevde alla de intervjuade lärarna att det hade varit relativt lätt att bli rekryterad i den svenska skolan. Lärarna angav lärarbristen i Sverige och finska lärares utbildning och bra rykte som möjliga bidragande orsaker till detta. Av resultaten framgår det även att invandringen från Finland har en lång historia och att finländska lärare i svenska lärarkårer inte är någon nyhet eller konstighet särskild i invandratäta skolor. Många berättade att de hade haft flera finländska lärarkollegor på sin arbetsplats. Av tidigare forskning av Jönssön och Rubinstein Reich (2004: 62) framgick det att en befarad risk för kulturbetingade problem

var närvarande i skolledares anledningar till att inte anställa utländska lärare. Då Finland anses vara historiskt, socialt, kulturellt, ekonomiskt och språkligt nära Sverige (Kepsu 2016: 4), låter det en att spekulera att sannolikheten för kulturbetingade problem är betydligt mindre när det kommer till de finländska lärarna, vilket även kan förklara den lyckosamma rekryteringsprocessen till sin del.

Angående de finska lärarnas möte med den svenska skolan framgick det av resultaten att många lärare efter en någorlunda negativ förhandsuppfattning och förbehållsam attityd som de hade fått från medier upplevde att verkligheten som de mötte inte alls var så kaosartig som de hade inbillat sig. Dock märktes det skillnader speciellt i elevunderlaget. Lärarna ansåg att det å ena sidan var positivt att eleverna ofta är öppna och kan diskutera och berätta sina åsikter. Å andra sidan upplevdes det att den annorlunda elev-lärrrelationen försvårade lärares roll som auktoritet. Denna aspekt har bekräftats att väcka förvåning även i många andra studier (jfr Jönsson & Rubinstein Reich 2004; Bigestans 2015) som behandlat utländska lärare. Av lärarnas berättelser framgick det även brister i samarbetet med föräldrar och hemmets ansvar. Angående arbetssätt och betoningar i den svenska skolkulturen hade många märkt diskussionens och samarbetets roll i arbetet. Istället för faktabetonad undervisning upplevde många att muntlighet och eget tänkande spelade störst roll i undervisningen vilket upplevdes positivt. Dock fanns det även kritiska synpunkter angående kunskapskraven i läroplanen som nämndes hårda med tanke på de svagare eleverna.

I beskrivningarna om den svenska skolkulturen lyftes det fram en upplevd oklarhet som hade att göra med implementeringar uppifrån. Lärarnas beskrivningar indikerar att den svenska skolan är föränderlig vilket orsakar osäkerhet i förhållningssätt och skillnader mellan skolor i Sverige. Lärarrollen är inte lika stark som den upplevs vara i Finland. Tre av samtliga informanter arbetade i invandrartäta skolor, och då var mångkulturalism ett ytterligare tema som väckte diskussion som en skillnad jämfört med Finland. Dock kan man konstatera att de skillnader som de finska lärarna uppmärksammade i den svenska skolan inte alltid var speciellt grundläggande jämfört med det som utländska lärare i andra studier har betonat, då många i denna studie även lyfte fram lönesystemet och arbetstider. Bredänges (2002: 51) resultat indikerade däremot att utländska lärares möte med det svenska skolsystemet hade erbjudit stora kontraster. De utländska lärare som deltog i hennes undersökning hade varit vana vid ett mer auktoritärt och hierarkiskt system, och då orsakade svenska skolans demokrati och jämlikhet redan beundran. Då Finland är kulturellt så nära Sverige, var fokuset i de finska lärarnas berättelser möjligtvis mer i mindre detaljer. Dock var det intressant att exempelvis lärarrollen och elevunderlaget ändå upplevdes så annorlunda jämfört med de i Finland, och att lärarna kände sig förvånade över diverse saker inom den svenska skolkulturen.

