



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Värdegrundsarbete är mycket personligt;
du har det inom dig”. En studie om
utländska lärares uppfattningar om sin
roll i skolans värdegrundsarbete

Lina Kramen, Mai Alsabouni

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2023

Examinator: Ola Henricsson

Sammanfattning

Titel: "Värdegrundsarbetet är mycket personligt; du har det inom dig". En studie om utländska lärares uppfattningar om sin roll i skolans värdegrundsarbete.

Title: "Working with fundamental values is very personal; you have it in you". A study about foreign teachers' perceptions of their role in schools' work with fundamental values.

Författare: Lina Kramen, Mai Alsabouni.

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Ola Henricsson

Nyckelord: *Utländska lärare, utländsk bakgrund, värdegrund, värdegrundsarbete, fostransuppdrag, grundskolan, lärarens agens*

Under de senaste två decennierna har man diskuterat i forskning och i officiella sammanhang om att utlandsfödda lärare med utländsk bakgrund skulle kunna agera som betydelsefulla "förändringsbärare" i den svenska skolan, särskilt när det gäller internationella aspekter av värdegrundsarbete och integration av elever med utländsk bakgrund. Syftet med denna kvalitativa studie är att synliggöra utlandsfödda lärarnas röster och undersöka hur lärare med utländsk bakgrund själva uppfattar sin roll i skolans värdegrundsarbete. Frågeställningar som ligger till grund för arbetet är: (a) Hur beskriver lärare med utländsk bakgrund sitt värdegrundsarbete? och (b) Vilka utmaningar och möjligheter ser utlandsfödda lärare i sitt arbete med skolans värdegrund?

Empiriskt material har samlats in genom semistrukturerade intervjuer med åtta utlandsfödda personer som är verksamma som högstadielärare på olika skolor i Sverige. En tematisk analys av insamlade material identifierade sex teman: "Fokus på demokratiskt och relationellt värdegrundsarbete", "Lärares och vårdnadshavares fostransansvar", "Värdegrundsarbetets kvalificerande och socialiserande syfte", "Arbetsätt och strategier i värdegrundsarbetet", "Strukturella, kulturella och materiella utmaningar" samt "Undervisningsämnen, flerspråkighet och tidigare yrkes- och skolerfarenheter". Datan analyserades utifrån Biestas teori (2011) om utbildningssyfte samt Biestas och Tedders teori (2006) och Priestleys m.fl. (2013) teoretiska modell om lärarens agens.

Resultaten visar att respondenterna har liknande uppfattningar om innebörden i skolans värdegrundsarbete och dess syfte samt har klara visioner och önskemål kring hur värdegrundsarbetet bör bedrivas. Bland möjligheterna omnämns undervisningsämnen, stöd och samverkan bland skolpersonalen, lärarnas flerspråkighet samt tidigare yrkes- och skolerfarenheter. Utmaningarna uppfattas ligga både inom skolan och på samhällsnivå.

Studiens övergripande slutsats är att de flesta deltagare trots flera utmaningar och negativa erfarenheter uppfattar sig spela en aktiv roll i skolans värdegrundsarbete och deras agens i stor utsträckning påverkas av aspekter i deras förflutna, det vill säga deras uppväxt, migrationserfarenheter, erfarenheter av andraspråksinlärning, tidigare yrkeskompetenser och erfarenheter av skolsystem i ursprungsländer.

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund	2
2.1 Lärare med utländsk bakgrund i svensk skola	2
2.2 Definitionen ”lärare med utländsk bakgrund”	3
2.3 Värdegrundsarbete och skolans fostransuppdrag enligt styrdokument.....	4
3. Tidigare forskning	5
3.1 Lärare med utländsk bakgrund: utmaningar och möjligheter	6
3.1.1 Språket som en utmaning och en resurs	6
3.1.2 Skillnader i värdegrund, pedagogiska och kollegiala relationer	7
3.1.3 Strukturella och institutionella hinder	8
3.1.4 Strategier att hantera utmaningar i sin nya lärarroll	10
3.2 Interkulturell kompetens som värdegrundsarbetets mål och de utländska lärarnas resurs	11
3.3. Värdegrundsarbete och skolans fostransuppdrag i lärarens praktik.....	12
3.3.1 Bredden i tolkningar.....	12
3.3.2 Reflektioner över arbetssätt.....	13
3.3.3 Värdegrundsarbete och lärarnas fostransuppdrag	14
3.3.4 Resurser och hinder för värdegrundsuppdraget	15
4. Teoretiska perspektiv	16
4.1 Lärarens agens: det ekologiska perspektivet.....	16
4.2 Kvalificering, subjektivering och socialisering som syfte med värdegrundsarbete	19
5. Metod	19
5.1 Deltagare	20
5.1.1 Urval av respondenterna.....	20
5.2 Bakgrundsuppgifter om deltagare	21
5.3 Datainsamling.....	22
5.4 Transkribering	22
5.5 Tematisk analys.....	22
5.6 Etiska ställningstaganden	22
5.7 Metodologiska reflektioner	23
6. Resultat och analys.....	24
6.1 Fokus på demokratiskt och relationellt värdegrundsarbete	24

6.2 Lärares och vårdnadshavares fostransansvar	27
6.3 Värdegrundsarbetets kvalificerande och socialiserande syfte.....	28
6.4 Arbetssättet och strategier i värdegrundsarbete	30
6.5 Strukturella, kulturella och materiella utmaningar.....	32
6.6 Undervisningsämne, flerspråkighet och tidigare yrkes- och skolerfarenheter.....	36
7. Slutdiskussion.....	38
7.1 Sammanfattande diskussion	38
7.2 Pedagogiska implikationer	42
7.3 Metoddiskussion.....	43
7.4 Förslag för vidare forskning	44
Referenser.....	45
Bilagor.....	50

1. Inledning

Frågan om att ta tillvara invandrade akademikers kompetenser i läraryrket är ständigt aktuell, både bland forskare och i samhällsdebatten (Lundeberg 2022; Jällhage, 2023). För mer än tjugo år sedan skrevs det i Lärarutbildningsbetänkandet ”Att lära och leda” att utländska lärare kan bidra till att förverkliga ”läroplanens mål om de grundläggande samhällsvärderingar som dels skall ligga till grund för arbetet, dels skall bibringas eleverna” (SOU 1999:63, s. 338). I samband med behovet att möta den ökade kulturella och språkliga mångfalden i den svenska skolan har flera utbildningssatsningar genomförts för att hjälpa invandrade akademiker att hitta en snabbare väg till läraryrket. Dessa satsningar har lett till att andelen utlandsfödda lärare under de senaste tjugo åren har ökat från knappt 9 % för läsåret 2002/2003 till 18 procent för läsåret 2022/2023 (Skolverket, 2023a, 2023b).

Forskning som har följt denna utveckling under samma period visar dock att vägen till anställning och integration av personer med utländsk bakgrund i den svenska skolan förknippas med en mängd olika utmaningar (Bredänge 2003; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Sandlund, 2010; Bigestans, 2015; Bengtsson & Mickwitz, 2022; Economou & Ennerberg, 2022; Arneback & Jämte, 2023). Målgruppen i denna forskning är oftast avgränsad till personer med utländska lärarutbildningar som antingen nyligen har avslutat sina kompletterande utbildningar i Sverige eller befinner sig i början av sin yrkeskarriär. Ett stort fokus i omnämnda studier ligger således i hur utländska lärare hanterar utmaningar i sina första möten med svensk skola medan deras fortsatta socialisering i sin yrkesroll och uppfattningar om enskilda aspekter av sitt arbete inte får lika stor uppmärksamhet i forskning. Detta examensarbete syftar till att fylla denna kunskapslucka och utvidga målgruppen för undersökningen till att omfatta invandrade personer som har olika utbildningsbakgrunder från sina hemländer och redan etablerat sig som lärare på svensk arbetsmarknad.

Dessutom har detta arbete syftet att bidra med insikt om hur dessa lärare uppfattar sin roll i en specifik del av läraruppdraget, nämligen skolans värdegrundsarbete, vilket inte heller har belysts tillräckligt i befintlig forskning. Vi är också intresserade av att undersöka hur lärare som redan har genomgått olika lång process av socialisation i sin yrkesroll kan dra nytta av sin bakgrund och vilka utmaningar man fortfarande kan stöta på i sitt läraruppdrag avseende värdegrundsarbete.

En studie om utlandsfödda lärares uppfattningar om sin roll och insatser avseende skolans värdegrundsuppdrag kan också vara särskilt intressant med tanke på de officiellt uttalade förväntningarna om att lärare med utländsk bakgrund kan agera som betydelsefulla förändringsbärare, bidra till internationaliseringen inom skolan, samt främja integration av elever med flerspråkig bakgrund (Sandlund, 2010, s. 54). Med andra ord verkar det som att man från ett officiellt håll hyser en förhoppning om att det är just denna målgrupp som kan göra en särskild insats i skolans värdegrundsarbete, dvs. förmedling och förankring av grundläggande värden fastställda i styrdokument. Med tanke på att det är just brister i studiero och värdegrundsarbete

som anses utgöra ett av de största problemen i den svenska skolan (Skolinspektion, 2022) blir frågan om huruvida lärare med utländsk bakgrund faktiskt uppfattar sina möjligheter att påverka situationen i skolan högst aktuell.

1.1 Syfte och frågeställningar

Ett övergripande syfte med vårt examensarbete är att undersöka hur lärare med utländsk bakgrund uppfattar sin roll i skolans värdegrundsarbete.

Frågeställningar som ligger till grund för detta arbete är:

- 1) Hur beskriver lärare med utländsk bakgrund sitt värdegrundsarbete?
- 2) Vilka utmaningar och möjligheter ser utlandsfödda lärare i sitt arbete med skolans värdegrund?

2. Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs undersökningens problemområde i större sammanhang. Dessutom klargörs vad som menas med ett av studiens centrala begrepp, nämligen lärare med utländsk bakgrund. Slutligen presenteras vilken innebörd värdegrundsarbete och skolans fostransuppdrag ges i styrdokument samt förklaras hur begreppet ”värdegrundsarbete” kommer att användas i denna studie.

2.1 Lärare med utländsk bakgrund i svensk skola

Enligt Skolinspektionens senaste årsrapport (2022) utgör bristen på behöriga lärare och bristande studiero de största utmaningarna för den svenska skolan. Samtidigt har migrationsvågorna till Sverige under de senaste decennierna medfört ett ökat tillskott av högutbildad arbetskraft från andra länder. Möjligheter att använda denna arbetskrafts kompetenser för att fylla behov i sådana bristyrken som lärare diskuteras aktivt både bland politikerna, forskare och representanter för lärarkåren (Bengtboe, 2018; Larsson, 2015; Fjellner & Sirén, 2011). De fördelar som betonas är ökad mångfald och förståelse för andra kulturer bland personalen, möjligheter att ta tillvara utländska lärares ämnes- och didaktiska kompetenser för att förbättra undervisningskvalitet samt utnyttja deras flerspråkighet och migrationserfarenheter i interaktion med elever och vårdnadshavare med utländsk bakgrund (Economou & Ennerberg, 2022; Bigestans, 2015; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004).

För att underlätta vägen för invandrade akademiker och lärare in i svensk arbetsmarknad och anställning i skolan har regeringen i samarbete med Sveriges högskolor och universitet lanserat flera initiativ. Snabbspåret för lärare, Vidareutbildning av lärare (VAL), Utländska lärares vidareutbildning (ULV) och Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) är satsningar som genomförs på regeringsuppdrag för att skapa fler möjligheter för invandrade akademiker att skaffa sig kunskaper om hur den svenska skolan fungerar och snabbt förbereda sig inför läraryrket i Sverige. Uppföljningar av några av dessa program har visat att syftet med att ge en introduktion i det svenska skolsystemet, genom utbildningsinsatser för utländska lärare, i stor

utsträckning uppfylls (Granath & Åström, 2018, s. 38; Bengtsson & Mickwitz, 2019; Arneback & Jämte, 2023).

Samtidigt påpekas det att avklarad utbildning och svensk lärarlegitimation inte alltid garanterar anställning för personer med utländsk bakgrund. Anpassningen till den nya lärarrollen tar lång tid och kopplas till flera formella och informella hinder och utmaningar (Bengtsson och Mickwitz, 2019). Bland de största utmaningarna omnämns språkbarriärer och anpassning till det nya skolsystemets regler, normer och värderingar om vad det innebär att vara en professionell lärare i Sverige. Trots rapporterat söktryck till utbildningar för invandrade akademiker och utländska lärare (Eriksson, 2020) är det också störst andel studenter med utländsk bakgrund som hoppar av sin lärarutbildning (Universitetskanslersämbetet, 2017).

Dessutom rapporteras det att omkring 20 procent legitimerade lärare som utexaminerades 2015/2016 valde att inte stanna kvar i yrket efter fem år (SCB, 2022). Hur många av dem som har utländsk bakgrund framkommer inte i analysen, men det är lärares arbetshälsa, motivation och anknutna faktorer såsom hög arbetsbelastning, bristande arbetsmiljö och otillräckligt stöd från kollegor som tycks påverka lärares beslut att lämna läraryrket (Casely-Hayford m.fl., 2022). Med tanke på att de ovannämnda faktorerna också har ett samband med lärarens utökade ansvar för arbete med värdegrundsfrågor finns det anledning att tro att hur lärarna uppfattar sin roll i skolans värdegrundsarbete ytterligare kan påverka deras motivation att stanna kvar i läraryrket.

Andelen utlandsfödda lärare i svensk grundskola uppgår, som tidigare nämnts, till 18 procent enligt Skolverkets senaste statistik för läsåret 2022/23 (Skolverket, 2023a) och att synliggöra dessa lärares uppfattningar om sina arbetsvillkor och syn på sin roll i skolans värdegrundsuppdrag blir viktigt för att nyansera bilden av den svenska skolan.

2.2 Definitionen ”lärare med utländsk bakgrund”

Enligt ”Rapport från Regeringskansliet” (2000, s. 23) har riktlinjer tagits fram för att använda begreppet *personer med utländsk bakgrund* i stället för *invandrare* för att beteckna “såväl utrikes födda personer som själva invandrat som personer födda i Sverige med minst en utrikes född förälder”. I samma rapport omnämns också att exempelvis begreppet “utrikes födda” kan förtydliga beskrivningen av målgruppen, särskilt i statistiska sammanhang. Skolverket (2023a) tycks följa denna rekommendation och använder uttrycket “lärare födda utomlands” i sin officiella statistik om skolans personalsammansättning.

I befintlig forskning om utlandsfödda lärare används olika begrepp för att beskriva denna kategori. Bredänge (2002, 2003) och Bigenstans (2015) väljer termen “utländsk lärare”. Jönsson & Rubinstein Reich (2004, s.10) använder benämningarna “personer med utländsk bakgrund” och “akademiker med utländsk bakgrund”. Bengtsson & Mickwitz (2022), Economou & Ennerberg (2022), Arneback & Jämte (2023) använder termen “nyanlända lärare”. Sandlund (2010, s. 32) väljer begreppet “lärare med utländsk bakgrund” för att synliggöra erfarenheterna som lärarna har i utländska skolkontexter.

I detta arbete använder vi också benämningen “lärare med utländsk bakgrund” även om vi också ibland refererar till målgruppen som “utländska lärare” eller “utlandsfödda lärare”. I denna kategori av lärare har vi dock inkluderat utlandsfödda personer som har olika utbildnings- och yrkesbakgrund från sina hemländer, genomgått svensk lärarutbildning eller tillgodoräknat sin utländska lärarutbildning i Sverige och för närvarande är yrkesverksamma som högstadielärare på grundskolan.

2.3 Värdegrundsarbete och skolans fostransuppdrag enligt styrdokument

Det var först i början av 1990-talet som värdegrundsbegreppet infördes i det första kapitlet både i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och Läroplanen för de frivilliga skolformer (Lpf 94) i överensstämmelse med Skollagen (1985:1100) som fastställde att “verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 §)” (Lpo 94, 1994, s. 3). Sedan dess har formuleringarna i det första kapitlet ändrats flera gånger men även i den senaste versionen av Läroplanen för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22, 2022) i likhet med Lpo94 slår man fast att skolan har ett viktigt ansvar för förmedling och förankring av “respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Lgr 22, 2022, s. 5).

Värden som ska förmedlas inkluderar “människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor” såväl som “rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lgr 22, 2022, s. 5). Det talas också om att skolan ska stödja familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling, nämligen i arbetet med överföring och utveckling av “ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa” (Lgr 22, 2022, s. 7). Därför brukar man också i forskningen och i skolpolitiska sammanhang argumentera för att skolan har ett fostransuppdrag och att värdegrundsarbete representerar skolans fostranspraktik i Sverige (Thornberg, 2016, s. 35).

Ett särskilt fokus i läroplanens värdegrund ligger på det “internationella perspektivet” både i den nationella och globala meningen. I detta sammanhang sätter man mål för att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden i Sverige samt förmågan att “leva sig in i andras villkor och värderingar” (Lgr 22, 2022, s. 6) och att se på sig själva som en del av ett globalt sammanhang. Vissa forskare menar att läroplanens internationella perspektiv och hänvisningar till begreppet “kultur” i vid mening pekar på att en del av skolans värdegrundsarbete handlar om interkulturalitet och utveckling av elevernas *interkulturella kompetens* vilket kommer att förklaras under en separat rubrik i kapitlet “Tidigare forskning” i detta arbete.

Under de separata rubrikerna *Förståelse och medmännisklighet, Saklighet och allsidighet, En likvärdig utbildning, Rättigheter och skyldigheter, Skolans uppdrag, God miljö för utveckling och lärande* och *Varje skolas utveckling* preciseras och redogörs för vad olika aspekter av skolans värdegrundsuppdrag innebär. I kapitel två *Övergripande mål och riktlinjer* klargörs vilket ansvar för värdegrundsarbete de olika skolaktörerna har. Här konkretiseras bland annat

att alla i skolpersonalen ska medverka och bidra till arbetet med normer och värden, “utgå från ett demokratiskt och normmedvetet förhållningssätt” och “motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper” (Lgr 22, 2022, s. 11). Här anges också riktlinjer för just lärares arbete med värdegrund vilka lyder att lärare ska:

klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet; öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem; synliggöra och med eleverna diskutera hur olika föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt kan påverka människors möjligheter samt hur könsmönster kan begränsa egna livsval och livsvillkor; planera och genomföra undervisningen så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet; uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling; tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen, och samarbeta med hemmen i elevernas fostran och klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete. (Lgr 22, 2022, s. 12).

Trots att syftet med styrdokumenterna är att precisera och konkretisera innebörden i skolans värdegrundsuppdrag finns det en vedertagen uppfattning både i forskningsfältet och samhällsdebatten att begreppen värdegrund och värdegrundsarbete är ytterst problematiska och ger för stort utrymme för tolkningar (Colnerud, 2004; Thornberg, 2008; Posch & Backe, 2016). Vissa forskare föreslår att använda begreppet "värdepedagogik" i stället för värdegrundsarbete och då menas det att begreppet står för “påverkan, mediering och lärande i fråga om moraliska eller politiska värden och normer” (Thornberg, 2004, s. 103).

Trots Skolverkets olika informationsinsatser och framställt stödmaterial konstateras det både i flera studier och skolmyndigheternas utvärderingar att arbetet med skolans värdegrund uppfattas som utmanande och inte alltid genomförs i överensstämmelse med styrdokumentens skrivningar (Thornberg, 2008; Bigestens, 2015; Skolverket, 2011; Skolinspektionen, 2022). Problemet kan också ligga i svårigheten att nå konsensus i synen på skolans värdegrundsuppdrag samt hur värdegrundsarbetet ska integreras i undervisningen och i skolans verksamhet generellt.

Med hänsyn till det ovan nämnda kommer begreppet “värdegrundsarbete” i denna studie inte användas enligt definitionerna i läroplanen utan utifrån de betydelser och uppfattningar som de intervjuade lärarna själva har om detta koncept. En kort översikt av tidigare forskning kring lärarnas uppfattningar om värdegrundsarbete kommer att presenteras i detta arbete under ett separat avsnitt i kapitlet “Tidigare forskning”.

3. Tidigare forskning

Syftet med detta avsnitt är för det första att redogöra för några aspekter av befintlig forskning kring invandrade akademikers erfarenheter av svensk skola som kan vara relevanta för denna studies frågeställningar. För det andra kommer ett separat avsnitt introducera forskning kring interkulturell kompetens och dess relevans både för beskrivning av utlandsfödda lärares kompetens och för lärarnas arbete med skolans värdegrund. För det tredje är avsikten att

presentera en forskningsöversikt kring hur lärare oavsett bakgrund uppfattar skolans fostransuppdrag och värdegrundsarbete.

3.1 Lärare med utländsk bakgrund: utmaningar och möjligheter

Forskning kring utländska lärares upplevelser av svensk skola har främst fokuserat på att identifiera vilka möjligheter och utmaningar som lärare med utländsk bakgrund påträffar i relativt tidigt skede av sin yrkeskarriär (Bredänge 2003; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Sandlund, 2010; Bigestans, 2015; Bengtsson & Mickwitz, 2022; Economou & Ennerberg, 2022; Arneback & Jämte, 2023). Bland möjligheter lyfter forskarna fram flerspråkighet, erfarenheter av invandring och interkulturell kompetens som kan vara värdefulla i interaktion med både elever och övrig skolpersonal. Bland utmaningarna omnämns kunskaper i det svenska språket, skillnader i norm- och regelsystem, erfarenheter av pedagogiska och kollegiala relationer samt annorlunda syn på elevers frihet i den svenska skolan jämfört med i ursprungslandets skola.

3.1.1 Språket som en utmaning och en resurs

Språkliga utmaningar kopplas ofta till emotionellt laddade och stressande klassrumssituationer som kan innebära en extra kognitiv belastning för utländska lärare som andraspråkstalare och ha en negativ påverkan på deras handlingsförmåga (Bigestans, 2015, s. 82; Bredänge, 2003, s. 86). Hantering av sådana situationer ställer särskilt höga krav på lärarens förmåga att använda språket som redskap för effektiv kommunikation och relationsskapande med eleverna. I flera studier (Sandlund, 2010, s. 147; Bredänge, 2003, s. 66) framkommer det att de utländska lärarna är medvetna om att de behöver språket för att lösa konflikter med och mellan elever samt motivera och förklara för eleverna vad ett gott uppträdande innebär. Möjligheterna till förhandling om skolans regler, värden och positioner begränsas dock när språket inte räcker till. Det handlar inte bara om undervisningsspråket i sig, utan den pragmatiska språkförmågan och de sociokulturella kunskaper som behövs för vardaglig kommunikation med elever, kollegor och annan skolpersonal (Bigestans, 2015, s. 17; Bredänge, 2003, s. 65). Enligt forskning om nyanställda utländska lärare visar det sig dessutom att bristfällig svenska och brytning kan upplevas öka risken för att eleverna utnyttjar tillfället för att "testa" gränser, utsätta läraren för hån, skylla på dem för sina försämrade studieresultat samt ifrågasätta lärarnas auktoritet och kompetens (Bengtsson & Mickwitz, 2022, s. 223; Bigestans, 2015, s. 88; Sandlund, 2010, s. 100; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, s. 32). Bigestans (2015) nämner också att vissa lärare i hennes studie upplevde att skolpersonalen och vårdnadshavarna förväntade att deras språkkunskaper i svenska skulle motsvara "infödd-lik" nivå och lärarnas oförmåga att uppnå en sådan nivå påverkade deras självkänsla och motivation negativt.

Utländska lärares kunskaper i svenska och förtrogenhet med sociokulturella aspekter av kommunikation kan även ha betydelse för utveckling av goda relationer med kollegor. Att fortsätta med sin språkutveckling blir viktigt för att kunna delta på lika villkor i allt ifrån "personalrummets "small talk" och "samtalen över kaffekoppen" till kollegialt samarbete kring övergripande skolfrågor (Bredänge, 2003, s. 66). Att ha god språkförmåga upplevs vara avgörande för möjligheter att positionera sig som kompetenta och fullvärdiga medlemmar i praktikgemenskapen samt att hantera utmaningar i yrkesutövandet (Bigestans, 2015, s. 141). Snoder m.fl.

(2021) visar dessutom att upplevelsen av osäkerhet kring sin legitimitet som svensktalande kan bestå även efter många år i yrket. Detta kan tänkas böttna i vissa skoldiskurser där svenska med utländsk brytning bemöts av negativa attityder (Boyd & Bredänge, 2013, s. 454)

Samtidigt uppmärksammar flera forskare att utländska lärares flerspråkighet kan ses som en stor tillgång och framgångsfaktor när det gäller skapande av relationer och trygghet i interaktion med elever och i kontakter med vårdnadshavare med samma språkbakgrund (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Bigestans, 2015; Economou & Ennerberg, 2022). Flerspråkighet kan användas för att öka elevernas studiemotivation och förståelse för olika livsvillkor, samhällets normer och regler (Bigestans, 2015; s. 133; Economou & Ennerberg, 2022, s. 26). Att bli sedd och förstådd av en vuxen som representerar det svenska skolsystemet och som samtidigt har samma etniska och språkliga bakgrund kan även ge eleven mindre utrymme för att agera "anonymt" och uppmana till ett större ansvar för sitt beteende (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, s. 48).

Flerspråkighet kan också ge möjlighet till utländska lärare att bli en förebild för samtliga elever med utländsk bakgrund (Bigestans, 2015, s. 129; Economou & Ennerberg, 2022, s. 21). Tack vare sin flerspråkighet kan utländska lärare uppfattas fungera som brobyggare som kan "öka förståelsen för hur och varför exempelvis kulturkrockar och konflikter uppstår och höja skolans beredskap för att bemöta dessa på ett adekvat sätt" (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, s. 48).

3.1.2 Skillnader i värdegrund, pedagogiska och kollegiala relationer

I flera studier framkommer det att utländska lärare aktivt stödjer och har lätt att acceptera läroplanens värdegrundsmål och demokratiska värderingar som oftast står i kontrast med mer auktoritära hierarkiska skolsystem i deras ursprungsländer (Arneback & Jämte, 2023; Sandlund, 2010, s. 186; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, s. 37; Bredänge, 2002, s. 40). För vissa kan till och med de värderingarna som utgör en bas för det svenska demokratiska skolsystemet vara en politisk fråga som är kopplad till en av orsakerna man har flytt från sina hemländer (Sandlund, 2010, s. 186; Bredänge, 2002, s. 42). Samtidigt framkommer exempelvis i Arnebacks och Jämtes studie (2023) att för många utländska lärare i början av sin yrkeskarriär kan det vara "svårt att sätta sina tidigare erfarenheter åt sidan och förstå och företräda en värdegrund som delvis bygger på andra fundament" (s. 28).

De flesta lärarna i studierna uppskattar att svenska elever ges inflytande över undervisning samt uppmanas till självständigt tänkande och ansvar för sitt eget lärande (Bredänge, 2002, s. 39; Sandlund, 2010, s.186). Flera förundrar sig över de mer jämlika relationerna till elever och föräldrar samt den relationella aspekten av läraryrket, dvs. att svenska lärare har närmare kontakt med sina elever samt visar dem större respekt och intresse (Sandlund, 2010, s. 111; Economou & Ennerberg, 2022, s. 27). Kollegiala relationer och relationer med skolledningen uppfattas också vara mindre hierarkiska till skillnad från skolsystem i lärarnas ursprungsländer. Arneback och Jämte (2023) uppmärksammar dessutom uppfattningar om att lärarna i sin strävan efter en helhetssyn kring eleverna i högre grad behöver samverka med andra professioner. Detta innebär ett utökat ansvar och mer komplex lärarroll vilket i sin tur medför att arbetsvillkoren upplevs mer krävande än i ursprungslandet.

Det som framstår som en utmaning för de flesta lärarna i studierna är den nya lärarrollen som förutsätter inte bara undervisning och kunskapsuppdraget utan även ansvar för elevernas fostran och handledning. Flera lärare i studierna upplever osäkerhet kring hur läraren kan utöva sitt ledarskap och skapa auktoritet utan att verka auktoritär, vilka krav som kan ställas på eleverna och hur läraransvar kan kombineras med ett utökat elevansvar (Bredänge, 2002, s. 50; Bigestans, 2015, s. 82; Bengtsson & Mickwitz, 2022, s. 226). Flera lärare i studierna tar upp att det svenska skolsystemet har en annan syn på disciplinfrågor och ställer för låga krav på elever jämfört med skolor i deras ursprungsländer (Bredänge, 2002, s. 41; Bigestans, 2015, s. 103). I Jönssons & Rubinstein Reichs undersökning (2004) har flera lärare erfarenheter från skolsystem där lärare har större makt och sanktionsmöjligheter gentemot elever som bryter mot reglerna än vad som förekommer i den svenska skolan. Vissa av dessa lärare anser dessutom att dialog och diskussioner inte räcker för att skapa studiero i klassrummet och hantera problem-beteende.

Bengtsson & Mickwitz (2022, s. 12) talar också om att de informella institutionella villkoren såsom skolkultur, rutiner och oskrivna regler i skolans dagliga verksamhet, syn på lärarrollen och relationer till elever och kollegor utgör en av de största utmaningarna för utländska lärare. Processen att upptäcka, förstå och anpassa sig till dessa outtalade regler och normer tar tid. Samtidigt framstår det som ett slags dilemma att en sådan anpassning ska ske parallellt med integrering av tidigare erfarenheter och kompetenser i den nya skolkontexten.

Samtidigt konstaterar flera forskare att lärare med utländsk bakgrund som har tjänstgjort ett tag i svensk skola upplever många likheter mellan deras nuvarande arbete och tidigare yrkeserfarenheter eller upplevelser av skolorna i sina ursprungsländer (Bredänge, 2002, s. 51; Sandlund, 2010, s. 181). Detta innebär att många känner igen sig och så småningom hittar sin plats i den nya skolmiljön.

3.1.3 Strukturella och institutionella hinder

Flera forskare kommer således fram till att lärare med utländsk bakgrund delar uppfattningen om att lärare påträffar mycket stökigare skolmiljö och mindre respektfullt bemötande i den svenska skolan jämfört med deras ursprungsländer. Samtidigt lyfter forskarna fram att denna uppfattning inte endast behöver kopplas till lärarnas etniska bakgrund och erfarenheter av andra utbildningssystem, utan även har att göra med skillnader i regel- och normsystem som gäller på olika svenska skolor.

Bigestans (2015, s. 84) uppmärksammar att utländska lärares berättelser synliggör en spänning mellan värdegrunden som bör finnas i svensk skola enligt styrdokument och de regler, normer och den arbetsdelning som faktiskt tillämpas i skolverksamheten. Framför allt handlar det om ansvarsfördelning mellan lärare och elever. Flera lärare i studierna upplever att deras svenska lärarkollegor tycks ta för lite ansvar för elevernas lärande och undviker att ingripa när eleverna bryter mot skolans regler (Bigestans, 2015 s. 82; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, s. 34; Bredänge, 2003, s. 92). Eleverna tycks i sin tur ta för lite ansvar för gemensam skolmiljö, sitt

uppförande och lärande (exempelvis när det gällde självstudietid) trots att de har fostrats till det i skolan under flera år (Sandlund, 2010, s. 189).

Sandlund (2010) drar slutsatsen att i utländska lärares berättelser framkallas en mycket varierad bild av huruvida den svenska skolan uppfattas vara inkluderande eller exkluderande gentemot både lärare och elever med annan etnisk bakgrund. Medan skolkulturen i vissa skolor präglas av elevansvar, hög tolerans och respekt för mångfald och olikheter både bland personalen och elever, observerar man diskriminerande tendenser, stereotypifierande attityder samt ”mönster av homogenitet och konsensus” i andra (Sandlund, 2010, s. 186; Bigestans, 2015, s. 83; Economou & Ennerberg, 2022, s. 29; Arneback och Jämte, 2023, s. 79).

I en del skolor ses lärare med utländsk bakgrund som en viktig tillgång i kollektivet och har möjlighet att tillföra något nytt till skolverksamheten medan de i andra bemöts av ”ett etnocentriskt synsätt att den svenska skolan är bättre än de flesta andra länders” och att de demokratiska värdena skulle vara unika ”för etniskt svenska lärare” (Sandlund, 2010, s. 186). Skillnader i hur lärare med utländsk bakgrund blir bemötta av lärarkollegiet kan också ta sitt uttryck i det så kallade Jantelagsmentalitet där ”parallellt med det varma ‘omhändertagande’ lärarna fick som nyanställda möttes de av ett närmast kompakt ointresse från samma kollegors sida för deras tidigare erfarenheter, ämneskompetens och examina” (Jönsson & Rubinstein Reich 2004, s. 41). Lärarnas relationer till kollegor, socialt stöd och stöttning har stor betydelse för såväl deras förmåga att hantera utmaningar i sitt arbete som för möjligheten att positionera sig i en praktikgemenskap (Bigenstans, 2015, s. 141–146).

Detsamma gäller attityder gentemot flerspråkighet där lärare på vissa skolor upplever att det råder en ”enspråkig norm” som hindrar dem från att göra bruk av sin flerspråkighet i undervisning och vardagligt arbete (Economou & Ennerberg, 2022, s. 28; Bigestans, 2015, s. 129; Lindberg, 2011, s.11). Snoder m.fl. (2021) i sin etnografiska studie om flerspråkiga lärare i grundskolans tidigare år kommer också fram att lärarnas användning av flerspråkiga undervisningspraktiker ofta ger uttryck för ambivalens och gränsdragningar när det gäller användning av andra språk än svenska.

Flera forskare (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Sandlund, 2010; Economou & Ennerberg, 2022; Arneback och Jämte, 2023) konstaterar att den svenska skolan reproducerar normalitetsideal och maktförhållanden i samhället där lärare med utländsk bakgrund kan ses som avvikare från kollektivet i synen på vad som är ”bra” undervisning eller ”god lärarsed” (Bredänge, 2003, s. 67). Flera också uppmärksammar att trots statens ambition att bejaka språklig och kulturell mångfald präglas skolans förhållningssätt fortfarande av ”enspråkighet och en homogen majoritetskultur som det självklara målet” (Lindberg, 2011, s. 11). Detta kan tänkas sätta gränser för hur lärare med utländsk bakgrund i skolan kan agera och huruvida de har möjlighet att bidra till verksamhetsutveckling utifrån sina tidigare erfarenheter eller tvingas till likriktning mot gemensamma normer och värderingar.

3.1.4 Strategier att hantera utmaningar i sin nya lärarroll

Strategierna att förhålla sig till det som uppfattas annorlunda i svensk skola skiljer sig åt men några tendenser framträder. Flera studier (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, s. 59; Sandlund, 2010, s. 190; Economou & Ennerberg, 2022, s. 27) kommer fram till att de flesta lärarna upplever att mötet med det nya regel- och normsystemet aktualiserar behovet att ändra på sitt tankesätt och anpassa sig till den nya skolkontexten. En del lärare i Jönssons och Rubinstein Reichs studie (2004) försöker att “agera interkulturellt och skapa en hybrid av mötet mellan den tidigare internaliserade yrkesrollen och det nya som den svenska skolkulturen erbjöd och krävde” (s. 59).

Sandlund (2010, s. 94) upptäckte att vissa lärare upplever att deras “kunskapssyn och krav-sättning kolliderar med kollektivets” vilket kan leda till spänningar i relationer med elever, vårdnadshavare och även i viss mån skolledning. För att undkomma att bli utsatta för kränkningar och finna ny legitimitet i sin yrkesroll känner dessa lärare ett behov att helt avstå från sina tidigare föreställningar och ändra sig för att bli “svenska” lärare med sänkt kravsättning (Sandlund, 2010, s. 188). Dessutom finner Sandlund i sin studie inga tecken på att utländska lärare skulle ha interkulturella ambitioner eller att de skulle vilja arbeta framför allt med elever med utländsk bakgrund. Däremot uppfattar de sig själva som lärare för alla elever och vill bli uppskattade för sitt yrkeskunnande och skicklighet snarare än invandrarbakgrund.

Forskare som har studerat utländska lärare i början av deras yrkeskarriär uppmärksammar att flera lärare känner sig tveksamma till att ta på sig ledarskap i klassrummet och försöker att undvika att hantera disciplin-relaterade frågor (Bengtsson & Mickwitz, 2022, s. 226). För en del utländska lärare kan negativa erfarenheter av interaktionen med elever leda till ett beslut att arbeta som modersmålslärare, förskollärare eller att avstå från arbete i grundskolan trots avslutad lärarexamen och behörighet i flera ämnen (Bigestans, 2015, s. 127, 134; Bredänge, 2003).

Samtidigt lyfter flera forskare fram positiva exempel om lärare som faktiskt lyckas i sin positionering som kompetenta yrkesutövare och “förändringsbärare” i sitt lärarkollegium. Sandlund (2010) berättar om en lärare som tycks vinna i en konkurrens med andra lärare om sitt tjänsteunderlag när hon berättar att “elever kommer till hennes undervisning men inte till andras lektioner” (s. 189). I ett annat exempel framträder en bild av en lärare som uppfattas av andra som en konstruktiv kollega och ser sig själv som en resurs i förändring av skolans arbete med stökiga elever och nyanlända elever från krigsdrabbade områden (Sandlund, 2010, s. 151).

Bigestans (2015, s. 172) kommer fram att utländska lärare på olika sätt kan kompensera för sina språkliga begränsningar och stärka sin handlingsförmåga i sitt yrkesutövande genom att sätta gränser, vara kreativa, använda humor och uppvisa positivt förhållningssätt. Hon nämner också att lärarnas vetskap om sina gedigna ämneskunskaper, tidigare erfarenheter av lärararbete och den föreställda självförmågan grundad i exempelvis att de faktiskt fullföljt en krävande kompletterande utbildning också kan bidra till att de lyckas att övervinna utmaningar och bli erkända både av kollegor, elever och föräldrar (Bigestans, 2015, s. 172).

3.2 Interkulturell kompetens som värdegrundsarbetets mål och de utländska lärarnas resurs

Ett argument som ofta lyfts fram kring rekrytering av fler lärare med utländsk bakgrund är föreställningen om att dessa lärare har med sig erfarenheter från andra kulturer och på så sätt kan besitta den så kallade "*interkulturell kompetens*" som kan komma till stor nytta i den svenska skolan (Bredänge, 2002, s. 113; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004, s. 66; Lahdenperä, 2018). Å ena sidan framträder ett behov för sådan kompetens i samband med ökad internationalisering och mångfald i det svenska samhället. Å andra sidan förutsätter läroplanens värdegrund och mål när det gäller att utveckla elevernas "förståelse för den kulturella mångfalden" (Lgr 22, 2022, s. 9) att all skolpersonal skulle behöva utveckla en sådan kompetens. Även om själva begreppet "interkulturell kompetens" inte omnämns i styrdokumentet, uppmärksammar flera forskare att betydelsen av att integrera interkulturella aspekter i undervisningen och skolans praktik framträder både i läroplanens kapitel om värdegrunden och i olika ämnens kursplaner (Lorentz, 2013, s. 92; Bodin, 2020, s. 16). I detta sammanhang talas det också om "interkulturell pedagogisk kompetens", "interkulturell pedagogik" och "interkulturell skolutveckling" där "interkulturalitet" utgör ett viktigt mål för skolans värdegrundsarbete samt "interkulturellt förhållningssätt" ska genomsyra all verksamhet i svensk skola (Lahdenperä, 2018; Lorentz, 2013). Lärare och annan skolpersonal med utländsk bakgrund antas kunna inta ledarrollen i interkulturell skolutveckling och agera som "kulturtolkar" genom att "kontrastera den svenska etnocentrismen, ge alternativa tolkningar till olika fenomen samt bidra till lösningen av olika konflikter och dilemman" (Lahdenperä, 2018, s. 7; Lahdenperä, 2004, s. 72).