Gällande den språkliga aspekten som utländska lärare i många tidigare studier (se Bredänge 2002; Jönsson & Rubinstein Reich 2004; Fridlund 2008; Bigestans 2015) lyft fram som ett hinder kan man konstatera att den upplevdes utmanande även enligt de flesta av de intervjuade finska lärarna i min studie. Dock betonade lärarna att det handlade mer om den första tiden efter att de började arbeta i svensk skola. De första veckorna i arbetet präglades av en upplevd tyngdhet av att ständigt använda ett andraspråk. I lärarnas berättelser kommer det fram hur det tog extra tid att förbereda sig inför lektioner då ämnesspecifika ordförråd vållade svårigheter. Dock kan man göra iakttagelsen här att många lärare hoppade direkt till den svenska skolvärlden efter migrationen och bytte undervisningsspråket abrupt, vilket är ovanligt med tanke på utländska lärare som oftast behöver tid för assimilation och går med små steg framåt genom kompletteringen av den utländska lärarexamen innan de inträder i yrkeslivet i det nya hemlandet. Många av de intervjuade finska lärarna betonade att de hittade glädje i språkinlärningsprocessen och var riktigt motiverade till att anstränga sig på fritiden. Sedermera upplever lärarna att egna språkkunskaper är lovvärda och att utvecklingen skett relativt snabbt. Bortsett från några enstaka fall då någon kollega visat sin frustration genom att komma med en negativ färgad kommentar upplever lärarna att de har blivit positivt bemötta av elever, föräldrar och kollegor. En lärare berättade att han några gånger upplevt misstänksamhet från någon kollega som med sitt beteende positionerat honom som mindre behörig på grund av språket, men med tiden har denna misstänksamhet försvunnit då läraren kunnat visa sina goda egenskaper under arbetets gång. Många lärare beskrev hur de känner sig inkluderade i arbetsgemenskapen vilket gör att de trivs bra på arbetsplatsen. Lärarna hade uppmärksammat språkets betydelse i makt och i ledarskapet samt i kontroll när det kommer till klassrumsinteraktion. Dock i vissa fall kan man spekulera om de upplevda svårigheterna möjligtvis handlade mer om högre självkritik än verkliga hinder. Många lärare betonar egen attityds roll när det gäller språkliga frågor. Det upplevs att en inte får vara för kritisk mot egna språkliga bristfälligheter, då omgivningen inte heller verkar lägga så mycket vikt på dem. Även om många önskar att de kunde använda språket ännu rikare och mer nyanserat, upplevs det ändå att det i läraruppgifter till slut är mycket annat som väger mer. Något som många även nämner är en upplevd språklig tolerans i Sverige vilket lämnar utrymme för olika brytningar.

Lärarna betonade hur det är viktigt att igenkänna och lyfta fram sina egna styrkor i arbetet. Många ansåg att de besatte speciell kompetens som kom till användning i skolvardagen (jfr Bigestans 2015). Egen utbildning var en viktig resurs för många finska lärare. Flera hade även haft nytta av finska språket och kännedomen om den finska kulturen. En viktig aspekt var även lärarnas roll som utländska lärare i lärarkåren. Flera lärare lyfte fram att de känner sig som invandrare i Sverige och på det sättet känner identifiering med utländska elever. Det menades att egen uppväxt och bakgrund från ett annat land lät såväl utländska elever som deras föräldrar hitta likhet med lärarna, vilket förstärkte

tillit, skapade förståelse och förbättrade samarbetet. Även lärarnas roll som eventuella förebilder till utländska barn kom fram i aspekten om identitetsskapandet: genom att erbjuda ett exempel på en ”alternativ svenskhet” kan en lärare visa att man tillhör det svenska samhället även om man har utländsk bakgrund. Slutligen kom det även fram att ens egen roll som andraspråkstalare av svenska gynnade i undervisningsarbetet speciellt i invandrartäta skolor. Då många elever talar något annat språk än svenska som förstaspråk upplevdes det att lektionerna kan bli till språkutbytetillfällen då man kan undersöka saker och ting tillsammans och dra paralleller på modersmålet om det lärda.