Utvecklingen av den interkulturella kompetensen har stor betydelse, inte bara för lärarens pedagogiska arbete utan även för alla elevers framtid i den internationaliserade och globaliserade världen. I detta sammanhang föreslår Lahdenperä (2018) att skolan ska förmedla "en kosmopolitisk värdegrund" där elever ska fostras till "flerspråkiga, flerkulturella, postnationella och kosmopolitiska medborgare med demokratikompetens att arbeta i en globaliserad värld" (s. 8).

Samtidigt uppmärksammar flera forskare att arbetet med att omsätta interkulturellt förhållningssätt i lärarens praktik och skolans verksamhet generellt innebär flera utmaningar (Bredänge, 2003, s. 110; Bodin, 2020, s.1; Lahdenperä, 2018, s. 9). Komplexiteten i begreppen interkulturalitet och interkulturell kompetens skapar ett stort tolkningsutrymme. Även i forskningskretsar finns det oenighet om hur begreppen ska förstås och användas. Vissa forskare är skeptiska mot att ett interkulturellt förhållningssätt i skolan skulle vara ett verkkningsfullt instrument för att lösa kulturellt laddade konflikter (Lorentz & Bergstedt, 2016, s. 33).

Andra forskare betonar olika aspekter i innebörden av interkulturell kompetens. Lahdenperä (2004, s. 28) betonar att ett interkulturellt förhållningssätt förutsätter lärarens medvetenhet om egna kulturella föreställningar och begränsningar, vilket inte går att lära sig enbart kognitivt utan dessa "etnocentriska föreställningar och värderingar måste konfronteras med andra kulturella uppfattningar och känslomässigt bearbetas". Borgström (2004, s. 34) anser att interkulturell kompetens kan nås genom ömsesidig kunskapsöverföring mellan individer med olika

kulturella bakgrunder och ett öppet förhållningssätt som kan hjälpa att skaffa sig kunskaper om "den andre". Lorentz (2016, s. 180) framhåller att interkulturell kompetens måste vara pedagogiskt förankrad i skolan och baseras på "innehåll, integration och samarbete av den kommunikativa, den sociala och den medborgerliga kompetensen". Langmann (2020, s. 33) påpekar att en interkulturell kompetens förutsätter ett behov att utveckla en form av "interkulturellt omdöme" där man blir lyhörd för vad som sker och krävs av läraren i specifika situationer samt uppmärksammas på tillfällena av transformativt lärande.

Dessutom påpekas det att för att arbetet med inslag av interkulturalitet ska fungera krävs det en intensiv samverkan mellan olika lärargrupper och ett tillåtande arbetsklimat för att interkulturella utbyten ska äga rum, vilket inte alltid förekommer i den svenska skolan (Sandlund, 2010, s. 181; Avery, 2016, s. 92; Lahdenperä, 2018, s. 9). Ansvar för interkulturellt förhållningssätt kan inte läggas enbart på exempelvis lärare i svenska som andraspråk eller skolpersonal med utländsk bakgrund (Avery, 2016, s. 92; Bredänge, 2003, 117). Det krävs med andra ord specifika förutsättningarna för att lärare skulle kunna utveckla sin interkulturella kompetens och använda den för skolans verksamhetsutveckling.

Bredänge (2003) uppmärksammar dock att man inte kan ta för givet att alla personer med utländsk bakgrund per automatik har en interkulturell kompetens utan en sådan kompetens måste förvärfvas. Enligt hennes uppfattning inbegriper utveckling av interkulturell kompetens "en förmåga att överskrida gränser, att röra sig i spänningsfältet mellan kulturer, att byta perspektiv för att förstå från olika synvinklar" och "kanske också förtrogenhet med flera språk och flera kulturer" (Bredänge, 2003, s. 114–119). I sin studie kommer Bredänge fram till att de deltagare som har lyckats med att utveckla interkulturell kompetens i sin roll som "förmedlare mellan kulturerna" eller "kulturtolkar" har gjort detta genom mycket reflektion, personliga erfarenheter av interkulturella möten och förvärvandet av kunskaper om hur "den Andre" tänker och handlar (Bredänge, 2003, s. 115). Sandlund (2010, s. 194) drar däremot slutsatsen att utländska lärare i hennes studie inte talar om sina intentioner att driva en interkulturell pedagogik. Deras nedtoning av sina tidigare erfarenheter samt strävan att assimilera sig till majoritetsnormer gör det dessutom problematiskt att tala om att utländska lärare alltid utgår från ett interkulturellt förhållningssätt.

3.3. Värdegrundsarbete och skolans fostransuppdrag i lärarens praktik

Forskning om skolans värdegrund och värdegrundsarbete är omfattande. Med hänsyn till denna studies syfte avgränsas fokus i det här avsnittet till empiriska studier om hur värdegrundsarbete beskrivs i lärarens praktik och hur lärarna själva uppfattar denna del av sitt yrkesuppdrag.

3.3.1 Bredden i tolkningar

I flera studier kommer forskare fram till att lärarna inte har någon klar uppfattning om vad värdegrunden och värdegrundsarbetet innebär för dem (Colnerud, 2004, s. 81; Dahl & Lundgren, 2006, s. 292; Thornberg, 2008, s. 49; Johansson m.fl., 2011, s. 98). Enligt Colnerud (2004) definierar lärarna ofta begreppen operationellt och pragmatiskt i samband med "moraliska och etiska övertramp såsom rasism, intolerans, kränkningar, mobbning och bristande

demokrati” (s. 81) som förekommer i skolvardagen. Lärarna i Thornbergs studie (2008) uppfattar texterna om värdegrunden i styrdokumentet som alltför mångtydiga för att vara vägledande. Lärarna i Borsgårds studie (2020, s. 77) uppfattar emellertid värdegrundsperspektivet som någonting för givet taget, och självklart, vilket å ena sidan kan tolkas som att begreppet saknar substans och å andra sidan som att det är för komplext för att definieras.

I Dahl och Lundgrens studie (2006) kopplar vissa lärare värdegrundsarbete till värdeladdade begrepp som demokrati, jämlikhet, jämställdhet och solidaritet medan andra ”fokuserar på värdegrund som fostran- och disciplineringsprojekt” (s. 299). I Thornbergs studie (2006, s. 225, 241) beskriver lärare sitt värdegrundsarbete i stor utsträckning som vardagsnära, oftast oplanerat, omedvetet och oreflekterat regelarbete som har en både ordningsskapande och fostrande funktion. Lärare försöker påverka elevernas beteende i skolans vardag för att få elever att efterleva relationella regler å ena sidan och skolans ordningsregler å andra sidan (Thornberg, 2006, s. 231). Relationella regler och värden som handlar om hur man bemöter varandra med respekt, empati, tolerans och omtänksamhet anses dock vara bland de viktigaste som eleverna ska tillägna sig (Thornberg & Oğuz, 2013, s. 51). Värden som är knutna till elevernas förmåga att ta eget ansvar för sina handlingar, att kunna behärska sig, vara ärliga och självmedvetna uppfattas som näst viktiga, och i kombination med utveckling av relationella värdena syftar dessa till att få eleverna att internalisera samhällliga normer och förväntningar (Thornberg & Oğuz, 2013, s. 52). I Pedersens studie (2004, s. 75) omfattar lärarnas värdegrundsarbete förutom ovannämnda demokratiska värderingar och sociala konventioner också arbete för gemenskap i klassen och på skolan samt existentiella frågor.

I en del studier visar det sig att tolkningar av värdegrundsarbete styrs av lärarnas egna övertygelser och värderingar som hämtas antingen från sunt förnuft (Dahl & Lundgren, 2006, s. 292) eller från lärarnas personliga erfarenheter från den egna barndomen, uppväxten och vuxenlivet (Thornberg, 2008, s. 93). Assarsons m.fl. (2010) uppmärksammar att lärarens värdegrundsarbete är starkt knutet till hur läraren är som person och vad man har med sig från sin egen livshistoria vilket kan också hamna i ett spänningsfält med värdegrund som ”något som blir till i en gemenskap och i social fostran” (s. 39). Att lärarnas personliga referenser till värdegrund påverkar hur de tolkar skolans värdegrundsuppdrag kan också förklara variationen i hur värdegrundsarbetet utformas i praktiken.

3.3.2 Reflektioner över arbetssätt

I Thornbergs studie (2006) som fokuserar på lärar-elev-interaktivt regelarbete sker detta regelarbete reaktivt, det vill säga som en reaktion på elevernas regelöverträdelser, och oftast genom påtryckningar där indikering eller hänvisning till reglerna inte förutsätter några förhandlingar eller förklaringar (Thornberg, 2006, s. 234). Ett ytterligare sätt att arbeta med värdegrund som lärarna i Thornbergs studie tar upp handlar om att agera som en god förebild och med sitt eget beteende visa vilka uppträdanden som är önskvärda (Thornberg, 2006, s. 94). En resonerande fostran som går ut på att förklara regler, involvera elever i förklaringar och i samtal, som kan betecknas som sokratiska samtal, förekommer i mindre utsträckning enligt Thornberg.

I Pedersens studie (2004, s. 74) framgår det från lärarens berättelser att det är aktuella händelser i och utanför skolan, liksom det aktuella ämnesstoffet som ligger till grund för diskussioner och arbete med värdegrundsfrågor. Lärarnas arbete kan emellertid ske genom moralisk instruktion, moralisk konversation och moralisk interaktion (Colnerud, 2004, refererad i Pedersen 2004, s. 70). Dessutom beskriver deltagarna värdegrundsarbete som kollektiva insatser utförda av arbetsgrupper sammansatta av elever eller lärare och elever tillsammans (Pedersen, 2004, s. 67). Skolans utarbetade handlingsplaner, förhållningsregler, temadagar och gästföreläsare brukar också ges som exempel på hur värdegrundsarbetet går till (Pedersen, 2004, s. 67–68).

Enligt flera studier framträder en tendens att lärarna uppfattar ämnesundervisningen och värdegrundsarbetet som två skilda uppdrag (Thornberg, 2006, s. 109; Bergdahl m.fl., 2019, s. 14). Lärarna i Assarsons m.fl. studie (2010, s. 63) menar att det ofta handlar om avvägning mellan om tiden ska läggas på ämnesundervisning eller på värdegrundsarbete. I Pedersens studie (2004, s. 81) framgår det att olika ämnens innehåll ger lärarna olika möjligheter att aktualisera värdegrundsfrågor i sin undervisning.

En del studier visar dessutom att lärare upplever svårigheter att integrera värdegrundsfrågor i sin ämnesundervisning. Johansson m.fl. (2011, s. 104) i sin studie om hur samhällskunskapslärares syn på demokrati påverkar deras undervisning i demokrati- och värdegrundsfrågor kommer fram till att de flesta lärarna har svårt att klargöra sin syn på värdefrågor och har varierande ambitioner vad gäller praktiskt orienterad demokratiundervisning. Borsgård (2020, s. 77) som undersökte svensklärares syn på litteraturundervisning som demokratiuppdraget uppmärksammar att lärarens fostransuppdrag tenderar att särskiljas från kunskapsuppdraget.

Samtidigt finns det studier som visar att lärarna ser risker med fragmentariskt värdegrundsarbete som är avskilt från undervisning (Assarson, 2010, s. 51) och intar en aktiv roll i förhandling om innebörden i värdegrundsarbete med styrdokumentet utifrån sina ämnen. Ett exempel omnämner Borsgård i sin studie (2020, s. 80) där vissa lärare ger uttryck för att det finns skäl att i någon mån kringgå kursplanerna för att värna om elevernas ”personlig(a) utveckling”. Ett annat exempel är Liljas och Osbecks studie (2020, s. 525) om lärarnas perspektiv på etiska kompetenser i SO-undervisningen där lärarna uttrycker bredare förståelse av vilka etiska kompetenser eleverna ska utveckla jämfört med vad som står i läroplanen.

3.3.3 Värdegrundsarbete och lärarnas fostransuppdrag

Enligt Thornberg (2006, s. 34) innebär begreppet *fostran* i skolsammanhang ”både direkta och indirekta sätt att assistera barnet i att tillägna sig karaktärsdrag, värderingar och/eller sätt att bete sig på som fostraren genom sitt sätt att tala, agera eller arrangera situationer i interaktion med barnet medierar till barnet som önskvärda”. Begreppet anses emellertid vara problematiskt för att det inte skiljer mellan lärarens specifika praktik och fostran av barnet i hemmet. Som Bergdahl m.fl. (2019, s. 16) poängterar kan lärare komma ”lätt i kläm mellan föräldrars olika (privata) önskemål om hur deras barn ska fostras och statens/kommunens (politiska) direktiv och mål”. Flera deltagarna i Assarsons m.fl. studie (2010, s. 63) uppfattar sitt arbete med attityder och förhållningssätt som svårast när det förekommer en konflikt mellan läroplanens värderingar och föräldrarnas uppfattningar.

Widding (2013, s. 56) som studerar föräldrarnas och lärarnas erfarenheter av samarbete mellan hem och skola utifrån genusperspektiv kommer bland annat fram till att lärarna hamnar i ett dilemma mellan å ena sidan skolans uppnåendemål och å andra sidan de behov av omsorg och fostran som framträder i det dagliga arbetet med barnen. För att lösa detta dilemma försöker lärarna ”genom förebildliga beskrivningar av skolans uppfostringspraktiker samt av ”vad som gäller” d.v.s. rådande regler och praxis” (Widding, 2013, s. 48) påverka föräldrarnas sätt att uppfostra sina barn i enlighet med skolans fostransideal. På så vis försöker man undanröja hot mot sin undervisningspraktik som kan komma från elever med problembeteende samt skapa förutsättningar för studiero och gynnsamt klassrumsklimat.

Samtidigt är lärarnas fostransuppdrag framtidsorienterade och förutsätter också medborgarfostran, det vill säga att förbereda elever till det vuxna livet och att fostra dem till goda samhällsmedborgare. Som Colnerud (2004, s. 91) påpekar, bygger medborgarfostran på kunskap om det egna samhället och värden förknippade med en gemensam identitet. I en del studier upplever dock lärare en konflikt mellan idealet om medborgarfostran som förespråkas i styrdokumentet och dagens samhälle där anställningsbarhet och konkurrensförmåga värderas högre än solidaritet och förmåga att sympatisera med andras behov (Borsgård, 2020, s. 78; Lifmark, 2010, s. 300; Hentati, 2017, s. 167).

3.3.4 Resurser och hinder för värdegrundsuppdraget

I Thornbergs studie (2008) är flera lärare kritiska till skrivningar om värdegrunden och värdegrundsarbete i styrdokumentet för att de uppfattar dessa som ”vackra ord som inte går att realisera eftersom de saknar resurser som krävs” (s. 49). Som exempel på resurserna som saknas och utgör ett hinder i ett effektivt värdegrundsarbete nämns tid, kunskap, handledning, tydlig policy samt mod att ta tag i konflikter och värdegrundsfrågor (Thornberg, 2006, s. 215). Några lärare i både Thornbergs (2008, s. 77) och Dahl & Lundgrens studier (2006, s. 298) nämner också att utbildning i hur man ska ingripa i vardagliga situationer eller arbeta med värden och normer i undervisningen inte får tillräckligt utrymme i lärarutbildning. Pedersen (2004, s. 81) uppmärksammar dessutom att “lärares ämnesutbildning kan också göra dem mer eller mindre intresserade av sådana frågor och mer eller mindre säkra på hur värdefrågor kan behandlas i klassrummet”. Här ger man exempel på att lärare i humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen kan känna sig tryggare i sin roll som värdegrundsförmedlare än dem som har teknisk-naturvetenskaplig utbildningsprofil.

Tidsbrist och bristande kunskaper leder till att många inte hinner sätta sig in i alla aspekter av skolans värdegrundsarbete och reflektera över vilka värden de vill förmedla till eleverna. Man hinner inte heller att samtala om vad som gäller i olika situationer med sina kollegor och på så vis blir det svårt att utveckla samsyn om värdegrundsarbete bland personal, vilket kan leda till inkonsekventa beslut i praktiken (Thornberg, 2006, s. 215; Thornberg, 2008, s. 87; Borsgård, 2020, s. 75). Ett ytterligare organisatoriskt hinder är brist på personal så att man ofta inte hinner se händelseförloppet vid konflikter eller följa upp för att se vad som händer mellan elever (Thornberg, 2006, s. 215).

I en del studier kopplar lärare ett hinder för sitt värdegrundsarbete till samhällsförändringar som kan medföra en motsättning mellan samhällsvärderingar och värden som skolan ska förmedla. I Pedersens studie (2004, s. 81) nämner lärare ökad individualism, mer heterogen skola samt familjens minskade socialiserande roll som exempel på faktorer som kan försvåra deras värdegrundsuppdrag. Lärare i Hentatis studie (2017, s. 173) hänvisar till utbildningspolitiska reformer, ett alltmer svällande yrkesansvar och elevers individuella livssituationer för att förklara svårigheten med att lyckas med sitt medborgarfostrande uppdrag. Lärarna i denna undersökning upplever dessutom missnöje och frustration över att deras ”medborgardanande” visioner och ambitioner att bidra till den nationella långsiktiga gemenskapen i Sverige inte alltid leder till önskat resultat.

4. Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter. Först presenteras det ekologiska perspektivet på lärarens agens baserad på Biestas och Tedders teori (2006) samt modellen utarbetad av Priestley m.fl. (2013) som utgår från samma perspektiv. Modellen kommer att användas i denna studie som teoretiskt ramverk och verktyg för att analysera lärarnas uppfattningar om sin roll i värdegrundsarbete i den svenska skolan. I avsnittet 4.2. presenteras Biestas teoretiska perspektiv på utbildningens syfte (2011) som blir relevant att använda i samband med vår analys av lärarnas uppfattningar om syftet med värdegrundsarbete. Valet att använda vissa begrepp på engelska från ovanstående teorier i denna studie kan motiveras med att någon gemensam begreppsapparat med motsvarande begrepp på svenska inte har etablerats i svensk forskning.

4.1 Lärarens agens: det ekologiska perspektivet

Utifrån Biestas och Tedders (2006) ekologiska perspektiv kan agens förstås som individens handlingsförmåga i specifika kontextuella förutsättningar. Här blir det viktigt att se på individens agens inte bara som personlig kapacitet utan även som någonting som kan skapas och nås i samverkan med specifika kontextuella förutsättningar; agens definieras alltså som individens förmåga att agera *genom* sin miljö snarare än *i* sin miljö (Biesta & Tedder, 2006, s.18). Utifrån detta perspektiv kan individens sociala och materiella miljö antingen vidga eller begränsa ens agens (Priestley m.fl., 2013, s.189). Individens kapacitet och breda repertoar av handlingsmönster kan också stärka individens agens (Priestley m.fl., 2013, s.193).

Mot denna bakgrund ser Priestley m.fl. (2013, s.189; Biesta m.fl., 2017, s.40) på individens agens som ett ”temporalt” och ”relationellt” fenomen som sker över tid och handlar om samspelen mellan aktörerna och sin miljö. Tidsaspekten i agens förklaras av Emirbayer och Mische (1998, s.962) som en process av socialt engagemang eller agentskap som påverkas av ett dynamiskt samspel mellan tre dimensioner: den *iterativa*, den *projektiva* och den *praktiskavärderande*. Den iterativa dimensionen innebär influenser från det förflutna och kan vara vanor, tidigare tanke- och handlingsmönster. Den projektiva dimensionen är framtidsorienterad och handlar om föreställningar om handlingsalternativ som kan finnas i framtiden. Den praktiskavärderande dimensionen betecknar individens förmåga att göra praktiska och normativa avvägningar mellan olika handlingsalternativ till följd av kontextuella förutsättningar som finns i

nutiden (Emirbayer and Mische, 1998, s.971). Fokus i agens i den praktiska-värderande dimensionen ligger i kontextualisering av den sociala erfarenheten (Emirbayer and Mische, 1998, s.994). Denna kontextualiseringsprocess kännetecknas av kommunikativa drag där aktören antingen genom överläggning (*deliberation*) med andra eller självreflektion ökar sin förmåga att ta beslut som kan utmana etablerade handlingsmönster (Emirbayer and Mische, 1998, s.994).