Denna studie syftade till att beskriva de intervjuade finska lärarnas upplevda verklighet inom de teman som formulerades i forskningsfrågorna, och i detta avseende kan man granska undersökningen som lyckad. Då de centrala frågeställningarna besvaras i undersökningen och skribenten har tagit hänsyn till etiska överväganden kan man finna undersökningens validitet hög. Dock är undersökningens reliabilitet till en viss grad bristfällig av den orsaken att informantantalet var litet, och därför ska det understrykas att några generella slutsatser inte går att dras på basis av de ovannämnda resultaten. Alla de intervjuade lärarna i denna studie hade finska som modersmål, men det hade även varit intressant att ha med några finlandssvenska lärare för att kunna göra jämförelser när det kommer till finska kontra finlandssvenska lärares upplevelser. Då det i allmänhet pratas mycket om den någorlunda negativa atmosfären när det gäller svenska språket i Finland, hade det varit intressant att höra de finlandssvenska lärares som arbetar i Sverige synpunkter kring detta. Har situationen haft inverkan på deras emigrationsbeslut? Det är även möjligt att diskutera om intervjumetoden i denna studie hade kunnat kompletteras med enkäter till skolledare för att få en ännu bredare förståelse för fenomenet. Då det inte finns någon tidigare forskning kring finländska lärare som arbetar i Sverige gjorde jag ändå beslutet att koncentrera mig till deras egen upplevelse, eftersom detta kändes mest logiskt och intressant. Då vissa begränsningar gäller avhandlingar som denna var det inte heller realistiskt att utvidga undersökningen till flera plan, och därför kvarstår skolledarperspektivet som utvecklingsmöjlighet till framtida studier. Vidare skulle det även vara en intressant idé för fortsatt forskning att intervjuva några svenska rektorer på de rekryteringstillfällen som organiseras i Finland. Hurdana funderingar och erfarenheter har de angående de finländska lärarnas förutsättningar och möjligheter till att underlätta lärarbristen i de svenska skolorna?

Under undersökningsprocessen var det även flera utmaningar som delvis kunnat påverka resultaten i denna studie. Intervjuer som materialinsamlingsmetod var tidskrävande, och det var inte heller den enklaste uppgiften att hitta informanter till studien. Då det finns lärare med finländsk bakgrund geografiskt utspridda över hela Sverige, hade skribenten, som själv var bosatt i Sverige vid undersökningstiden, inte möjlighet till att resa alltför långt till de mest svåråtkomliga områdena i



Sverige på grund av avståndet och otänkbara kostnader. Detta var en praktisk orsak till att vissa lärare valdes till undersökningen. Ett annat alternativ hade kunnat vara videointervjuer, men då de lärare som tackade ja till undersökningen ändå var villiga att träffas fysiskt bestämde jag mig att göra på det viset. Till slut anser jag att detta beslut gynnade undersökningen oerhört mycket: att träffa de finska lärarna personligt och se mångas arbetsplatser och få en känsla av miljön de arbetade i medverkade i att skapa en ännu djupare förståelse för deras vardag och erfarenheter vilket jag är tacksam för. Jag som skribent kan bara konstatera att dessa möten stärkte uppfattningen om att när det kommer till de intervjuade finska lärarna handlar det om en grupp högkompetenta, modiga, och beslutsamma lärare som trots sin någorlunda språkligt underlägsna roll kunnat anpassa sig och översätta sina kompetenser från hemlandet och tillämpa dessa i den nya skolmiljön. Att höra deras historier var intressant och lärorikt på många plan.

Frågan som möjligtvis väcks i denna avhandling är hur man i Finland borde förhålla sig till fenomenet. Är lärarsvinnet ett hot för de finska skolorna och den finska samhällsekonomin? Intressant är att ungefär hälften av informanterna i denna studie planerar en möjlig återvändning till Finland. Med tanke på det kan man även se situationen som en möjlighet: det kan vara ett sätt för många finländska lärare att skapa nya idéer, erfarenheter och kompetenser i grannlandet som senare i längre lopp kan komma till användning och gynna undervisningen i Finland. Ifall egen arbetssituation ser dyster ut i hemlandet strider det enligt mitt eget resonemang mot förnuftet om en inte tar tillfället i akt och provar sina vingar där jobben finns. I en större bild gynnar rörligheten mellan de nordiska länderna samarbetet och hållbarheten inom Norden, och i min åsikt är alla vinnare i den situationen. Då det inte finns tidigare forskning kring fenomenet, kan denna undersökning erbjuda idéer till fortsatt forskning och ge värdefull information till speciellt finstalande lärare som ändå har kunskaper i svenska språket och känner potential, motivation och intresse för att övergå till den svenska skolan.

## LITTERATURFÖRTECKNING

### Material

Inspelade intervjuer av fem finska lärare som förverkligades mellan februari–april 2019. Inspelningarna bevaras hos skribenten fram till december 2020.

### Övriga källor

Abrahamsson, Niclas, 2009: Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur.

Allardt, Erik, 1996: Samhällsutvecklingen i Finland och Sverige efter 1945 – bakgrunden till ut- och invandringen. I: Finnarnas historia i Sverige 3 – Tiden efter 1945. Jarmo Lainio (red.). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. S. 17–36.