Inom det ekologiska perspektivet av agens definieras "deliberation" som en process som sker inom den praktiska-värderande dimensionen. Detta innebär att man överväger möjliga handlingsalternativ inte bara genom omedveten justering av tidigare handlingsmönster man är van vid för att besvara den konkreta situationens nuvarande behov, utan också genom en (eventuell) medveten sökning för det bästa sätt att agera utifrån de olika alternativ som finns för att nå målen (Emirbayer and Mische, 1998, s. 999). I denna studie används begreppet för att hänvisa till lärarnas självreflektion eller till lärarledda samtal där lärarna försöker att resonera med sina elever kring värderingar och attityder.

Alla tre dimensioner, det vill säga den iterativa, praktiska-värderande och projektiva, spelar en viktig roll i konkreta handlingar, men dominerar individens agens i olika grad. Dessutom påpekar Emirbayer och Mische (1998, s. 972) att varje dimension kan fungera enskilt. I vissa fall kan individens agens domineras mer eller mindre av ens tidigare erfarenheter, och i andra fall kan enskilda komponenter i dessa dimensioner ha större påverkan (Emirbayer och Mische, 1998, s. 972).

Dimensionerna kan också interagera med varandra. Emirbayer och Mische (1998, s. 988) skriver exempelvis om en "retrospective-prospective" process av *identifiering* som sker inom den *projektiva* dimensionen och som innebär en interaktion med den andra tidsdimensionen; det förflutna. Här spelar individens minne en viktig roll i formandet av möjliga handlingsalternativ. Emirbayer och Mische (1998, s. 989) menar att människor på så vis använder sina tidigare erfarenheter för att förklara orsakerna bakom sina handlingar, sina mål och intentioner och för att identifiera de handlingar som anses vara moraliskt och praktiskt lämpliga.

I skolkontext finns det många faktorer som kan ha positiv eller negativ inverkan på hur och i vilken utsträckning lärarna åstadkommer sin agens i mötet med de konkreta och unika förutsättningarna. För att sammanställa alla dessa olika faktorer har Priestley m.fl. (2013) utvecklat en analysmodell som baseras på Emirbayers och Misches (1998) tankar om samspelet mellan de tre temporala dimensionerna (se Bild 1).

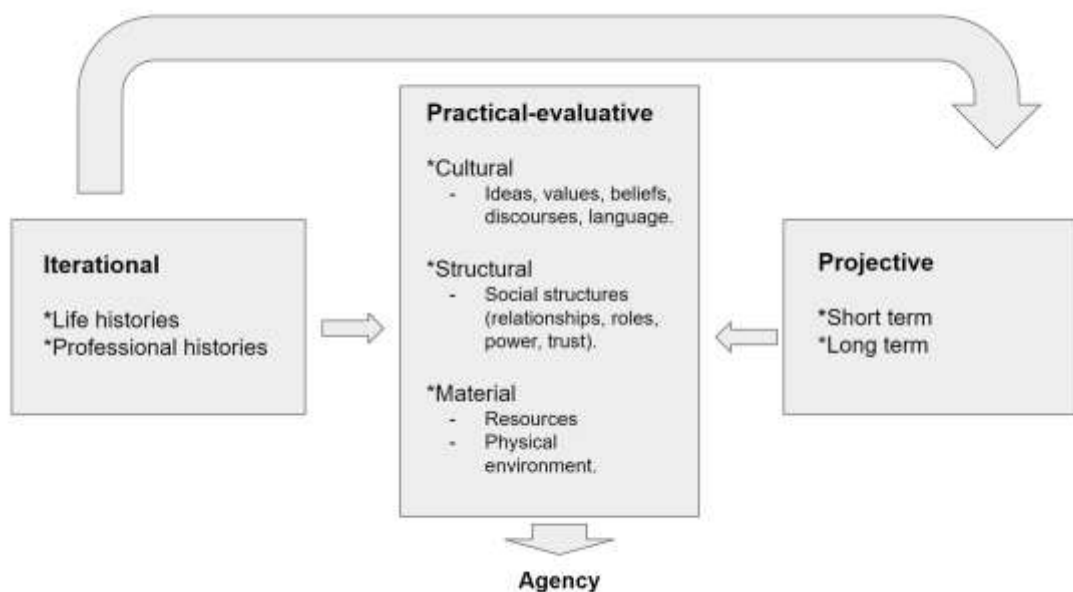


Bild 1: Förståelse av lärarnas agens (Priestley m.fl., 2013, s. 192)

Denna modell visar de tre dimensionerna inklusive de olika aspekterna som ingår och verkar inom varje dimension. I den *iterativa* dimensionen ingår till exempel påverkan från lärarnas utbildningsbakgrund, tidigare yrkeserfarenheter och livshistorier. Kopplade till deras värderingar och övertygelser framträder lärarnas strävan inom den *projektiva* dimensionen enligt Priestley m.fl. (2013, s.193). Här kan man urskilja mellan instrumentella och/eller kortsiktiga och långsiktiga mål för lärarens agerande och handlingar. Slutligen innebär den *praktiska-värderande* dimensionen tre subkategorier: kulturella aspekter (idéer, värderingar, diskurser och språk), strukturella aspekter (sociala strukturer, exempelvis relationer, roller, makt och förtroende), och materiella aspekter som har att göra med de olika resurserna och den bredare fysiska miljön där lärarna befinner sig och arbetar (Archer, 1988, refererad i Priestley m.fl., 2013, s. 192).

Sammanfattningsvis kan man säga att Priestleys m.fl. teoretiska modell (2013) skiftar fokus från lärarnas individuella egenskaper och förmågor att agera till förståelsen av agens som resultat av ett samspel mellan olika dimensioner och faktorer. Ett sådant perspektiv på agens blir särskilt relevant när det gäller undersökning av lärarens roll i skolans värdegrundsarbete vilket är fokus för denna studie. Faktorerna i varje dimension kommer att kopplas till det som respondenterna lyfter fram i sina berättelser för att skapa förståelse för vilka individuella och kontextuella aspekter som påverkar utländska lärares handlingsutrymme när det gäller exempelvis prioriteringar och arbetssätt i värdegrundsarbete. På samma vis kommer det presenterade teoretiska perspektivet tillämpas när det gäller tolkning och analys av aspekterna som utgör antingen möjligheter eller utmaningar i lärarnas arbete med skolans värdegrund.

4.2 Kvalificering, subjektifiering och socialisering som syfte med värdegrundsarbete

I sitt argument om god utbildning i en tid som domineras av mätkultur skiljer Biesta (2011) mellan tre olika funktioner för utbildning; *kvalificering*, *subjektifiering* och *socialisering*. De tre funktionerna är skilda men överlappande och i vissa fall motstridiga (Biesta, 2011, s.30). Därför blir frågan inte om vilken funktion man ska välja, utan vilken specifik "mix" av funktionerna som passar bäst för det pedagogiska sammanhanget man befinner sig i (Biesta, 2011, s.15).

Kvalificering handlar om hur pedagogerna utrustar eleverna med kunskaper, färdigheter och kompetenser och hur man skapar arbetskraft i ett samhälle genom utbildningen. *Kvalificering* behöver inte bara handla om att förbereda eleverna för arbetslivet, utan det kan handla om att utveckla deras förståelse av politiska och kulturella frågor samt utrusta dem med "de kunskaper och färdigheter som krävs för medborgarskap eller kulturell förståelse i största allmänhet." (Biesta, 2011, s. 28).

Subjektifiering handlar om hur man utvecklar individens autonomi och självständighet och hur man öppnar individen till sin potential i stället för att "introducera" 'nykomlingar' i redan existerande ordningar" (Biesta, 2011, s. 29). I motsats till *subjektifiering* handlar *socialisering* om hur man blir en del av befintliga "ordningar" (Biesta, 2011, s. 28) och hur man anpassar individen till normer, traditioner, värderingar som redan finns. Med andra ord handlar *socialisering* av eleverna om sortering, indoktrinering och uppfostran. "Genom sin socialiserande funktion infogar utbildningen individerna i existerande sätt att göra och vara. På detta vis spelar utbildning en viktig kultur-och traditionsbevarande roll både i fråga om dess önskvärda och icke-önskvärda aspekter." (Biesta, 2011, s. 28).

Avslutningsvis måste påpekas att i denna studie utgår vi från Biestas definition av utbildningssyfte för att undersöka huruvida och i vilken utsträckning deltagande lärarna anser att deras fostransuppdrag handlar om en eller flera av Biestas utbildningsfunktioner. Med tanke på att värdegrundsarbete är en integrerad del av utbildningen har Biestas teoretiska perspektiv stor relevans för analys av utländska lärarnas uppfattningar om syfte med sitt värdegrundsuppdrag. Syftet med värdegrundsarbetet ska dessutom tolkas som en del av den *projektiva* dimensionen inom lärarens agens.

5. Metod

Studien bygger på individuella kvalitativa semi-strukturerade intervjuer med syftet att undersöka hur lärare med utländsk bakgrund beskriver och uppfattar sin roll i skolans värdegrundsarbete samt vilka möjligheter och utmaningar de ser i detta sammanhang. Metoden har valts med avsikt att få djupgående och detaljerad information om respondenternas upplevelser och uppfattningar vilket möjliggör en djupare undersökning av ämnesområdet (Denscombe, 2016, s. 287–288). Dessutom ger metoden större frihet och flexibilitet för både respondenten och intervjuaren jämfört med andra datainsamlingsmetoder (Bryman, 2016, s. 468; Denscombe, 2016, s. 288).

Vi utgick från en intervjuguide (se bilaga 2) där lärarna i början ombetts berätta fritt om sin utbildnings- och yrkesbakgrund i ursprungslandet, vägen till läraryrket i Sverige, sitt första möte med den svenska skolan och uppfattningar om vad värdegrundsarbetet innebär för dem i nuläget. Därefter använde vi följdfrågor som byggde på deltagarnas svar eller ställdes för att styra diskussionen i syftet att besvara forskningsfrågor samtidigt som deltagarna fick stor frihet att uttrycka det som de själva tyckte vara viktigt och relevant.

5.1 Deltagare

I studien deltog åtta grundskollärare (sex kvinnor och två män) mellan 29 och 60 år gamla. Alla medverkande lärare är födda utomlands och alla förutom en kom till Sverige i vuxen ålder. Vad gäller spridning i etnisk bakgrund så kommer deltagarna från Sydamerika, Västeuropa, Balkan, och Asien. Vissa respondenter har både lärarutbildning och erfarenhet av undervisning i sina ursprungsländer, medan andra utbildade sig till lärare efter att ha kommit till Sverige.

Beroende på vilket land lärarna kom ifrån behövde de läsa en kompletterande lärarutbildning eller genomgå ämneslärarprogrammet. I vissa fall fick lärarna en svensk lärarlegitimation genom tillgodoräknande av sina tidigare studier eller genom komplettering med enstaka högskolekurser som saknades i deras utbildning.

Lärarnas professionella erfarenheter som legitimerade lärare i Sverige varierar från två till 30 år. Det som är gemensamt för alla respondenter är att de i nuläget är legitimerade ämneslärare som arbetar på högstadiet i årskurserna 7–9. De arbetar med olika ämnen; spanska, engelska, svenska, franska, tyska, samhällskunskap, historia, och matte. Lärarna befinner sig i sex olika kommuner och arbetar på skolor som varierar i relation till storlek, elevsammansättning och skoltyp; både privata och kommunala skolor.

5.1.1 Urval av respondenterna

En särskild utmaning i samband med urvalet var att finna en lämplig urvalsram (Denscombe, 2016, s. 83) eftersom begränsade resurser och studiens småskalighet gjorde det omöjligt att få tillgång till något register eller förteckning över lärare med utländsk bakgrund i landets skolor. Vi fick tag i våra deltagare genom egna kontaktnätverk, kontakter på våra praktik-skolor och publicering av inlägg på Facebook. Personerna kontaktades antingen direkt via telefon eller mejl (se bilagan 1).

I valet av respondenterna använde vi dels ett subjektivt urval där vi utifrån en preliminär genomgång av tidigare forskning kunde få en uppfattning om vilka personer i målgruppen skulle kunna ge mest värdefull information som kunde besvara undersökningens syfte (Denscombe, 2016, s. 68). Dels har vi tillämpat ett "bekvämlighetsurval" vilket gav oss möjlighet att spara tid och gav "tillräcklig precision för forskningssyfte" (Denscombe, 2016, s. 76).

5.2 Bakgrundsuppgifter om deltagare

Pseudonym	Håkan	Johan	Klara	Greta	Karin	Moa	Eva	Mia
Ålder	60	60	29	32	33	43	43	49
Ankomst till Sverige	1987	1986	2007	2017	2015	2001	2010	2017
Ursprung	Sydamerika	Sydamerika	Västeuropa	Asien	Västeuropa	Sydamerika	Balkan	Västeuropa
Utbildning i ursprungslandet	oavslutade universitetsstudier i historia och på civilingenjörsprogrammet	lärarexamen med behörighet att undervisa i nationellt språk	7 år i grundskolan - invandrade vid 14-års ålder	kandidat och magisterexamen i engelska och litteratur	en termin på lärarprogrammet	2 års universitetsstudier i statsvetenskap	lärarexamen i engelska och litteratur	lärarexamen med behörighet att undervisa i SO, ma, tyska och engelska
Utbildning i Sverige	Ämneslärarprogrammet, lärarexamen, behörig i spanska och historia	Ämneslärarprogrammet, behörig i engelska, spanska och samhällskunskap	Ämneslärarprogrammet, behörig i engelska och historia	fick sin utländska utbildning tillgodoräknad, en fristående kurs i utvecklingsrelaterade kognitiva funktionsnedsättningar	Ämneslärarprogrammet, behörig i engelska och tyska	tolkutbildning, Ämneslärarprogrammet, behörig i spanska och franska	ULV-programmet, behörig i engelska	fick sin utländska utbildning tillgodoräknad
Erfarenhet av läraryrket i ursprungslandet	nej	ja, på grundskolenivå	nej	ja, på universitetsnivå	nej	nej	ja, på grundskolenivå	ja, över 15 år på grundskolenivå
Erfarenhet av läraryrket i Sverige	10 år	30 år	5 år	2 år	2 år	10 år	7 år	5 år

5.3 Datainsamling

Två intervjuer genomfördes på plats (en i ett café över fika och en i ett litet rum på lärarens skola). Resten av deltagarna intervjuades digitalt via Zoom. Intervjuerna varierade i längd mellan 30 och 90 minuter. Alla intervjuer spelades in och transkriberades i efterhand. Inspelning gjordes med hjälp av personliga mobiltelefoner och genom en funktion som finns i Zoom-programmet. Inspelning av intervjuerna gav oss tid under samtalen att fokusera på informanternas respons och svar, fånga upp deras reaktioner samt uppmärksamma viktiga tillfällen där man ville gå djupare i vad som sägs, ställa följdfrågor eller be om förtydligande (Bryman, 2016, s. 479).

5.4 Transkribering

Transkriberingen var en tidskrävande process på grund av materialets stora framgång men gav möjlighet att gå igenom materialet flera gånger vilket underlättade analysen. Vid transkribering har vi valt att inte rätta fel i ordval och grammatik i respondenternas tal men i vissa fall var vi tvungna att komplettera citat med egna förtydliganden för att öka läsbarheten. I analysdelen markeras dessa förtydliganden med kursiv och anges i parentes. Dessutom använder vi vid återgivningen av citat “...” för att beteckna paus i informanternas tal, och [...] för att beteckna upprepningar och det överflödiga som hade utelämnats.

5.5 Tematisk analys

Utgångspunkten i vår analys var att koda in materialet för att hitta mönster och samband i respondenternas svar (Bryman, 2016). Processen började strax efter intervjuerna där vi först sammanfattade det mest intressanta som framkom i samtalet. Efter att ha transkriberat allt material läste vi igenom det flera gånger för att få en helhetsbild och urskilja återkommande teman.

Vissa teman såsom exempelvis “uppfattningar om värdegrunden”, “beskrivningar av arbetsätt”, “språkets och kulturens roll” samt “strukturella och institutionella hinder” var förbestämda utifrån materialet i tidigare forskning. Under läsningen har dock formuleringarna av teman justerats och några nya teman tillkom under arbetets gång. För att hitta mönster och samband för vår analys har allt det utskrivna materialet färgkodats (Bryman, 2016, s. 581–589). En viktig aspekt som vi tog hänsyn till under kodningsprocess var att inte fragmentera respondenternas berättelser för att undvika ta påståenden ur sammanhanget. Därefter har likheter och skillnader som framkommit mellan respondenternas svar inom varje tema sammanställts under sex rubriker för att besvara studiens frågeställningar utifrån det valda teoretiska perspektivet, nämligen Biestas teori (2011) om utbildningens syfte, Biesta och Tedders teori (2006) samt Priestleys m.fl. (2013) modell om lärarens agens.

5.6 Etiska ställningstaganden

Studien följer forskningsetiska principer enligt Vetenskapsrådet (2002). För att uppfylla *samttyckeskravet* var det nödvändigt att alla medverkande lärare gav sitt samtycke innan de intervjuades. Eftersom alla våra deltagare är vuxna människor så fanns det inget behov att få någon annans samtycke för att delta i studien, inte heller rektorerna på skolorna där lärarna arbetar.

De flesta intervjuer skedde under deltagarnas ledighet, förutom ett fall där vi intervjuade en lärare på sin skola och då räckte det med att bara informera skolan att vi hade befunnit oss där. För att uppfylla *informationskravet* var vi extra noga med att berätta för våra informanter om studiens syfte och innehåll och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Alla intervjuer inleddes med att muntligt förklara studiens område för deltagaren, vad studien förväntas bidra med, och att de har rätt att avstå från deltagande när som helst.

På grund av studiens privata och känsliga ämne, där lärarna kan avslöja uppgifter om skolorna där de arbetar och om deras medarbetare, har *konfidentialitetskravet* varit viktigt att uppfylla. Detta har gjorts genom att alla deltagarna har anonymiserats och fått pseudonymer. I samma syfte har alla personliga uppgifter eller information som kan identifiera våra deltagare omskrivits. Exempelvis valde vi att byta ut respondenternas ursprungsländer med namn på världsdelar samt omnämner varken lärarnas skolor eller kommuner där de arbetar. Allt detta har gjorts för att försäkra att studiens resultat inte kommer att leda till deltagarens skada.

Dessutom har det insamlade materialet lagrats på ett sätt så att ingen utomstående eller obehöriga personer skulle kunna ta del av det. För att svara upp mot *nyttjandekravet* kommer det insamlade materialet och uppgifter att användas bara för vetenskapligt syfte och inte till kommersiellt bruk eller annat syfte.

5.7 Metodologiska reflektioner

Valet av intervjumetoden har, som sagt, motiverats utifrån studiens syfte och metodens fördelar såsom informationens djup, möjligheter till insikter och flexibilitet (Denscombe, 2016, s. 292). En ytterligare fördel var att personliga intervjuer gav oss möjlighet att skapa en förtroendefull stämning och direktkontakt med informanterna som verkade känna sig avslappnade och villiga att ge utförliga svar. Detta kan tänkas öka validiteten i insamlat material (Denscombe, 2016, s. 288).

Samtidigt är vi medvetna att både val av metod och bekvämlighetsurval kan påverka validiteten av data negativt. För det första är det särskilt svårt att verifiera om respondenten talar sanningen när det gäller intervjuer som handlar om informanternas uppfattningar, tankar och känslor (Denscombe, 2016, s. 290). För det andra kan problemet med validiteten av data i samband med bekvämlighetsurvalet kopplas till den så kallade "intervjuareffekten" (Denscombe, 2016, s. 270–271) där faktumet att vi har varit bekanta med tre av respondenterna sedan tidigare kan ha medfört att de undvek att kritisera kollegorna eller skolläringens verksamhet kring forskningsämnet. Intervjuareffekten kan också ha spelat roll i samband med att vi båda var närvarande vid samtliga intervjuer.

Samtidigt kan intervjuareffekten antas ha positiva konsekvenser i vårt fall. I informationsbrevet till respondenterna (se bilaga 1) har vi medvetet omnämnt att vi själva har utländsk bakgrund och personligt engagemang i studiens ämne. Vid intervjutillfället har vi också försökt att skapa förtroendefull stämning genom att visa takt och vara lyhörda för respondenternas berättelser och reaktioner. Detta var särskilt viktigt i de fall där informanterna berättade om sina negativa erfarenheter och känsliga situationer i deras yrkesliv.