Bigestans, Aila, 2015: Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola [online]. Doktorsavhandlingar i språkdidaktik 5. Stockholms universitet. [Citerat 4.6.2020]. Tillgänglig: <<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-110842>>.

Boolsen, Merete Watt, 2007: Kvalitativa analyser – Forskningsprocess, människa, samhälle. Översatt av Bo Kärnekull. Falkenberg: Gleerups Utbildning AB.

Boyd, Sally, 2004: Utländska lärare i Sverige – attityder till brytning. I: Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). Lund: Studentlitteratur. S. 419–436.

Braine, George, 1999: From the Periphery to the Center: One Teacher's Journey. I: Non-Native Educators in English Language Teaching. George Braine (red.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. S. 15–27.

Braine, George, 2005: A history of research on non-native speaker English teachers. I: Non-Native Language Teachers – Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession. Enric Llurda (red.). Educational Linguistics Volume 5. New York: Springer Science+Business Media Inc. S. 13–23.

Bredänge, Gunlög, 2002: Utländsk lärare i svensk skola – Uppfattningar om skola och undervisning i förändrad kulturell kontext [online]. I: Pedagogisk Forskning i Sverige 2002, årg 7, nr 1. S. 37–51. [Citerat 11.4.2019]. Tillgänglig: <<https://pedagogiskforskning.se/2002-volym-7/>>.

Canagarajah, A. Suresh, 1999: Interrogating the “Native Speaker Fallacy”: Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. I: Non-Native Educators in English Language Teaching. George Braine (red.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. S. 77–92.

Fingal, Karin, 2016: Sverigefinnarnas historia [online]. [Citerat 18.4.2018]. Tillgänglig: <<http://www.minoritet.se/jord-och-bergsbruk-lockade-till-invandring>>.

Folkhögskola.nu, 2019: Folkhögskola – annorlunda vuxenutbildning [online]. [Citerat 4.4.2019]. Tillgänglig: <<https://www.folkhogskola.nu/om-folkhogskola/sa-funkar-folkhogskola/folkhogskola---annorlunda-vuxenutbildning/>>.

- Forskning & Framsteg*, 2014: Så djup är den svenska skolans kris [online, Jonas Vlachos]. F&F 4/2014. [Citerat 8.4.2019]. Tillgänglig: <<https://fof.se/tidning/2014/4/artikel/sa-djup-ar-den-svenska-skolans-kris>>.
- Fridlund, MariAnne, 2008: ”Jag vill bli sedd som en person med kunskap och erfarenhet” – En uppföljningsstudie av utländska lärares möte med den svenska skolan [online]. IPD-rapport 2008:11. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik. [Citerat 10.4.2019]. Tillgänglig: <<http://hdl.handle.net/2077/22979>>.
- Giota, Joanna & Emanuelsson, Ingemar, 2015: Differentieringsproblematiken i en skola för alla under 100 år [online]. Vägval i skolan. Nr 1, 2015. [Citerat 15.4.2019]. Tillgänglig: <<https://undervisningshistoria.se/differentieringsproblematiken-i-en-skola-for-alla-under-100-ar/>>.
- HBL*, 2017a: Nu far Sverige i väg med våra lärare [online]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.hbl.fi/artikel/nu-far-sverige-i-vag-med-vara-larare/>>.
- HBL*, 2017b: Högre lön hos grannen? Ja och nej [online]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.hbl.fi/artikel/hogre-lon-hos-grannen-ja-och-nej/>>.
- Juurakko-Paavola, Taina & Palviainen, Åsa, 2011: Svenskans plats i den finska utbildningen. I: Svenskans i den finska skolan och högre utbildningen – Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. Taina Juurakko-Paavola & Åsa Palviainen (red.). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 9–22.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena, 2004: Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan [online]. Rapport 2004:18. Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. [Citerat 11.4.2019]. Tillgänglig: <<https://www.ifau.se/sv/Press/Meddelanden/Invandrade-akademiker-som-larare-i-den-svenska-skolan/>>.
- Kavén, Pertti, 2013: De finska krigsbarnen [online]. Publicerad i Populär Historia 11/2013. [Citerat 18.4.2018]. Tillgänglig: <<https://populärhistoria.se/artiklar/de-finska-krigsbarnen/>>.
- Keinänen, Marja-Liisa, 2012: Finsk, svensk eller sverigefinsk? – Finskheten för andra generationens finnar i Sverige [online]. I: ELORE, vol. 19 – 2/2012. S. 239–243. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. [Citerat 5.4.2019]. Tillgänglig: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1545694>>.
- Kepsu, Kaisa, 2016: Hjärnflykt eller inte? – En analys av den svenskspråkiga flyttningen mellan Finland och Sverige 2000–2015. I: Magma.fi [online]. Magma-pamflett 2/2016. [Citerat 10.5.2018]. Tillgänglig: <<https://magma.fi/svensksprakiga-nylanningar-toppar-flytten-till-sverige-magma-pamflett-2-2016/>>.
- Korkiasaari, Jouni, 2003: Utvandring från Finland till Sverige genom tiderna [online]. Turku: Migrationsinstitutet. [Citerat 20.4.2018]. Tillgänglig: <<https://www.yumpu.com/s/pqnu2wa6CF1fTUsC>>.
- Lagen om nationella minoriteter. I: Minoritet.se [online]. [Citerat 20.4.2018]. Tillgänglig: <<http://www.minoritet.se/lagen-om-nationella-minoriteter>>.
- Lee, Everett. S, 1966: A Theory of Migration [online]. I: Demography, vol. 3, no. 1. S. 47–57. [Citerat 13.4.2019]. Tillgänglig: <<https://www.jstor.org/stable/2060063>>.

- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P, 2014: Utbildningsreformer och politisk styrning. Andra upplagan. Stockholm: Liber AB.
- Llurda, Enric, 2005: Looking at the perceptions, challenges, and contributions... or the importance of being a non-native teacher. I: Non-Native Language Teachers – Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession. Enric Llurda (red.). Educational Linguistics Volume 5. New York: Springer Science+Business Media Inc. S. 1–9.
- Läraryrket, 2016: Så blir du lärare [online]. [Citerat 4.4.2019]. Tillgänglig: <<https://www.lararforbundet.se/artiklar/sa-blir-du-larare>>.
- Läraryrket, 2017: Läraryrket och utbildningspolitiken för lärarutbildningarna [online]. [Citerat 4.4.2019]. Tillgänglig: <<https://www.lararforbundet.se/artiklar/lararforbundets-politik-for-lararutbildningarna>>.
- Lärarnas tidning*, 2013: Varför ständigt ny lärarutbildning? [online]. [Citerat 4.4.2019]. Tillgänglig: <<https://lararnastidning.se/varfor-standigt-ny-lararutbildning/>>.
- Lärarnas tidning*, 2016: Eskilstuna letar lediga lärare i Finland [online]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <<https://lararnastidning.se/eskilstuna-letar-lediga-larare-i-finland/>>.
- Medgyes, Peter, 1994: The non-native teacher. Första upplagan. Hong Kong: Macmillan Publishers LTD.
- Mtv Uutiset, 2017: Aivovuoto Suomesta kiihtyy – Koulutettujen maastamuutto vilkkaampaa kuin maahanmuutto [online]. [Citerat 10.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/aivovuoto-suomesta-kiihtyy-koulutettujen-maastamuutto-vilkkaampaa-kuin-maahanmuutto/6700590#gs.TxFdl9Q>>.
- Nordiska ministerrådet, 2001: Nordisk skolbarometer – Attityder till skolan år 2000 [online, böcker på Google Play]. TemaNord 2001:547. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet. [Citerat 10.5.2018]. Tillgänglig: <[https://books.google.fi/books/about/Nordisk\\_skolbarometer\\_attityder\\_till\\_sko.html?id=CB406Ulr\\_gIC&redir\\_esc=y](https://books.google.fi/books/about/Nordisk_skolbarometer_attityder_till_sko.html?id=CB406Ulr_gIC&redir_esc=y)>.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela, 2007: Språkinläring och språkanvändning – Svenska som andraspråk i och utanför Sverige. Första upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Nuolijärvi, Pirkko, 2017: Flerspråkigheten i Finland i går och i dag. I: Sprog i Norden 2017. Torbjørg Breivik (red.). S. 74–81. Tillgänglig: <<https://tidsskrift.dk/sin/index>>.
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ), 2010: Opettajankoulutus Suomessa [online, esitteet ja julkaisut 07/2010]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <<http://www.oaj.fi/cs/oaj/Esitteet%20ja%20julkaisut>>.
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ), 2015: Opettajien työttömyys kasvussa [online]. [Citerat 12.5.2018]. Tillgänglig: <[http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408912629568&page\\_name=Opettajien+tyottomyys+kasvussa](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408912629568&page_name=Opettajien+tyottomyys+kasvussa)>.
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ), 2016: Erityisopettajista pulaa, ammatillisista ylitarjontaa [online]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <[http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408917661772&page\\_name=Erityisopettajista+pulaa,+ammatillisista+ylitarjontaa](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408917661772&page_name=Erityisopettajista+pulaa,+ammatillisista+ylitarjontaa)>.