Både fördelar och nackdelar kan också diskuteras i samband med intervjuernas olika format, nämligen att två intervjuer ägde rum på plats medan resten genomfördes digitalt via Zoom. Det digitala formatet möjliggjorde att intervjua personer som befann sig i olika delar av landet vilket var flexibelt samt tids- och kostnadseffektivt. Video- och ljudupptagningar via Zoom har bidragit till en mer fullständig dokumentation. På så sätt fick man inte bara tillgång till personens röst och tal utan också den icke-verbala kommunikation som visade sig i personens miner, gester och kroppsspråk (Denscombe, 2016, s. 280).

Nackdelen i dessa fall var dock bristen i "*direkt visuell kontakt*" med deltagarna på grund av att man befann sig långt bort bakom en skärm (Denscombe, 2016, s. 283). Detta var särskilt påtagligt i ett fall där respondenten, kanske i syfte att säkerställa sin anonymitet, valde att inte starta sin kamera vilket medförde att hela interaktionens kvalitet kan ha påverkats. Dessutom kan enstaka tekniska problem exempelvis i samband med svag internetuppkoppling ha medfört att onödiga pauser och störningar i kommunikationen har uppstått, vilket i sin tur försvårade transkriberingsprocessen.

6. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras våra resultat utifrån den tematiska analysen. De övergripande teman som valdes ut för att besvara våra forskningsfrågor är "Fokus på demokratiskt och relationellt värdegrundsarbete", "Lärares och vårdnadshavares fostransansvar", "Värdegrundsarbetets kvalificerande och socialiserande syfte", "Arbetsätt och strategier i värdegrundsarbetet", "Strukturella, kulturella och materiella utmaningar" samt "Undervisningsämne, flerspråkighet och tidigare yrkes- och skolerfarenheter". Resultatet analyseras utifrån Biestas och Tedders (2006) ekologiska perspektivet på agens och Priestleys m.fl. (2013) teoretiska modell om lärarens agens som resultat av ett samspel mellan tre dimensioner. Biestas teori (2011) om utbildningssyfte kommer också att tillämpas.

6.1 Fokus på demokratiskt och relationellt värdegrundsarbete

I respondenternas beskrivningar av sitt värdegrundsarbete framkom det att de flesta utländska lärare lägger både demokratiska värderingar och relationella värden i fokus för sitt värdegrundsarbete. Vad gäller de relationella aspekterna betonar de flesta respondenterna vikten av att arbeta med att utveckla elevernas empati, emotioner samt respekt. Ordet "respekt" omnämns flera gånger i de flesta intervjuer och kan innebära respekt för lärarna, elevernas respekt gentemot varandra samt respekt för andra människor och deras olika världsbilder i bredare mening.

Förutom respekt för olikheter omnämner flera utländska lärarna också värdeladdade begrepp såsom tolerans, allas lika värde och solidaritet som de försöker "översätta" i sin vardagliga pedagogiska praktik. Exempelvis kopplar Mia "allas lika värde" till hur eleverna använder språket och behandlar varandra:

Att alla är lika värda... och då gäller det från unga åldrar att jobba med språk... hur kan man svara eller när man tycker att någonting inte är kul och då borde man inte säga "bajskorv" till den personen [...] det

som jag tycker är viktigt att eleverna förstår att lika betyder inte alltid likt. Likvärdigt betyder inte att vi behandlar alla lika. Det handlar om vilka behov människor har och sådana behov finns också i personligt bemötande. och där ingår allting... sexuell läggning man har, vilket land man kommer från, vilken religion man har.... allt detta ska inte betyda någonting i meningen av likvärdighet.

För att förklara för eleverna vad hon menar, berättar hon att hon ofta tar upp sina egna erfarenheter av att flytta till ett nytt land och arbeta på skolan som en ny lärare. I likhet med Mia, anser Johan att värdegrunden framför allt handlar om ”hur man behandlar varandra och hur man beter sig i samhället”. Han uppfattar också att hans migrationsbakgrund och tidigare erfarenheter kan komma till nytta för honom i detta arbete, särskilt när det handlar om elever med utländsk bakgrund.

Jag har flera elever från olika länder i mina grupper och [...] jag ser verkligheten lite grann på deras sida, eftersom jag vet att de har kommit hit, de är nya, kan inte alla regler och alla saker. Jag har varit där redan... Jag har förståelse varför händer vissa saker, varför man kan vara sur, arg, varför man kan vara ledsen... på så sätt kan jag ta mig in i deras tankesätt ...

På samma sätt anser Eva som arbetar i en skola med många elever med utländsk bakgrund att hennes egen bakgrund bidrar till att hon uppnår ett slags ”gemensam förståelse” med sina elever. I både Johans, Mias och Evas fall blir migrationsbakgrund således en faktor i den iterativa dimensionen (det förflutna) som påverkar deras agens positivt och skapar större handlingsutrymme vad gäller arbete med värdegrundsfrågor.

Eva tar också upp vikten av att utveckla elevernas förståelse för innebörden i yttrandefrihet och ansvarsfullt språkbruk som en viktig del av sitt värdegrundsarbete på sin skola: “Vi försöker lära ut de här sakerna; så här uttrycker man sina åsikter, så här gör man med yttrandefrihet, vilket inte betyder att du får säga vad du vill, utan det finns saker som man inte får säga enligt lagen”.

Tre andra respondenter, Greta, Moa och Klara, uppfattar behovet av att arbeta mer med att öka elevernas förståelse för olikheter och motverka rasistiska uttryck i samband med att eleverna på deras mer etniskt homogena skolor ofta inte har möjlighet att komma i kontakt med samhällets kulturella mångfald. Exempelvis säger Greta:

De här eleverna kan inte mycket om utanför Sverige. De vet inte hur världen ser ut. De har sett bara Sverige, och de har bara allt för sig, och de tror att allt ska vara så. [...] Det är inte så i alla länder. De köper inte böcker eller datorer. De tar allt för givet. Och då tog jag upp det också att inte alla i världen har samma förutsättningar som de har. Hur demokrati ser ut i mitt hemland och här? Varför jag befinner mig här i Sverige pratar vi om.

Klara menar dessutom att hon har fått lära sig mycket mer om hur exempelvis rasism och kränkningar uppstår i skolan i hennes hemland än i den svenska skolan (hon har kommit till Sverige i fjorton års ålder) vilket motiverar henne att arbeta med värdegrundsfrågor på ett annat sätt än hennes kollegor. Exempelvis säger hon:

Det är väldigt mycket som lärare i den svenska skolan om alla ska vara lika vi ska lära oss om alla är lika och hur vi ska behandla olika och allt sånt där, fast egentligen så jobbar man inte riktigt med det, tycker jag, lika mycket som när jag var yngre i (mitt hemland) ...[...] jag tycker att det är lite mer ytligt i Sverige. Man vill gärna jobba med det, men man går inte in på djupet på och de olika sakerna- ja den här om att vara gay eller att om vad rasism är och så här... [...] då har jag tagit ifrån min historia ämne som jag gillar och försökte att baka in den så att de lär sig historia på engelska, och då får de ju de här grejerna de behöver veta enligt mig.

I dessa respondenters fall är det inte bara aspekterna i den iterativa dimensionen, såsom deras uppväxt och utbildning i ett annat land, som spelar roll för vad de väljer att koncentrera på i sitt värdegrundsarbete utan även faktorer i omgivningen, den praktiska-värderande dimensionen, som påverkar. Till de sistnämnda kan räknas uppfattningen om brister i det svenska skolsystemet i Klaras fall och skolornas elevsammansättning vad gäller elevernas bakgrund i Gretas och Moas fall.

Håkan betonar vikten av individens frihet och ser utveckling av elevernas förmåga till kritiskt tänkande som en av de centrala delarna av sitt värdegrundsarbete. Han berättar att han ”älskar elever som ifrågasätter”, och kopplar sin syn på den svenska skolans värdegrundsuppdrag till sin bakgrund och turbulenta uppväxt i ett land med diktatur. Han berättar att han redan som ungdom sympatiserade med väst samt att han till och med blev avstängd från skolan för sina politiska åsikter. Hans sympati med Olof Palmes politik var en av anledningarna till att han valde att flytta till Sverige. Dessutom tycker han att det är viktigt att utveckla stödjande omsorgsfulla relationer med elever och anser att i den svenska skolan ska man jobba mer elevernas emotionella utveckling:

[...] att man bryr sig och har empati på riktigt... [...] Den emotionella delen måste finnas... så länge man inte lär ut det emotionella så kommer skolan att bli värre och värre. Det har jag upplevt [...] många skolor som inte har det. Det är bättre i Latinamerika... de har den emotionella de tar det på allvar.

I Håkans fall, i likhet med andra respondenter, utgör den iterativa dimensionen som inbegriper hans politiska åsikter, uppväxt i ett annat land och personliga värden, en stor påverkan på hans agens vad gäller värdegrundsarbetet. Samtidigt kan man säga att aspekterna i den iterativa dimensionen aktualiseras i mötet med faktorerna i den praktiska-värderande dimensionen. Dessa inkluderar, bland annat, skolmiljön och utbildningssystemet som, enligt Håkans uppfattning, misslyckas att skapa en trygg och mer känslomässigt stödjande miljö för elever.

En ytterligare aspekt i den iterativa dimensionen som kan påverka de utländska lärarnas agens och styra tolkningar av innebörden i värdegrunden är också livserfarenhet och uppfattningar om sunt förnuft vilket vissa respondenter själva omnämner. Exempelvis säger Johan, den mest erfarna läraren av alla deltagare, som har både yrkeserfarenhet från sitt hemland och runt trettio år av arbetserfarenhet som lärare i Sverige:

Vi måste anpassa oss, och bara använda vår sunt förnuft och av det man har lärt sig sedan tidigare och anpassa undervisningen och vårt sätt... [...] När det gäller värdegrundsarbete är det mycket personligt, du har det inom dig, på grund av din egen fostran kanske men samtidigt du har lärt dig under tiden här genom att se elever och hur de bete sig och man börjar då förstå relationer med dem.

På samma sätt resonerar Eva som också har lång yrkeserfarenhet både i sitt hemland och i Sverige:

[...] en mänsklig erfarenhet helt enkelt... Jag är 43 år gammal och man har varit med om saker i sitt liv och sitt arbetsliv... Man lär sig genom att jobba med eleverna, med människor. Man lär sig inte när man jobbar med teori man måste prova alltid. Vi vet vad som är rätt och vad som är fel och vi har en överenskommelse.

Sammanfattningsvis, kan respondenternas migrationsbakgrund, erfarenheter av interkulturella möten, livserfarenhet och personliga ställningstaganden således tolkas som aspekter i den iterativa dimensionen som utgör en stor påverkan på vilka värden och värdegrundsfrågor utländska lärarnas anser viktiga att fokusera på i den svenska skolan. Samtidigt kan också lärarnas avvägningar påverkas av faktorerna som ligger i omgivningen i nuet, det vill säga den praktiska-värderande dimensionen.

6.2 Lärares och vårdnadshavares fostransansvar

Flera respondenter tar upp den komplicerade relationen mellan lärarens och skolans fostransuppdrag och föräldrarnas ansvar för sina barn. I detta sammanhang brukar de flesta utländska lärarna i våra samtal jämföra familjens roll i socialiseringen i Sverige med sina ursprungsländer och konstatera att situationen inte är till Sveriges fördel.

Exempelvis tar Eva upp att i hennes hemland ”är det föräldrarna som uppfostrar barn” och det var inget som hon ”behövde göra som lärare” vilket gör att ”ibland kan det kännas lite för mycket och man önskar att vårdnadshavaren gör lite mer”. Johan berättar också att i hans hemland där skolan framför allt ska förmedla kunskaper, står ”föräldrar alltid bakom skolan och stöttar läraren” till skillnad från den svenska skolan där föräldrar ifrågasätter. Enligt Mias uppfattning är föräldrarna i hennes hemland också “rejält involvera(de)” i samarbete med skolan till skillnad från föräldrarna i Sverige. På så vis framträder i alla respondenternas berättelser att de iterativa aspekterna såsom deras erfarenheter av skolsystem och föräldrars attityder till skolan och barnuppfostran i andra länder, aktualiserar behovet att anpassa sig till situationen i den nya skolkontexten.

Det är viktigt att påpeka att de flesta respondenterna delar uppfattningen om att det är vårdnadshavarna som bär det huvudsakliga ansvaret för förmedling av samhällets normer och värden, medan skolan och lärarna har i uppdrag att komplettera fostran som sker i hemmet. Exempelvis säger Karin:

Men det är ju så vi kan ge ju riktlinjer och gör vårt bästa men det ligger på föräldrarna i slutändan. Vi kan bara göra det bästa vi kan, och försöker säga vad som är rätt och vad som är fel, men som sagt det är ju samarbetet med hemmet. Vi kan påverka och vi försöker men vi behöver lite grann från föräldrarna.

På samma sätt resonerar Greta som berättar att hon inte varit medveten om lärares fostrans uppdrag:

Jag hörde talas om det här från en förälder som sa att vi ska göra det, vilket kändes konstigt för lärarna eftersom fostran kommer ju hemifrån. Här på skolan får man med sig allmänbildning. [...] lär man sig kunskaper och man utvecklar fostran man har med sig hemifrån. Eller lärarna kan sätta gränser och säga att det ska vara så här, men om en elev är respektlös och hela tiden stör liksom ... [...] så kan man som lärare inte göra mycket åt detta.

Ett fungerande samarbete med hemmet utgör på så vis en viktig faktor i den praktiska-värderande dimensionen som påverkar lärarnas handlingsutrymme vad gäller värdegrundsarbete. I de fall där föräldrarna inte stödjer lärarna i deras värdegrundsarbete eller uppfattas ta för lite ansvar för barnuppfostran kan den negativa påverkan av den praktiska-värderande dimensionen vara så stor att lärarna väljer tillbakadragande strategier eller undviker att hantera värdegrundsrelaterade frågor. Detta sker i fallet med Moa som har hamnat på en ganska etniskt homogen skola på landsbygden och bevittnat flera incidenter av främlingsfientlighet, rasism och sexism. Hon berättar att skolan inte har ”föräldrarna med” sig och hennes ”svenska” kollegor undviker att aktivt motverka antidemokratiska uttryck. Därför är hon själv osäker ”om det är värt” att ta upp förslag på hur man kan förbättra värdegrundsarbete.

Samma upplevelser delar Håkan som uttrycker sig väldigt kritiskt till att vårdnadshavarna i den svenska skolan överlämnar sitt ansvar för barnuppfostran på skolan och lärarna. Han anser att skolan inte får tillräckligt med resurser för att klara av det utökade uppdraget. Allt detta gör att han undviker att spela en mer aktiv roll i värdegrundsarbete, exempelvis vill han inte ha mentorskap och funderar även på att lämna sitt yrke.

Det är många föräldrar nu som är lite medelklass ...eller egna företagare, som kräver att vi ska läsa på. De litar inte på vår roll, medan vi har ju fått plugga i fem år. Vi har ju gått igenom olika sätt. [...] Det är väldigt komplicerat eftersom skolan är förvarings... du vet... föräldrarna ska jobba och barn ska vara någonstans... Politikerna säger att det inte finns resurser... men resurserna finns men man prioriterar inte barnens hälsa. Kolla PUB.. det är ju hemskt... därför vill jag lämna skolans värld... Kanske hitta ett annat jobb. Fostran är inte vår roll. [...]. Det blir extra bördan med fostran. Jag jobbar helst utan mentorskap. [...] jag är redo att få lägre lön... två tusen mindre men slippa mentorskapet.

Sammanfattningsvis kan slutsatsen dras att familjens minskade socialiserande roll i Sverige som en aspekt av den praktiska-värderande dimensionen kan begränsa utlandsfödda lärares agens i olika utsträckning. De flesta respondenterna uppfattar denna aspekt som en utmaning i sitt värdegrundsarbete som i vissa fall gör att de blir osäkra i sin roll som värdegrundsformidlare.

6.3 Värdegrundsarbetets kvalificerande och socialiserande syfte

När det gäller syftet med lärarens värdegrundsarbete framträder ett gemensamt inslag i alla intervjuer som kan tolkas i Biestas termer (2011) om elevernas ”kvalificering” för vuxenlivet i

det demokratiska samhället. I princip menar alla respondenter att de vill fostra elever till goda samhällsmedborgare och betonar vikten av att eleverna ska lära sig värden och normer som kan komma till nytta i elevernas framtida yrkesliv. Så resonerar till exempel Karin som anser att eleverna behöver utveckla samarbetsförmåga för att ”när man går ut och jobbar då kan man inte välja sina chefer och sina medarbetare”. Ett liknande argument framför Håkan som säger att han uppmanar elever att tänka på framtiden. Samtidigt ser han i likhet med Johan, Eva och Greta syftet med sitt värdegrundsarbete i ett bredare perspektiv och kopplar det till globaliseringen av arbetsmarknad samt ökad mobilitet över nationsgränser: “Jag brukar påpeka när det (konflikter) händer att ni är ju världsmedborgare. Du och dina föräldrar råkar vara här, råkar vara svenska medborgare men egentligen är du en världsmedborgare... Du kan jobba digitalt, jobba i andra länder”. I Håkans fall kan vi också utläsa tecken på subjektiverande syfte med värdegrundsarbete när han betonar vikten av att stödja elevernas frispråkighet och kritiskt tänkande.

Johan uppfattar också sin medborgarfostran i ett globalt perspektiv. Han anser att ”värdegrunden är universell” och sådana värden som tolerans och respekt för varandra är viktiga att utveckla för eleverna, oavsett var de är nu och var de ska befinna sig i framtiden. På så vis kan man säga att en av de drivande krafterna i respondenternas agens utgörs av den långsiktiga ambitionen att socialisera eleverna i det globala samhället å ena sidan och kvalificera dem för både den svenska och den globala arbetsmarknaden å andra sidan. Dessa långsiktiga syften ingår således i den projektiva dimensionen och kan stärka de utländska lärarnas agens.

Så sker i Johans fall som till skillnad från flera andra respondenter tydligt definierar sin roll i värdegrundsarbete som ”vägledande” och talar om vikten av att få ”elever att förstå att skolan är bra” för dem och ”hjälper dem att hitta vägen i framtiden”. Han påpekar dessutom att tack vare sin migrationsbakgrund och kulturella erfarenheter kan han också hjälpa eleverna som ”kommer från kulturer där man alltid är öppen” att anpassa sig och ”dämpa sig” lite för att passa in i den svenska ”fyrkantiga” samhällsstrukturen. Utifrån detta kan man dra slutsatsen att ett samspel mellan olika aspekter i iterativa, praktiska-värderande och projektiva dimensionerna stärker Johans roll och hans agens i skolans värdegrundsuppdrag.

Eva tar upp ett ytterligare långsiktigt syfte som kan utgöra en aspekt i den projektiva dimensionen av hennes agens. Hon anser att eleverna inte bara behöver socialiseras och kvalificeras för framtiden utan även förberedas för att vidareförmedla kulturella och demokratiska värden och normer till nästa generationer:

(Eleverna) har en jätteviktig roll eftersom vi förväntar oss att de ska föra vidare den här värdegrunden... eftersom de kommer att bli de framtida vuxna människor... Det är de som kommer att bära kulturen och framtiden och demokratin. Och de ska ha det här med sig.

Förutom de omnämnda långsiktiga ambitionerna kan lärarnas agens också drivas av mer kortsiktiga strävan. Dessa kan inkludera intentioner att bidra till kooperativt lärande och starkare gruppsammanhållning i klassen (i Mias fall) eller strävan att upprätthålla ordning och arbetsro för stunden (i Gretas och Moas fall).