- Ortega, Lourdes, 2009: *Understanding Second Language Acquisition*. Första upplagan. London: Routledge.
- Phillipson, Robert, 1992: *Linguistic Imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Pietilä, Päivi, 2014: Yksilölliset erot kielenoppimisessa. I: *Kuinka kieltä opitaan – Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (red.). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. S. 45–67.
- Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka, 2014: *Kielen oppiminen ja opettaminen*. I: *Kuinka kieltä opitaan – Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (red.). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. S. 11–25.
- Reinans, Sven Alur, 1996: *Den finländska befolkningen i Sverige – en statistisk-demografisk beskrivning*. I: *Finnarnas historia i Sverige 3 – Tiden efter 1945*. Jarmo Lainio (red.). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. S. 63–105.
- Reuter, Mikael, 1987: *Finländare* [online]. Publicerad i *Hufvudstadsbladet*, Reuters ruta 6/2, 1987. [Citerat 20.4.2018]. Tillgänglig: <[https://www.kotus.fi/sv/publikationer/sprakspalter/reuters\\_rutor\\_1986\\_2013/1987/finlandare](https://www.kotus.fi/sv/publikationer/sprakspalter/reuters_rutor_1986_2013/1987/finlandare)>.
- Riksrevisionen, 2011: *Statliga insatser för akademiker med utländsk utbildning – förutsägbara, ändamålsenliga och effektiva?* [online]. RiR 2011:16. Stockholm: Riksdagstryckeriet. [Citerat 11.4.2018]. Tillgänglig: <<https://www.riksrevisionen.se/rapporter/granskningsrapporter/2011/statliga-insatser-for-akademiker-med-utlandsk-utbildning.html>>.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd, 2000: *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället – Konsekvenser för lärarutbildningen*. *Rapporter om utbildning* 6/2000. Malmö Högskola: Lärarutbildningens reprocentral.
- Rydman, Annika, 2000: *En skola för alla – Om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2016:12. I: *Skolverket.se*, Skolverkets föreskrifter om erkännande av yrkeskvalifikationer samt villkor för behörighet och legitimation för lärare och förskollärare med utländsk utbildning [online]. [Citerat 8.5.2018]. Tillgänglig: <[https://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D3139](https://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D3139)>.
- Skollag (2010:800). I: *Riksdagen.se*, Dokument & Lagar [online]. [Citerat 8.5.2018]. Tillgänglig: <[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)>.
- Skolverket, 2016: *Invandringens betydelse för skolresultaten – en analys av utvecklingen av behörighet till gymnasiet och resultaten i internationella kunskapsmätningar* [online]. [Citerat 8.4.2019]. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3604>>.
- Skolverket, 2017: *Lärarlegitimation för dig med utländsk examen* [online]. [Citerat 8.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/sa-ansoker-du/utlandsk-examen-1.237114>>.

- Skolverket, 2018: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 – Reviderad 2018 [online]. Femte upplagan. [Citerat 28.3.2019]. Tillgänglig: <<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>>.
- Skolverket, 2020: Skolplikt och rätt till utbildning [online]. [Citerat 6.5.2020]. Tillgänglig: <<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/skolplikt-och-ratt-till-utbildning#h-Narborjarochslutarskolplikten>>.
- Skolvärlden*, 2019: Kommunerna jagar lärare över hela Europa [online]. [Citerat 2.5.2019]. Tillgänglig: <<https://skolvärlden.se/artiklar/kommunerna-jagar-larare-over-hela-europa>>.
- Statistikcentralen, 2017: Koulutettujen Suomen kansalaisten maastamuutto suurempaa kuin maahanmuutto [online]. [Citerat 8.5.2018]. Tillgänglig: <[https://www.stat.fi/til/muutl/2016/02/muutl\\_2016\\_02\\_2017-12-18\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/muutl/2016/02/muutl_2016_02_2017-12-18_tie_001_fi.html)>.
- Statistikcentralen, 2018a: Väestö [online]. [Citerat 9.5.2018]. Tillgänglig: <[https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html)>.
- Statistikcentralen, 2018b: In- och utvandring efter ut- eller invandringsland, utbildningsnivå och åldersgrupp 2005 – 2016 [online]. [Citerat 8.5.2018]. Tillgänglig: <[http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_vrm\\_muutl/statfin\\_muutl\\_pxt\\_013.px/table/tableViewLayout2/?rxid=ef4de8f7-4359-4edc-8cdf-4bd821817d56](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_muutl/statfin_muutl_pxt_013.px/table/tableViewLayout2/?rxid=ef4de8f7-4359-4edc-8cdf-4bd821817d56)>.
- Statistiska centralbyrån (SCB), 2017: Tilltagande brist på lärare och specialistsjuksköterskor [online]. [Citerat 15.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/trender-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/pong/statistiknyhet/trender-och-prognoser-2017/>>.
- Statistiska centralbyrån (SCB), 2018a: Från massutvandring till rekordinvandring [online]. [Citerat 10.4.2018]. Tillgänglig: <<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/>>.
- Statistiska centralbyrån (SCB), 2018b: Nya svenska medborgare från drygt 160 länder [online]. [Citerat 10.4.2018]. Tillgänglig: <<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/statistiknyhet/folkmandg-och-befolkningsforandringar-20172/>>.
- Statistiska centralbyrån (SCB), 2018c: Lärarprognos 2017 – Stor brist på lärare [online]. [Citerat 10.4.2018]. Tillgänglig: <<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/analyser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/produktrelaterat/narliggande-information/lararprognos-2017---stor-brist-pa-larare/>>.
- Statistiska centralbyrån (SCB), 2019: Fortsatt brist på lärare [online]. [Citerat 3.6.2020]. Tillgänglig: <<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/analyser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/produktrelaterat/narliggande-information/fortsatt-brist-pa-larare/>>.
- Sundell, Björn, 2015: Den obligatoriska svenskan – för och emot. I: Magma.fi [online]. Magma-pamflett 3/2015. [Citerat 10.5.2018]. Tillgänglig: <<https://magma.fi/den-obligatoriska-svenskan-for-och-emot-magma-pamflett-3-2015/>>.

- Sveriges Radio Sisuradio, 2017: Ruotsissa on nyt 719 000 suomalaistaustaista [online]. [Citerat 7.5.2018]. Tillgänglig: <<https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=6638007>>.
- Svt Nyheter, 2017a: 4000 lärare utan jobb i Finland [online]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/4000-larare-utan-jobb-i-finland>>.
- Svt Nyheter, 2017b: Finska lärare besöker Borås [online]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/finska-larare-besoker-boras>>.
- Svt Nyheter, 2018: Umeå åker till Finland för att ragga lärare [online]. [Citerat 11.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vasterbotten/umea-aker-till-finland-for-att-ragga-larare>>.
- Tarkiainen, Kari, 1993: Finnarnas historia i Sverige 2 – Inflyttarna från Finland och de finska minoriteterna under tiden 1809–1944. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Thomas, Jacinta, 1999: Voices from the Periphery: Non-Native Teachers and Issues of Credibility. I: Non-Native Educators in English Language Teaching. George Braine (red.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. S. 5–13.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2002: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Undervisnings- och kulturministeriet, 2019: Pisa 2018 – Finland bland de bästa i läskunnighet [online]. [Citerat 15.5.2020]. Tillgänglig: <[https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa?\\_101\\_INSTANCE\\_vnXMrwx9pG9\\_languageId=sv\\_SE](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa?_101_INSTANCE_vnXMrwx9pG9_languageId=sv_SE)>.
- Utbildningsstyrelsen, 2017: Lärarna och rektorerna i Finland 2016 [online]. Rapportit ja selvitykset 2017:2. Timo Kumpulainen (red.). Joensuu: Juvenes Print. [Citerat 5.4.2019]. Tillgänglig: <<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehitorit-suomessa-2016>>.
- Utbildningsstyrelsen, 2018: Kielten opiskelu alkaa yhä useammin ensimmäisellä luokalla [online]. [Citerat 10.5.2018]. Tillgänglig: <[https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopiskelu\\_alkaa\\_yha\\_useammin\\_ensimmaisella\\_luokalla](https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopiskelu_alkaa_yha_useammin_ensimmaisella_luokalla)>.
- Uusi Suomi*, 2017: Suomen aivovuoto kiihtyy – tuhansia korkeakoulutettuja ja tutkijoita muutti pois [online]. [Citerat 10.5.2018]. Tillgänglig: <<https://www.uusisuomi.fi/kotimaa/211591-suomen-aivovuoto-kiihtyy-tuhansia-korkeakoulutettuja-ja-tutkijoita-muutti-pois>>.
- VanPatten, Bill & Benati, Alessandro G., 2010: Key Terms in Second Language Acquisition. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Widerberg, Karin, 2002: Kvalitativ forskning i praktiken. Lund: Studentlitteratur.
- Yle, 2016: Lähes 10 000 suomalaista muutti ulkomaille viime vuonna – tässä suosituimmat maat [online]. [Citerat 8.5.2018]. Tillgänglig: <<https://yle.fi/uutiset/3-8888278>>.