Sammanfattningsvis kan man säga att kvalificerande och socialiserande syften som kan utläsas i de flesta respondenternas beskrivningar av sitt värdegrundsarbete utgör en viktig långsiktig aspekt i den projektiva dimensionen som kan inverka positivt på utlandsfödda lärares agens. Deras visioner och ambitioner om elevernas framtid som kan kopplas till lärares egna erfarenheter av globala processer kan tänkas utvidga deras handlingsutrymme och repertoar av möjliga handlingsalternativ. I avsnitt 6.4 och 6.6 ges exempel på hur detta återspeglas i utlandsfödda lärares värdegrundsarbete i praktiken.

6.4 Arbetsättet och strategier i värdegrundsarbete

I respondenternas reflektioner över egna sätt att arbeta med värdegrundsfrågor framträder också många gemensamma drag. De flesta lärarna kombinerar ett planerat och ämnesintegrerat arbetsätt med omedvetet och reaktivt agerande i respons till konfliktsituationer i och utanför klassrummet. De flesta respondenterna beskriver också att deras värdegrundsarbete kan ske genom deliberation, diskussioner och samtal som syftar till att få eleverna att reflektera över värden, relationella regler och beteendenormer, och påverka dem i slutändan.

Lärarna som aktivt inkluderar värdegrundsfrågor i sin undervisning drar ofta paralleller mellan normer och värden i olika länder, inklusive sina ursprungsländer. Respondenterna som har engelska och moderna språk som undervisningsämnet berättar att de har ett särskilt försprång i detta sammanhang. Exempelvis säger Johan:

I språk har vi en stor förmån att vi kan olika kulturer och vi kommer från andra länder... min kollega också... [...] då har vi möjlighet att hjälpa eleverna att förstå andra kulturer och andra elevers sätt också. Hur lever man i Spanien och hur lever man i Sydamerika, hur lever man i Latinamerika, hur vi tänker på saker och ting ...[...] Vi pratar om normer... Vi som kan detta, vi har levt i andra länder och sånt, då blir det enklare att anpassa undervisning och samtidigt prata om det och lära våra elever att förstå att Sverige är inte bara Sverige.

Vissa respondenter tar upp sina egna erfarenheter av att flytta till Sverige eller leva i en annan kultur för att förstärka budskapet. Exempelvis berättar Mia att hon tar upp sig själv som ett exempel i situationer där förekommer mobbning av nyanlända elever:

Såna blir ju situationer speciellt med elever som är nyinflyttade, och så kan du jag säga: "Men varför gör ni så? Ni gör inte så med mig! Och det gjorde de inte med mig för tre år sedan när jag var kanske lika nyanländ som den här personen." Jag berättar för dem: "Men gör inte så! Ni har inte gjort så mot mig! Vad är skillnaden mellan den personen och mig?"

Hon betonar också vikten av det hon kallar "samspel mellan kunskap och värdegrund", det vill säga att eleverna ska ges möjlighet att praktisera värderingar de lär sig i konkreta situationer i skolvardagen. Detta arbetsätt har hon med sig från sin tidigare yrkeserfarenhet i sitt hemland där, enligt hennes uppfattning, man arbetar med värdegrundsfrågor på ett mer systematiskt sätt än i Sverige. Mia tycker att man:

[...] inte behöver göra en undervisning om att vara likvärdig, utan jag som lärare måste uppmuntra mina elever och alla klasser. Jag ser varje klass som ett litet samhälle, och för att få en klass vara ett litet samhälle

så måste jag också leda samtidigt. Men sen försöker jag lägga mycket ansvar på klassen [...] och att de får med sig olika möjligheter att lösa problem och (lär sig) att vara på något sätt demokratiska och toleranta mot varandra och acceptera varandras olikheter.

Klara har också erfarenhet från skolan i hemlandet där man av historiska skäl har en längre tradition av ämnesintegrerat arbete med värdegrundsfrågor. Hon är väldigt kritisk till att på hennes skola sker värdegrundsarbete på ett osystematiskt sätt när "man kanske tar det på mentorstiden eller att man skickar eleverna till matsalen så får de lyssna på någon som står och pratar". Själv försöker hon arbeta med värdegrundsfrågor på ett ämnesövergripande sätt genom att kombinera sitt ämne engelska med historia. Huvudidén i hennes metod är att få eleverna att diskutera historiska fakta och levnadssätt i andra länder samt reflektera och forma sina egna uppfattningar om exempelvis orsaker till diskriminering eller rasistiska attityder i samhället. Hon berättar:

Att man genom bakgrundsinformation... så här gick slavhandeln till, här får ni se ett klipp om vad de gjorde på den tiden... då tror jag att de tar emot det lite bättre för att man inte försöker att trycka det nerför halsen på dem. Men man kan få till diskussioner som är runt omkring [...] så att de får en tankeställare. Också kan man komma med det här temat lite längre och då får de forma egna idéer och det tycker jag ... [...] funkar det lite bättre än att "nu ska ni tycka så här, så här tycker vi, så här tycker samhället! Utan att man jobbar runt omkring så att man nästan lurar in dem i tankebanan så att säga ... annars blir de trotsiga.

I Johans, Mias och Klaras fall ser vi tydligt att iterativa faktorerna såsom deras utländska bakgrund, utbildning och yrkeserfarenheter från ursprungsländer påverkar deras sätt att arbeta med värdegrundsfrågor och i viss utsträckning utvidgar deras repertoar av respons till värde-relaterade konfliktsituationer och dilemman.

Så blir det inte riktigt i Gretas fall. Hon berättar att i hennes hemland var disciplin- och ordningsregler i skolan mycket strängare än i den svenska skolan och att det även förekom kroppslig bestraffning av elever. Ytterst negativa upplevelser från hennes uppväxt, det vill säga influenser från den iterativa dimensionen, gör att hon nu tar stort avstånd från konservativa moraliserande arbetssätt och föredrar att förmedla skolans värdegrund genom sitt ärliga, omsorgsfulla och varma förhållningssätt till elever. Detta resulterar dock, enligt hennes uppfattning, till att flera elever uppfattar henne som överkänslig och överbeskyddande. Hon tror dessutom att hennes bristfälliga kunskaper i svenska och begränsad erfarenhet av arbete på grundskolan gör henne till en "inte så bra lärare" med "många brister". Detta kan vara en av anledningarna till att hon sedan ett halvt år tillbaka har valt att "slippa de tråkiga delarna som mentorskap samt bedömning" och börja arbeta som resurspedagog trots att hon är behörig att undervisa i engelska. I detta fall utgör således aspekterna i den iterativa dimensionen, det förflutna, i samspel med den praktiska-värderande dimensionen en negativ påverkan på lärarens agens och leder till att individen genom deliberation överväger att inta mindre aktiv roll i skolans värdegrundsuppdrag.

För Karin blir balansen mellan kunskap och omsorg en viktig förutsättning för en bra lärarelev-relation som kan främja förmedling av skolans värdegrund. Hennes tidigare erfarenheter av skolan i hennes hemland (det iterativa) återspeglas i hennes föreställningar om lärarelev-relation, vilket visar sig vara en utmaning i den praktiska-värderande dimensionen. Bilden som

hon har med sig från sitt hemland är en skola där läraren har mycket respekt och ett visst avstånd i relation till sina elever. Skolan i hemlandet har tydligare regler och strukturer som eleverna följer utan att ifrågasätta. Därför tycker hon att det är viktigt att i den svenska skolan:

[...] Man måste få eleverna att förstå att du är ändå en lärare och en respekt person...du ska lära ut [...] inte är en kompis. Jag tycker att man ska vara tydlig med det här och att man ska hitta en balans [...]. Man vill att eleverna ska komma till en om det hänt någonting och att de har förtroende till en, men samtidigt ska de inte överskrida gränsen... och det är en utmaning absolut.

I det här fallet verkar både den iterativa dimensionen och strävan i den projektiva dimensionen ha en stor påverkan på hennes agens.

Flera respondenter betonar också vikten av de kollektiva insatserna och behovet av samsyn bland all skolpersonal kring hur man reagerar och arbetar med exempelvis konflikthantering. Detta kan tolkas som en form av anpassning som lärarna gör i interaktion med de nya miljöer som de befinner sig i. Dessutom uppfattas framsteg i lärarnas värdegrundsarbete bero på lärares samverkan med andra lärare, andra professioner, skolledningen och hemmet. De utmaningarna som kan uppstå i detta sammanhang kommer att förklaras närmare i nästa avsnitt.

Sammanfattningsvis kan man säga att utlandsfödda lärares agens när det gäller val av arbetssätt och strategier i värdegrundsarbete påverkas av ett samspel mellan olika aspekter i alla tre dimensioner (kopplade till det förflutna, nuet och framtiden). Dessutom framkommer det att faktorer i den iterativa dimensionen (exempelvis lärares bakgrund, utbildning och yrkeserfarenhet) samt projektiva faktorer (exempelvis strävan att få elever att internalisera demokratiska värden) kan stärka lärares handlingsförmåga.

6.5 Strukturella, kulturella och materiella utmaningar

I de flesta av intervjuerna uttrycker respondenterna kritiska synpunkter kring hur värdegrundsarbetet organiseras på deras skolor och kopplar hindren i värdegrundsarbete med faktorer som ligger antingen inom skolan eller i samhället i allmänhet. Exempelvis är Håkan en av respondenterna som är mest kritisk mot den svenska skolans förhållningssätt till värdegrundsarbete. Han anser att hans skola har ett formaliserat sätt att arbeta med värdegrunden och menar att de utarbetade mallarna och förutbestämda rutinerna som skolan använder inte alltid fungerar i svåra situationer som kräver individuell anpassning.

De har en mall. Det finns inte en mall eftersom du och jag och du är olika. [...] Om man skriker och säger dumma saker till andra det säger mycket om självbild. Man mår dåligt. EHT har en mall... pratar om saker, hur det ska vara och följer ett protokoll. [...] Vi har en mall till autistiska barn som tillämpas i hela klassen. Behandla alla likadant... Anpassning till alla?! Vadå till alla? Det finns de som behöver men inte alla... men ah du vet...

Dessutom är Håkan kritisk till att det kan ta för lång tid innan man kan vidta åtgärder och agera medan konfliktsituationer på hans skola kan kräva omedelbara beslut: "Om jag har en elev eller någon sjua eller någonting vill jag att det ska vara så kort tid till handlingen... så fort som möjligt ska det vara handling". Håkans uppfattning om organisatoriska hinder och "ytlighet" i skolans sätt att arbeta med värdegrundsfrågor delas också av Moa, Eva, Klara och Mia.

Exempelvis anser Mia att värdegrundsarbete måste “ske löpande” och “kan inte göras på tre dagar” innan jullovet som det brukar förekomma på hennes skola.

De flesta respondenterna är också kritiska till att läraren i Sverige har mindre handlingsutrymme och färre verktyg för att se till att elevers störande beteende får konsekvenser jämfört med deras ursprungsländer. Detta kan skapa känslan av maktlöshet som i Klaras fall:

... men det blir inga ordentliga konsekvenser... [...] bara massa möten och möten och möten och det blir inte någonting konkret. Det blir... egentligen (*att*) vi ändrar ditt schema eftersom du skolkar lektioner, då plockar vi bort lektioner. Det hjälper eleverna alltså att göra det de vill, inte ...inse att det inte (*är*) okej att (*de*) slänger runt dumma ord... [...] tycker jag är ganska maktlös som lärare. Det är inte jag som bestämmer så att säga alltså det är det är ju rektorn... sa att jag kan inte riktigt gå över rektorns huvud, men alltså det blir en avvägning tycker jag på lektionerna vad är det som är värd att skriva en händelserapport om, så att jag måste ringa till massa förälder och vet ändå att det här är för det mesta tidsslöseri för det kommer inte ge någonting... [...] så att det blir ju en maktlösheten... en avvägning på vilka strider exempel ta och vilka strider är det bättre att bara ignorera [...] Det blir lite svårt tycker jag.

Intressant nog anser Klara att lärarutbildningen i Sverige inte gav henne kunskaper om hur värdegrundsarbete kan integreras i ämnesundervisningen. Hon uppmärksammar också att det tolkningsutrymme som läroplanen ger till lärare med avseende på hur undervisningen ska utformas leder till att det blir ”valfritt” och upp till varje lärare att bestämma i vilken utsträckning värdegrundsfrågor ska beröras i det egna ämnet.

I likhet med Klara uppfattar Eva, Greta och Håkan att det inte finns tillräckligt med tid och personalresurser på deras skolor för att arbeta med värdegrundsfrågor och de relationella aspekterna av värdegrundsarbete på ett djupare plan och i mer förebyggande syftet. Resursbrist anses vara särskilt aktuellt i arbete med utåtagerande elever och medför att skolledningens och samhällets förväntningar på lärarens förmåga att hantera utmaningar i detta sammanhang uppfattas som orealistiska. Exempelvis anser Eva:

...just nu i den här stunden så tycker jag att det behövs extra insatser i skolan, elevassistenter, flera specialpedagoger och inte bara en som kan jobba med dem eftersom vi är bara vanliga lärare, man kanske har jobbat ganska länge med de här elever men vi har inte den här kompetensen i grund och botten. Flera vuxna betyder mer trygghet för våra elever... [...] Ibland blir det så att de pratar att vi behöver få kunskaper om hur man hanterar våldsamma konflikter i skolan och då börjar jag tänka att det är dags att byta yrket eftersom jag är ju en lärare, jag är ingen security vakt!

Tidsbrist, personalbrist, organisatoriska brister, den administrativa arbetsbördan samt orealistiska förväntningar från skolledningen och samhället kan tolkas således som de materiella och strukturella aspekterna i omgivningen som skapar hinder för lärarens agens i den praktiska-värderande dimensionen.

Ytterligare strukturella aspekter som verkar begränsa utländska lärares agens i den praktiska-värderande dimensionen kan också kopplas till deras uppfattningar om bristande samsyn och samverkan kring värdegrundsfrågor bland skolpersonalen. I vissa fall uppfattar respondenterna att deras visioner och syn på värdegrundsarbete inte stämmer överens eller till och med kommer i konflikt med uppfattningar och förhållningssätt som dominerar på deras skolor. Bland annat

är Håkan mycket kritisk att vissa av hans kollegor verkar släppa sitt ansvar för eleverna medan andra inte tar till sig innehållet i kompetensutvecklande insatser för att förbättra sitt bemötande av elever. Han påpekar flera gånger att han inte har så bra relationer med sina kollegor som "bara brukar klaga" och inte vågar att ta upp svåra situationer med skolledningen. Han berättar att till skillnad från dem är han alltid rak och öppen i sin kritik. Han antyder också att det är just spänningar i relationer med kollegor och missnöje med arbetsklimat som bland annat leder till att han ofta byter sin arbetsplats (under senaste tio år har han arbetat på nio olika skolor).

Motsättning mellan egna föreställningar och kollegornas uppfattningar finner vi också i Moas berättelse när hon talar om att hennes försök att påverka elevernas främlingsfientliga attityder möter motstånd från lärarkollegium. Hon illustrerar sitt svar med ett exempel där hon har blivit utskälld av en annan lärare som ansåg att hon inte borde ta upp frågor om rasism så länge det inte handlar om fysiskt våld. Moa berättar också att hon känner sig ganska ensam på sin skola där varken elever eller kollegor visar något intresse för hennes bakgrund och erfarenheter:

Jag har ingen (*röst*)... [...] jag tror inte att de skulle lyssna och lita på mina (*åsikter*)... vad jag tycker ...
Jag har inte varit i en sån miljö (*tidigare*) där det pratas så här, visas hakkors och mina kollegor säger att det inte går att göra något eftersom föräldrarna är precis likadana så att det inte går att göra något om.

I detta fall utgör således främlingsfientliga uttryck i skolmiljön, spänning i relationer med kollegor och en negativ skolkultur de strukturella och kulturella faktorerna i den praktiska-värderande dimensionen som begränsar Moas agens och minskar hennes möjligheter att förändra situationen på skolan enligt sina visioner. Det begränsade handlingsutrymmet i den praktiska-värderande dimensionen påverkar också hennes syn på framtiden och den projektiva dimensionen där hon genom deliberation överväger att byta arbetsplats.

I likhet med Moa delar Håkan och Eva en uppfattning om att både samhället och skolan kan signalera värden och normer som kommer i konflikt med lärarens fostransuppdrag. Bland annat uppfattar Håkan sitt arbete som extra komplicerat för att:

Skolan skapar på något sätt en tävling mellan eleverna och det här med betyg och sånt [...] Ett problem är att vi ska fostra elever till goda medborgare i det här systemet och systemet är ett tävlingssystem. Det betyder att de ska ut och tävla... [...] det här att du ska ha en master (*examen*) ... du ska ha en Tesla... Jag vet att rollen är den, att det är vårt uppdrag att vi ska skola elever till bra medborgare och så vidare men när man inte accepterar systemet blir det svårt... (*småskrattar*) i mitt fall.

Både Håkan och Eva omnämner också digitalisering och sociala medier som nya utmaningar i sitt värdegrundsarbete. Exempelvis säger Eva att:

[...] vi har en utmaning som vi inte haft när vi var barn, ja, sociala medier och allt det där. Elevernas socialiseras genom bilder och korta snabba meddelande... De tränar inte argumentation och de vet inte hur man uttrycker åsikter... Allt är direkt på de sociala medier och man säger det man vill... [...] Vi försöker lära ut de här sakerna, [...] Men samtidigt ser de på sociala medier en hel annan värld, och det blir jättesvårt idag.

Eva tycker också att det fattas ett samhälleligt stöd “för att (*man*) ska lyckas” med sitt värdegrundsarbete.

[...] i samhället, i medierna, i politik är (*man*) inte alltid vänlig mot barn med invandrarbakgrund. [...] När jag säger samhället så menar jag den offentliga debatten som är ute. Det är mycket diskussion om saker som inte funkar med specifika elevgrupper eller specifika folkgrupper till exempel. Även om Sverige har en multikulturell approach så det känns att det inte funkat så bra.

Med andra ord menar hon att läraren kan ha svårt att förmedla demokratiska värderingar och bilden av idealsamhället till elever med utländsk bakgrund om de eller deras familjer möts av diskriminerande diskurser och negativa attityder i sin vardag utanför skolan. Negativa diskurser i samhället kan således tolkas som den kulturella aspekten i den praktiska-värderande dimensionen som försvårar lärarens värdegrundsuppdrag.

Som det har omnämnts i avsnittet 6.2 lyfter flera respondenter att familjens minskade socialiserande roll och lärarens utökade fostransansvar i den svenska skolan utgör också en utmaning som kan begränsa lärarnas möjligheter att göra större insats i skolans värdegrundsarbete. Insikten om att vårdnadshavare i Sverige kan ha annorlunda syn på barnuppfostran brukar aktualiseras när utländska lärare jämför situationen med sina ursprungsländer, det vill säga aspekterna i den iterativa dimensionen. I intervjun med Mia framkommer dock att problemet kan ligga också i diskurser som dominerar hemmiljön och samhället där vårdnadshavare brukar bortförklara och trivialisera problem som deras barn skapar i skolan. Hon anser att “det är inget samhällskrav på att barn ska bete sig bra i skolan.” Sådana diskurser kan tolkas som en kulturell aspekt i den praktiska-värderande dimensionen och tycks också begränsa lärarnas handlingsutrymme.

Slutligen har det också framkommit att språket, nämligen begränsade kunskaper i svenska, kan skapa situationer av misstro och missförstånd och försvåra lärarnas värdegrundsuppdrag, i synnerhet när det gäller de relationella aspekterna av värdegrundsarbete. Denna aspekt i den iterativa dimensionen utgör störst påverkan framför allt i Gretas fall. Hon själv kopplar svårigheten att nå fram till elever med värderelaterade budskap med sina språkbrister:

Språket är det jobbigaste. Ja, de har vänjat sig... de är snälla mot mig och de har vänjat sig, men vissa elever [...] de är mycket ironiska. De skrattar mycket och jag förstår att jag pratar inte så bra svenska, men det känns inte så bra. [...] Nej, men jag tycker att språkbiten ställer mycket till för mig... att jag inte kan ta såna givande konversationer med eleverna ... att prata mer om värdegrund ... att prata mer om vad som är fel och vad som är rätt... varför de ska inte vara så. Det blir svårt. [...] Jag kunde bli mycket mer givande, mycket mer hjälplig om jag hade språket med mig. Som sagt, jag har redan ångrat mig att jag är en lärare.