## BILAGA INTERVJUGUIDE

### Bakgrund

- Hur gammal är du?
- Vad är ditt modersmål?
- Var och när avslutade du din lärarutbildning?
- Har du arbetserfarenhet som lärare från Finland?
  - Om ja, på vilka skolstadier undervisade du i Finland?
  - Om ja, vilka undervisningsämnen hade du i Finland?
- Hur var dina svensk-kunskaper när du bodde i Finland?
- Hur fick du idén att söka dig till den svenska arbetsmarknaden?
- Var det någonting som kändes speciellt lockande med att arbeta/bo i Sverige?
- Vilka orsaker påverkade ditt beslut att börja jobba i Sverige?

### Tillträdet till den svenska arbetsmarknaden

- När flyttade du till Sverige?
- På vilka skolstadier undervisar du nu?
- I vilka ämnen har du undervisat i Sverige?
- Hur lätt eller svårt var det att bli rekryterad i en svensk skola?
- Hur lång tid tog det att bli rekryterad?
- Har du vidareutbildat dig i Sverige eller gått igenom någon slags kompletteringsprogram?
- Har du lärarlegitimation i Sverige? Varför/varför inte?
  - Om ja, hur gick ansökningsprocessen till?
- Hur var det att börja jobba i den svenska skolan?
- Vad var det svåraste med att börja jobba i den svenska skolan?

### Mötet med den svenska skolkulturen

- Vilka förväntningar hade du av att arbeta i den svenska skolan innan du började jobba?
- Hur kändes det att börja jobba i den svenska skolan?
- Vilket bemötande av elever, kollegor och föräldrar har du fått?
- Finns det någonting i den svenska skolkulturen som överraskade dig när du började jobba i Sverige?
- Hur skulle du beskriva den svenska skolkulturen?
- Är det någonting som känns förvånande i den svenska skolkulturen?
- Vilka är de mest påfallande skillnaderna i den svenska skolan jämfört med den finska?
- Hur skiljer sig ditt undervisningsarbete i Sverige från hur det var i Finland?
- Har du anpassat dig till den svenska skolkulturen?
- Finns det någonting i den svenska skolkulturen som du upplever som speciellt bra/dåligt?

### Språkkunskaper

- Hur bra behärskade du svenska språket när du flyttade till Sverige?
- På vilket språk undervisar du i Sverige?
  - Hur kändes det att byta undervisningsspråk?
- Hur resonerar du kring svenska språket som undervisningsspråk?
- Hur skulle du beskriva dina svensk-kunskaper nu?
- Hur beskriver du reaktionerna av elever, kollegor och föräldrar när de hör dig att tala svenska?
- Har du upplevt svårigheter med svenska språket i ditt arbete?
  - Om ja, vilka situationer upplever du speciellt utmanande med tanke på ditt språk?
- Har du kunnat utnyttja dina kunskaper i finska språket i arbetet?
  - Om ja, på vilket sätt?
- Vilka fördelar har du med tanke på din flerspråkiga kompetens i den svenska skolan?
- Hur beskriver du språkets betydelse på lektionerna och i interaktion med elever, bland kollegor och föräldrar?

*Till slut får du berätta fritt ifall du har några andra synpunkter/funderingar angående de teman som kommer fram i frågorna ovan. Är det någonting som du vill tillägga/förtydliga?*