Liknande utmaningar omnämner också Mia, Moa och Eva när de berättar om början av sin karriär inom läraryrket. Med tiden har dock problemen lösts. Bättre språkbehärskning och starkare läraridentitet bidrog till att de kunde få samma “pondus” eller “status” som andra lärare vilket avsevärt underlättar interaktion med eleverna och hemmet.

Sammanfattningsvis kan man säga att de flesta utmaningarna som respondenterna uppfattar i sitt arbete med skolans värdegrund kan kopplas till kulturella, strukturella och materiella

faktorer i den praktiska-värderande dimensionen och verkar ofta ligga bortom lärares kontroll. Dessa kontextuella förutsättningar inbegriper flera organisatoriska och strukturella hinder så som tids-, kompetens- och personalbrist, brister i lärarutbildningen och skolans arbetsrutiner, bristande samsyn och samverkan kring värdegrundsfrågor bland skolpersonalen, samhällsförändringar samt motsättningar mellan skolans värdegrund och vissa diskurser i samhället. Dessutom framkommer lärares självbild och egna uppfattningar om sina språkkunskaper i svenska som faktorer på individnivå. Dessa kan också begränsa lärares handlingsförmåga att inta mer aktiv roll i värdegrundsarbete.

6.6 Undervisningsämne, flerspråkighet och tidigare yrkes- och skolerfarenheter

En del möjligheter som respondenterna ser i samband med sitt värdegrundsuppdrag har redan omnämnts i tidigare avsnitten som beskriver respondenternas arbetssätt och uppfattningar om hur värdegrundsarbete bör organiseras. Enligt Johan, Eva och Mia blir således undervisningsämnet, livserfarenhet, migrationsbakgrund, interkulturella insikter och yrkeserfarenheter från hemlandet viktiga tillgångar i den iterativa dimensionen som stärker deras agens och utvidgar deras repertoar av handlingsalternativ i mötet med problem och dilemman i värdegrundsarbetet. I vissa fall försöker man till och med genom deliberation påverka sin omgivning och dela med sig sina erfarenheter i lärarkollegium. Exempelvis säger Johan att han:

[...] har en annan roll än andra lärare eftersom jag kommer från ett annat land där jag förstår hur man tänker på grund av deras kultur. Kanske jag inte förstår hundra procent, men jag hittar vägar... Aha, därför agerar man så!. Inte bara se den svenska bilden. [...] Jag är en blandning av svensk, spansk och (*hemlandets*) kultur och jag försöker berätta för mina kollegor om hur eleverna känner. I början lyssnade man inte så mycket. [...] De tog inte det jag sade på allvar. Nu är det många lärare som har levt utomlands och har blandade familjer och det är en utveckling i samhället därför har man blivit bättre på det.

Anmärkningsvärt nog talar Johan också om sitt värdegrundsarbete i väldigt positiva termer och främst utifrån ”vi”-perspektivet vilket ger intryck av att hans kollegor i arbetslaget delar hans uppfattningar i värdegrundsfrågor och värdegrundsarbete uppfattas att vara ett gemensamt ansvar.

Jag tycker att vi jobbar på ett bra sätt ändå. Vi försöker att det blir anpassat till alla elever [...] Här har vi väldigt bra skola, väldigt lugn och jag är väldigt glad att vara här. När det händer sådana saker som mobbning eller annat då ingriper vi direkt [...] Vi har sådana arbetslag som ett sätt att diskutera och utveckla oss själva, lyssna på varandra, hur de kan göra och hur vi kan göra. Det är mycket samarbete. [...] Varje arbetslag har också kontakt med specialpedagog och den har kontakt med sin grupp. Vi har fyra specialpedagoger på skolan och de jobbar tillsammans (*så att*) vi kan komma till slutsatser hur vi kan göra med de här eleverna...

Han anser dessutom att det med tiden har blivit lättare för honom att framföra sina åsikter i lärarkollegiet vilket, enligt honom, kan bero på att ”nu är det många lärare som har levt utomlands och man lever i blandade familjer och så det händer en utveckling i samhället”. Med andra ord kan man tolka att Johan uppfattar att samhällsförändringar, det vill säga det ökade mobilitet och mångfald i Sverige, medför att hans svenska kollegor har blivit mer öppna och mottagliga till hans synpunkter vilket kan också tänkas stärka hans yrkestrygghet och bidra till känslan av tillhörighet till lärargemenskapen. Denna strukturella faktor i den praktiska-

värderande dimensionen kan också tänkas stärka hans agens i alla aspekter av läraryrket inklusive värdegrundsarbete.

Att värdegrundsarbete, enligt Johan såväl som Karin, Eva och Greta, uppfattas som ett kollektivt ansvar och verkar bedrivas i tät samverkan med andra professioner på respondenternas skolor, utgör en ytterligare strukturell faktor i den praktiska-värderande dimensionen som utgör en positiv påverkan på deras agens. Här spelar lärares position och status i lärarkollegiet också en stor roll för deras handlingsutrymme. Exempelvis i Mias fall blir rollen som förstelärare en strukturell faktor som verkar bidra till hennes yrkestrygghet och kan ge henne större möjligheter att utöva sin agens när det gäller värdegrundsarbete. Utlandsfödda lärares strävan att bidra till det kooperativa lärandet i värdegrundsfrågor bland personalen kan också tolkas som en långsiktig aspekt i den projektiva dimensionen och i samspel med de andra aspekterna i de iterativa och praktiska-värderande dimensionerna stärker det lärarens agens.

Enligt Mia, Moa, Eva och Greta kan lärares flerspråkighet och erfarenheter av andraspråksinlärning också komma till nytta i de relationella aspekterna av värdegrundsarbete. Exempelvis berättar Moa att hon till skillnad från sina svenska kollegor uppfattas att vara mer öppen och "äkta" i sitt förhållningssätt till eleverna med invandrarbakgrund. Detta kan hjälpa henne att skapa tryggare och varmare relationer med elever som ibland råkar kalla henne för "mamma". Enligt Klara kan hennes modersmål komma till nytta i kommunikationen med nyanlända elever som har bättre kunskaper i hennes språk än i svenska. Detta gör att hon har "ungefär samma möjlighet att påverka" deras värderingar och attityder kring värdeladdade frågor.

Lärarens självbild, klassrumsledarskap, pedagogiska, didaktiska och relationella kompetenser som man har med sig från sitt hemland och utvecklat i sin nya lärarroll i Sverige skapar också gynnsamma förutsättningar för att stärka lärarens agens. Eva exempelvis har självförtroendet som krävs för att leda ett klassrum och vet att "det är inte liksom att nu är det helt nytt, och jag kommer inte att kunna lösa det här." Utan det blir precis som Mia beskriver:

[...] när det händer ibland i vissa svåra dagar när det händer saker och jag känner mig att jag har ingen status i klassrummet, då var det så jag kunde ju det, jag vet att jag kunde... varför ska det är att det inte funkar nu.... så det är lättare att lita på sig själv när man vet att det funkar.

På så vis spelar det iterativa en stor roll i lärarens agens beroende på vilka kompetenser och föreställningar man har med sig och hur man väljer att aktivera dem i den praktiska-värderande dimensionen.

Sammanfattningsvis kan man säga att möjligheter som de flesta respondenter uppfattar kring sitt arbete med skolans värdegrund kan kopplas inte enbart till olika aspekter i den iterativa dimensionen så som livs- och yrkeserfarenhet, flerspråkighet, erfarenheter av migration och andraspråksinlärning samt förvärvade didaktiska, pedagogiska och relationella kompetenser utan även faktorer i den praktiska-värderande dimensionen, nämligen vissa samhällsförändringar, lärares position i kollektivet och relationer med annan skolpersonal,

graden av samsyn och samverkan kring värdegrundsfrågor på skolan samt mellan skolan och hemmet.

7. Slutdiskussion

I det här kapitlet kommer studiens resultat diskuteras med anknytning till studiens övergripande syfte, frågeställningar, tidigare forskning samt teoretiska perspektiv. Avslutningsvis kommer några reflektioner om studiens pedagogiska implikationer, metod och förslag till vidare forskning.

7.1 Sammanfattande diskussion

Syftet med analysen av det insamlade materialet var att undersöka hur lärare med utländsk bakgrund uppfattar sin roll i skolans värdegrundsarbete och besvara studiens frågeställningar, nämligen hur lärare beskriver sitt värdegrundsarbete samt vilka möjligheter och utmaningar de ser i sitt arbete med skolans värdegrund. Vad gäller svaret på studiens första fråga visar resultaten att de flesta utländska lärare i vår studie har liknande uppfattningar om vad värdegrundsarbete i den svenska skolan innebär, vilket syfte det har och hur det borde utformas. I likhet med slutsatserna i tidigare forskning (Pedersen, 2004; Thornberg, 2006; Dahl och Lundgren, 2006; Thornberg & Oğuz, 2013) framkommer det att respondenterna uppfattar de demokratiska värderingarna samt relationella värden och regler som de viktigaste att utveckla hos eleverna. Empati, tolerans, allas lika värde, solidaritet, respekt för olikheter och förståelse för andra kulturer är värden som de flesta respondenterna säger sig sätta i fokus för sitt värdegrundsarbete.

Resultaten från denna studie överensstämmer med tidigare forskning om utländska lärare (Bredänge, 2002; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Sandlund, 2010) som talar om att denna målgrupp har lätt att ställa sig bakom den svenska skolans demokratiideal. Flera respondenter säger öppet att de tar avstånd från konservativa auktoritära arbetssätt som präglar skolan i deras ursprungsländer. För vissa respondenter blev de demokratiska värderingarna dessutom, precis som för utländska lärare i Bredänges studie (2002, s. 42), en politisk fråga som påverkade deras beslut att flytta till Sverige.

Trots att flera värdegrundsfrågor som de utländska lärarna prioriterar att fokusera på i sitt arbete verkar stämma överens med skrivningar i styrdokument, hänvisar ingen av respondenterna till läroplanen eller sin lärarutbildning som källan till sina uppfattningar. I likhet med resultat i tidigare forskning (Dahl & Lundgren, 2006; Thornberg, 2008; Assarson m.fl., 2010) framkommer det att de flesta respondenterna i studien utgår ifrån personliga föreställningar om vad skolans värdegrundsarbete innebär. Dessa föreställningar kan grunda sig i deras uppväxt, migrationsbakgrund, politiska åsikter, uppfattningar om sunt förnuft, livs- och yrkeserfarenheter. Här måste det dock påpekas att trots deltagarna i vår studie är olika gamla, kommer från olika länder, har olika utbildnings- och yrkesbakgrund från sina hemländer samt olika lång erfarenhet av att bo och arbeta som lärare i Sverige hittar vi mycket gemensamt i deras föreställningar och beskrivningar av värdegrundsarbete. Detta kan förklaras med att samtliga respondenter delar erfarenheter av mer konservativa, auktoritära utbildningssystem med större

fokus på disciplin och sanktioner mot normbrytande beteende. I mötet med det svenska skolsystemet och skolans värdegrund börjar de jämföra och reflektera över sina tidigare och nya erfarenheter. I de flesta fall leder detta till kritiska synpunkter och bestämda uppfattningar om hur värdegrundsarbete ska organiseras och genomföras.

Samtidigt framkommer det i vissa fall (exempelvis Moa, Greta och Klara) att lärarna uppfattar ett behov att ta upp specifika aspekter i värdegrunden utifrån lokala förutsättningar såsom skolans elevsammansättning, arbetsmiljö och skolans sociala klimat. Detta kan också jämföras med slutsatsen i Pedersens studie (2004, s. 86) där man talar om att innebörden som lärarna lägger i värdegrundsarbete kan vara tydligt skolspecifika och kontextbundna.

Vad gäller syftet med värdegrundsarbete visar det sig att de flesta lärarna delar uppfattningen att det handlar om långsiktiga syften. Lärarnas ambitioner att förbereda eleverna för kommande arbetsliv och medborgarskap i det demokratiska samhället kan således tolkas i Biestas termer (2011), som "kvalificering" respektive "socialisering". Det är dock anmärkningsvärt att flera respondenter uppfattar syftet med medborgarfostran inte bara i anknytning till det svenska samhället utan ser den i större sammanhang. De talar om elevers framtid som "världsmedborgare" som behöver "universell" värdegrund vilken inbegriper framför allt tolerans, "acceptans för olikheter" och förståelse för andra kulturer. Trots att ingen av respondenterna nämner begreppet "interkulturell kompetens" framträder det tydligt i deras berättelser att utveckling av denna kompetens hos eleverna utgör ett viktigt mål i deras värdegrundsarbete.

Att de interkulturella aspekterna i värdegrundsarbete framkommer på ett eller annat sätt i samtliga informanternas berättelser kan bekräfta forskarnas resonemang (Bredänge, 2003; Lahdenperä, 2018) om att utländska lärare kan bidra till skolans arbete med att förmedla "en kosmopolitisk värdegrund". Med tanke på att de flesta av dagens ungdomar redan tar del av den digitaliserade globala världen blir förmedling av "kosmopolitiska" värden och utveckling av interkulturell kompetens särskilt viktiga både i ett kortsiktigt och långsiktigt perspektiv. Till skillnad från Lahdenperä (2018, s. 10) vill vi dessutom hävda att ett sådant arbete skulle medföra positiva effekter i form av exempelvis interkulturell identitetsutveckling och demokratikompetens inte bara för elever med migrationsbakgrund utan för alla elever oavsett bakgrund. Att lärare med utländsk bakgrund kan bidra till skolans uppdrag att utrusta alla elever med kompetenser som kan komma till nytta i mötet med globala utmaningar i framtiden kan ses som en av de mest betydelsefulla slutsatserna i denna studie.

Att vissa av respondenterna också delar uppfattningar om sin förmåga att bättre nå fram till elever med utländsk bakgrund genom att ta upp sina migrationserfarenheter eller utmaningar med andraspråksinlärning ger ett ytterligare stöd till resultat i tidigare studier (Bredänge, 2003; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Bigenstans, 2015; Economou & Ennerberg, 2022). I detta sammanhang kan vi också dra slutsatsen att dessa lärare, nämligen Johan, Mia och Eva, verkligen har utvecklat interkulturell kompetens i den bemärkelse som Bredänge (2003), Lahdenperä (2004) och Langmann (2020) menar, vilket tycks öppna upp avsevärda möjligheter i deras värdegrundsarbete. I synnerhet återspeglas det i lärares relationer till elever då respondenterna uppfattar att de tack vare sin migrationsbakgrund och flerkulturella insikter har

lättare att sätta sig in i sina flerspråkiga elevers tankesätt och beteende jämfört med deras svenska kollegor. Detta tycks öka tillit och ömsesidig respekt i deras relationer till elever samt hjälper dem att förmedla skolans normer och värden på ett tydligare och mer tillgängligt sätt.

Vad gäller respondenternas beskrivningar av egna sätt att arbeta med värdegrundsfrågor finner vi också likheter med slutsatserna i Thornberg (2006) och Pedersen (2004) där det framkommer att värdegrundsarbete kan ske oplanerat och reaktivt eller tvärtom; planerat och integrerat i ämnesundervisning. Till skillnad från deltagarnas tendens att bedriva spontant och oplanerat värdegrundsarbete i Thornbergs studie (2006) framträder dock bilden att de flesta utländska lärarna i denna studie arbetar medvetet och reflekterar över vilka värden de vill förmedla och hur de vill att arbetet ska organiseras. Deliberativa samtal, diskussioner kring värdegrundsfrågor, arbete med handlingsplaner och kollektiva aktiviteter som fokuserar på relationella aspekter av värdegrunden har också omnämnts av respondenterna som exempel på hur de kan bedriva sitt värdegrundsarbete.

I motsats till resultaten i tidigare forskning (Thornberg, 2006, s. 109; Assarson, 2010, s. 51; Bergdahl m.fl., 2019, s. 14; Borsgård, 2020, s. 77) uppfattar flera utländska lärare i vår studie ingen motsättning mellan ämnesundervisning och värdegrundsarbete utan tvärtom aktivt försöker att arbeta med värdegrundsfrågor genom sitt ämne, moderna språk eller engelska. Detta bekräftar Pedersens resonemang (2004) om att humanistiska ämnen erbjuder större möjligheter vad gäller värdegrundsarbete än de andra ämnen. Dessutom har det också framkommit att man som språklärare har mer medveten och självreflexivt förhållningssätt till de interkulturella aspekterna vilket kan också vara till stor nytta i värdegrundsarbetet och stärka utländska lärares agens.

Det bör noteras att flera respondenter i denna studie uttalar sig kritiskt om att värdegrundsarbetet på deras skolor brukar organiseras separat från ämnesundervisning på ett osystematiskt, formaliserat och "ytligt" sätt. I likhet med deltagarna i tidigare studier (Bredänge, 2002; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Bigestans, 2015) utgår en del av respondenterna i vår studie utifrån sina erfarenheter av skolsystem i deras ursprungsländer och ifrågasätter att deras svenska kollegor ställer lägre krav på eleverna, i mindre utsträckning sätter gränser för elevers problemskapande beteende och undviker att ingripa i disciplin-relaterade situationer. I flera fall kan man utläsa utländska lärarnas strävan eller önskan att förändra skolans sätt att bedriva värdegrundsarbete, det vill säga att bli "förändringsbärare" i den svenska skolan, precis som staten förväntar dem att vara (Sandlund, 2010). Möjligheter att förverkliga dessa önskemål och ambitioner, med andra ord utöva sin agens, varierar.

De respondenterna som kan dra nytta av sin livserfarenhet, flerspråkighet, tidigare yrkeskompetens och erfarenheter från ursprungslandet i hantering av svåra situationer tycks ha lättare att anpassa sig till den nya kontexten, hitta en balans mellan att vara "stränga och snälla" (exempelvis Johan, Mia och Eva), samt "skapa en hybrid" av sina erfarenheter (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Sandlund, 2010). Att uppleva att det finns en samsyn i värdegrundsfrågor på skolan, att man har stöd från sina kollegor och delar ansvaret för värdegrundsarbete med andra utgör en ytterligare faktor som stärker lärarens roll i värdegrundsarbete.

De respondenterna som inte har varit i läraryrket så länge (exempelvis Greta och Klara) eller av olika anledningar upplever utanförskap i lärarkollektivet (Moa och Håkan) blir den uppfattade motsättningen mellan egna föreställningar och hur värdegrundsarbetet sker i skolvardagen en utmaning som kan skapa känslan av maktlöshet. Ett ytterligare hinder kan bli begränsade språkkunskaper i svenska som ställer till det både i interaktionen med elever och vårdnadshavare. Detta stödjer också resultat i tidigare studier (Bredänge, 2003; Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Sandlund, 2010; Bigestans, 2015; Bengtsson & Mickwitz, 2022).

Det är dock långt ifrån bara antal år i yrket och den individuella förmågan att anpassa sig till den nya skolkontexten samt kompensera för sina språkliga brister (Bigestans, 2015) som avgör huruvida utländska lärarna i vår studie kan övervinna utmaningar i sitt arbete eller inte. I likhet med deltagarna i tidigare studier om utländska lärare (Sandlund, 2010; Bigestans, 2015; Economou & Ennerberg, 2022; Arneback & Jämte, 2023) och forskning om lärarnas uppfattningar om värdegrundsarbete oavsett bakgrund (Thornberg, 2006, 2008; Dahl & Lundgren, 2006; Assarson m.fl., 2010; Borsgård, 2020) ser flera respondenterna i denna studie tids-, kunskaps- och personalbrist, den stora arbetsbördan, brister i samsyn och samverkan kring värdegrundsfrågor bland skolpersonal som utmaningar som gör deras värdegrundsuppdrag ytterst komplicerat.

En ytterligare utmaning uppfattas ligga i olika samhällsförändringar som återspeglas i skolmiljön, såsom digitalisering, familjens minskade socialiserande roll, ökad individualism, växande samhällsklyftor och arbetsmarknadens påverkan, vilket i stort sett bekräftar slutsatserna i Pedersens (2004), Hentatis (2017) och Borsgårds (2020) studier. I ett fall ser vi dessutom ett exempel på exkluderande skolkultur där den utländska läraren möter totalt ointresse för hennes tidigare erfarenheter och motstånd mot hennes försök att motverka främlingsfientliga attityder vilket återspeglar värderingarna som dominerar i det lokala närsamhället. Detta exempel finner också stöd i tidigare forskning om utländska lärare (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004; Sandlund, 2010; Bigestans, 2015; Economou & Ennerberg, 2022; Arneback & Jämte, 2023).

Med utgångspunkt i Biestas och Tedders (2006) ekologiska perspektiv på agens, Priestleys m.fl. teoretiska modell om lärarens agens (2013) och Biestas teoretiska perspektiv på utbildningssyfte (2011) har resultatanalysen visat att de ovan nämnda möjligheterna och utmaningarna som lärare med utländsk bakgrund i vår studie ser i sitt värdegrundsarbete kan kopplas till olika faktorer i lärarnas förflutna (den iterativa dimensionen), nuet (den praktiska-värderande dimensionen) och strävan och mål associerade med framtiden (den projektiva dimensionen). Den valda teoretiska referensramen hjälper att besvara studiens övergripande syften, nämligen att förstå hur lärare med utländsk bakgrund uppfattar sin roll i skolans värdegrundsarbete.

Ett ytterligare betydelsefullt resultat från denna studie är att för samtliga respondenter verkar aspekter i den iterativa dimensionen, det vill säga deras uppväxt, utländska bakgrund, migrationserfarenheter, erfarenheter av andraspråksinlärning, tidigare yrkeskompetenser och

erfarenheter av skolsystem i andra länder, utgöra en stark påverkan på hur de uppfattar sin roll i skolans värdegrundsuppdrag. Oavsett om denna påverkan har positiv eller negativ implikation blir utländska lärares agens ett resultat av samspel mellan aspekterna i alla tre dimensionerna, det vill säga den iterativa, den praktiska-värderande och den projektiva.

Ett utfall av detta samspel kan vara starkare agens samt bredare repertoar av respons till utmaningar och dilemman i skolans värdegrundsuppdrag. I vår studie ser vi detta tydligt i Johans, Mias och Evas fall där dessa lärare uppvisar stark förmåga till självreflektion och genom deliberation försöker att skapa en syn av sina tidigare och nya livs- och yrkeserfarenheter för att anpassa sitt arbetssätt efter elevernas behov och kontextuella förutsättningar. Trots olika utmaningar uttrycker de sin beredskap att ingripa i konfliktsituationer, betonar vikten av samtal och dialog med elever samt verkar arbeta med värdegrundsfrågor både i och utanför sin ämnesundervisning, både på ett planerat och reaktivt sätt.

Det alternativa utfallet av samspel mellan dimensionerna innebär en begränsad agens och tillbakadragande strategier där lärare deliberativt avväger att undvika att inta mer aktiv roll i skolans värdegrundsarbete eller funderar på att byta arbetsplats eller lämna läraryrket. Detta framkommer tydligast i Håkans, Moas och delvis i Gretas fall.

Sammanfattningsvis kan man dock säga att de flesta deltagare trots omnämnda utmaningar och negativa erfarenheter ändå uppfattar sig spela en aktiv roll i skolans värdegrundsarbete. Även om de påverkas av erfarenheter och föreställningar från det förflutna samt väljer olika strategier att hantera utmaningar i nuet, tycks de flesta utlandsfödda lärare i vår studie ha klara visioner och önskemål när det gäller skolans värdegrunds- och fostransuppdrag.

7.2 Pedagogiska implikationer

För det första kan studiens resultat bidra till en fördjupad förståelse för komplexiteten i lärares värdegrundsarbete utifrån både teoretiskt och empiriskt perspektiv. Trots att utifrån resultaten framkommer bilden av att lärares värdegrundsarbete inbegriper flera utmaningar som oftast ligger bortom individens kontroll har det visat sig att med öppet förhållningssätt, kritiskt tänkande, förmåga till självreflektion, livs- och yrkeserfarenhet samt kompetensutveckling kan de flesta utmaningar hanteras och lärares roll i skolans värdegrundsuppdrag stärkas.

För det andra kan studiens slutsatser medvetandegöra verksamma lärare, skolledare och andra skolaktörer om vilka värdefulla insikter och insatser deras utlandsfödda kollegor kan bidra med i skolans värdegrundsarbete. I synnerhet är det utländska lärares självreflexiva förhållningssätt, djupare förståelse för flerspråkiga elevers situation samt bredare uppfattning om kvalificerande och socialiserande syften med värdegrundsarbete som kan komma till stor nytta för skolans verksamhetsutveckling. I detta sammanhang skapas också ett viktigt underlag för offentlig diskussion om hur utländska lärares kompetenser kan tas tillvara för verksamhetsutveckling avseende värdegrundsarbete i den svenska skolan.

Att vissa lärare med utländsk bakgrund upplever utanförskap i lärarkollektivet och bemöts av negativa attityder i skolmiljö och närsamhället synliggör ett behov av starkare stöd till lärarna

i hantering av värderelaterade situationer. Att flera respondenter upplever motsättning mellan skolans fostransideal och vårdnadshavares syn på skolan och barnuppfostran kan dessutom användas som ett argument för att öka skolledningens insatser i tätare samarbete med hemmet.

Slutligen kan deltagarnas berättelser om sina framgångar och reflektioner över sina arbetsätt och avvägningar i värdegrundsarbete också tänkas vara inspirerande för lärarstudenter och nyanställda pedagoger med utländsk bakgrund. Trots negativa erfarenheter i vissa respondenternas fall, har vi i stort sett kunnat konstatera att de flesta lärare med utländsk bakgrund i vår studie uppfattar sig bidra på ett eller annat sätt till skolans värdegrundsuppdrag. Exempel på prioriteringar, arbetsätt och strategier i lärares värdegrundsarbete, särskilt när det gäller integrering av värdegrundsfrågor i ämnesundervisning, sätter fokus på lärares insatser som verkar fungera och kan komma nytta i lärares yrkesutövning i den svenska skolan. Dessutom pekar studiens resultat på behovet av att lägga mer fokus på didaktiska verktyg för att inkludera värdegrundsarbete i ämnesundervisningen i lärarutbildningen.

7.3 Metoddiskussion

Den valda kvalitativa metoden, nämligen personliga semi-strukturerade intervjuer, har möjliggjort insamling av rika och varierade data vilket har hjälpt att besvara studiens syfte. Samtidigt kan tillförlitlighet och trovärdighet av studiens resultat utifrån den valda metoden ifrågasättas. Den semi-strukturerade formen av intervjuer och behovet att variera följdfrågor beroende på respondenternas svar gjorde det svårt att uppnå samma djup och bredd i materialet vid varje intervjutillfälle. Längre intervjuer eller möjligheten att följa upp intervjuer med kompletterande frågor eller fältobservationer skulle kunna öka resultatens reliabilitet. Resultatens validitet skulle dessutom kunna ökas om man har kunnat komplettera personliga intervjuer med intervjuer med en annan skolpersonal, skolledning och eleverna på skolorna där lärarna arbetar. Detta skulle kunna hjälpa att verifiera vilket innehåll och arbetsätt som utlandsfödda lärarna verkligen väljer för sitt värdegrundsarbete samt vilka utmaningar och möjligheter som visar sig i detta sammanhang.

Det insamlade materialets stora omfattning och studiens breda frågeställningar har också inneburit en utmaning att avgränsa analysen till några få tematiska kategorier för att presentera resultaten på ett organiserat sätt. De övergripande teman som valdes ut går in i varandra och återspeglar mönster och tendenser som har framkommit i materialet men ytterligare teman och analyskategorier skulle ha kunnat urskiljas. Prioriteringar och avgränsningar som har gjorts i tolknings- och analysprocessen kan ha påverkat undersökningens reliabilitet, validitet och överförbarhet.

Studios resultat kan också påverkas av vår omedvetna bias i selektioner som gjordes under analys och tolkning av det insamlade materialet. ”Forskarens identitet, värderingar och övertygelser kan inte helt elimineras från analysprocessen vid kvalitativa data” (Denscombe, 2016, s. 414). Våra egna migrationsbakgrunder och förförståelse om studiens ämne utifrån tidigare forskning samt egna erfarenheter av värdegrundsarbete under verksamhetsförlagd utbildning kan ha medfört att våra prioriteringar eller tolkningar färgades av subjektiva uppfattningar trots att vi försökte att närma dataanalysen med ett öppet sinne.

En ytterligare svag punkt i studien kan också ligga i urvalet av respondenter både vad gäller storlek och urvalskriterier. För att få variation i respondenternas uppfattningar har vi ursprungligen planerat att uppnå så stor spridning som möjligt vad gäller ålder, undervisningsämne och etnisk bakgrund. Det har visat sig dock vara problematiskt att få tag i flera respondenter som undervisade i andra ämnen än moderna språk och engelska samt personer som kom från exempelvis Mellanöstern, Östasien eller Afrika. Deltagarna från dessa geografiska områden och med andra undervisningsämne skulle kanske ha tillfört nya infallsvinklar och uppfattningar om värdegrundsarbete och på så vis påverka studiens resultat.

En mer likvärdig jämförelse av respondenternas uppfattningar om värdegrundsarbete skulle kunna också vara möjlig om urvalet har begränsats till utländska lärare med minst fem års arbetserfarenhet i Sverige, det vill säga att alla respondenter skulle ha socialiserats i sin yrkesroll under längre period. I vilken utsträckning förändringar i urvalsstorlek och urvalskriterier skulle medföra andra resultat skulle kunna vara ett ämne för en annan undersökning.

7.4 Förslag för vidare forskning

En av aspekterna som skulle kunna undersökas på ett djupare plan är således skillnader i lärarnas prioriteringar av olika värdegrundsfrågor och sätt att arbeta med värdegrunden beroende på deras undervisningsämne. De flesta respondenterna i vår studie är lärare i engelska eller moderna språk och i vissa fall framträder det tydligt att ämnet erbjuder flera möjligheter att integrera värdegrundsarbete i undervisningen. Att undersöka om lärare i andra ämnen skulle ha andra prioriteringar och uppfattningar om sin roll värdegrundsarbete skulle kunna vara av intresse för ett annat forskningsprojekt. En observationsstudie om hur lärare med utländsk bakgrund bedriver sitt värdegrundsarbete i skolvardagen och hur deras sätt att arbeta med värdegrundsfrågor bemöts av omgivningen i praktiken skulle ge ett ytterligare värdefullt perspektiv på problemområdet. Med tanke på att studiens resultat pekar på vikten av olika kontextuella faktorer och förutsättningar som kan påverka lärares roll i värdegrundsarbete skulle kvalitativ longitudinell undersökning med fenomenologisk ansats kunnat ge ett annat perspektiv och skapa mer nyanserad bild av hur lärare med utländsk bakgrund reagerar på olika utmaningar i sitt värdegrundsarbete.

Referenser

- Arneback, E. & Jämte, J. (2023) *Snabbspåret – till vad då? En utvärdering av Snabbspåret för nyanlända lärare vid Örebro universitet*. Örebro Universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-105114>
- Assarson, I., Ahlberg, A., Andreasson, I., & Ohlsson, L. (2011). *Skolvårdagens komplexitet – en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Skolverket. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410576/FULLTEXT01.pdf>
- Avery H. (2016). *Moving together - Conditions for Intercultural Development at a Highly Diverse Swedish School*. [PhD dissertation, Jönköping University, School of Education and Communication]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-29961>
- Bengtsson, A. & Mickwitz, L. (2019). *Att bli "svensk lärare". En undersökning av Snabbspåret för nyanlända lärare och förskollärare*. (Rapport 2019:31). Uppsala: Institut för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. <https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2019/att-bli-svensk-larare--en-undersokning-av-snabbsparet-for-nyanlanda-larare-och-forskollarare/>
- Bengtsson, A. & Mickwitz, L. (2022). The complexity of professional integration: An investigation of newly arrived teachers' initial process of establishing themselves as teachers in Sweden. *European Educational Research Journal*, 21(2), 214–229. <https://doi.org/10.1177/14749041211009421>
- Bengtboe, E. (2018, 11 maj). M: Utländska lärare kan rädda den svenska skolan. *Dagens Samhälle*. <https://www.dagenssamhalle.se/samhalle-och-valfard/skola/m-utlandska-larare-kan-radda-den-svenska-skolan/>
- Bergdahl, L., Langmann, E., & Säfström, C. A. (2019). Levda Värden: en pedagogisk-filosofisk grundläggning av skolans värdegrundsarbete. I Vetenskapsrådet. (2019). *Resultatdialog 2019* (s. 14– 17). https://www.vr.se/download/18.247403aa16e8e5ca6b3574/1574937055230/Resultatdialog_VR_2019.pdf
- Biesta, G.J.J., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme*. https://www.researchgate.net/publication/228644383_How_is_agency_possible_Towards_an_ecological_understanding_of_agency-as-achievement
- Biesta, G.J.J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Bigestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet].
- Bodin, B. (2020). Interkulturalitet i styrdokument. I Skolverket (2022) *Språk och interkulturalitet*. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/la-moderna-sprak/Grundskola/912-Sprak-och-interkulturalitet/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M3_GRGYVX_01A_01_styrdokumentet.docx
- Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (Red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 33–56). Studentlitteratur.

- Borsgård, G. (2020). Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning och demokrati* 29(1), 65–84.
- Boyd, S. & Bredänge, G. (2013). Attityder till brytning – exemplet utländska lärare i svenska skolor. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 437–458). Lund: Studentlitteratur
- Bredänge, G. (2002). Utländsk lärare i svensk skola. Uppfattningar om skolan och undervisning i förändrad kulturell kontext. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(1), 37-51.
- Bredänge, G. (2003). *Gränslös pedagog: fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 190). [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. Göteborgs Universitet.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5 uppl.). Oxford University Press.
- Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergstrom, G., Lindqvist, P., & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. I *Teaching and Teacher Education*, 113, May 2022. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103664>
- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), s 81–98. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1161>
- Dahl A. & Lundgren, M. (2006). Sunt förnuft - en fokusgruppstudie om lärares syn på värdegrundsarbete. I L. Sawyer & M. Kamali (Red.). *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. <https://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildningens-dilemma---demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Economou, C. & Ennerberg, E. (2022). *Invandrade lärares erfarenheter efter Snabbspåret för lärare och förskollärare och kompletterande lärarutbildningar*. (Rapport 2022:17). Uppsala: Institut för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. <https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2022/invandrade-larares-erfarenheter-efter-snabbsparet-for-larare-och-forskolelarare-och-kompletterande-lararutbildningar/>
- Ericsson, M. (4 juni, 2020). Stort söktryck – fler med utländsk examen vill bli lärare. *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/stort-soktryck-fler-med-utlandsk-examen-vill-bli-larare>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Fjelkner, M., & Sirén, E.-L. (2011). Utländsk lärarkompetens - en framtidsfråga. I Å. Cornelius & G. Bredänge (Red.), *All världens lärare. Utländska lärares vidareutbildning* (s. 182–192). Stockholms universitet. http://www.su.se/polopoly_fs/1.27193.1319172268!/menu/standard/file/ulvantologi.pdf
- Granath, M. & Åström, A. (2018). *Nationell uppföljning. Utländska lärares vidareutbildning. 2010–2016*. Stockholm: Stockholms universitet. https://www.su.se/polopoly_fs/1.390038.1528891920!/menu/standard/file/Nationell%20uppfoljning%20ULV%202010-2016.pdf

- Hentati, J. (2017). *En lektion i gemenskap: Ordning och (o)reda bland lärare i Malmö och Marseille*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-143929>
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2011). *Social psychology* (6 uppl.). Prentice Hall.
- Johansson, J., Brogren, A., & Petäjä, U. (2011). *Gymnasielärares syn på demokrati, kunskap och värderingar och hur denna påverkar undervisningen i demokrati och värdegrundsfrågor*. Högskolan i Halmstad. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:439176/FULLTEXT01.pdf>
- Jönsson, A. & Rubinstein Reich, L. (2004) *Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan*. (Rapport 2004:18). Uppsala: Institut för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2004/r04-18.pdf>
- Jönsson, A. & Rubinstein Reich, L. (2006). En yrkesidentitet i förändring? Invandrade lärares möte med den svenska skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 81-93. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1309/1154>
- Jällhage, L. (30 mars, 2023) Forskning: Så ser rektorer på att anställa nyanlända lärare. *Skolledaren*. <https://www.skolledaren.se/nyheter/forskning/sa-ser-rektorer-pa-att-anstalla-nyanlanda-larare/>
- Kulturdepartementet, Regeringskansliet (2000). *Ds 2000:43. Begreppet invandrare: användning i myndigheters verksamhet*. <https://www.regeringen.se/contentassets/8592e456f2184550b83c4aa215e3ebba/begreppet-invandrare---anvandningen-i-myndigheters-verksamhet>
- Lahdenperä, P. (Red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2018). Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling, Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2dfc/1622624166206/Interkulturalitet_i_undervisning_och_skolutveckling_Pirjo_Lahdenpera_20181003-2.pdf
- Langmann, E. (2020). Läraryrkets interkulturella dimensioner: en pedagogisk reflektion. I H. Hill (Red.), *Perspektiv på interkulturalitet*. (1 uppl., s. 21-35). Södertörns högskola. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1412897>
- Larsson, Å. (2015, 26 januari) Ta tillvara utländska lärares erfarenheter. *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/ta-tillvara-utlandska-larares-erfarenheter>
- Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lilja, A., & Osbeck, C. (2020). Understanding, acting, verbalizing and persevering – Swedish teachers' perspectives on important ethical competences for students. *Journal of Moral Education*, 49(4), 512-528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462>
- Lindberg, I. (2011). Språk för lärande i en mångspråkig skola. I S. Eklund (Red.) *Forskning om undervisning och lärande 6: Läraryrkets interkulturella dimensioner*, (s. 6-29). Stiftelsen SAF/Läraryrket. <https://www.forskul.se/ffiles/0040D50A/Ful6.pdf>
- Lorentz, H. (2013) *Interkulturell pedagogisk kompetens: integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2016). Interkulturell pedagogisk kompetens. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.) *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 161-187). Lund: Studentlitteratur.

- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016). Interkulturella perspektiv. Från modern till postmodern pedagogik. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.) *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 13-49). Lund: Studentlitteratur.
- Lundeberg, J. (2022). Se utländska lärare som en resurs. *LÄRA*, 1/2022, 10-11. <https://pedagog.stockholm/jobba-i-stockholms-stad/se-utlandska-larare-som-en-resurs/>
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. (1994). Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>
- Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94. (1994). Skolverket. <https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/senaste-lydelse/1994:2>
- Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2022. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Pedersen, J. (2004). *Vägar till värderingar och värden. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik*. [Licentiatavhandling, Linköpings universitet]. Linköpings universitet.
- Posch, E. & Backe, I. (2016, 3 juni). Lärarna behöver tydligare direktiv för värdegrundsarbete. *Skolvärlden*. <https://skolvarlden.se/artiklar/lararna-behover-tydligare-direktiv-vardegrundsarbete>
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., & Robinson, S. (2013) Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. I M. Priestley & G. Biesta (Red.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*(s. 187-206). Bloomsbury Academic.
- Sandlund, M. (2010). *Lärare med utländsk bakgrund: sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-63279>
- Snoder, S., Hedman, C., & Dewilde, J. (2021). Legitimerad flerspråkighet i utspädd dos - flerspråkiga grundskollärares perspektiv. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1-25. <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8477/7630>
- SFS 1985:1100. *Skollag* (1985:1100). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100_sfs-1985-1100#K1
- Skolinspektion. (2022). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen Inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf>
- Skolverket (2011). *Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund, Dnr U2008/2848/S*.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket. (2023a). *Pedagogisk högskoleexamen, heltidstjänster och lärartäthet läsåren 1999/2000- 2005/06* https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=539874

- Skolverket (2023b). *Pedagogisk högskoleexamen, lärare födda i Sverige och utomlands läsåren 2013/14- 2022/23* https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=552075
- Statistikmyndigheten. (16 maj 2022). *De flesta lärare jobbar kvar fem år efter examen.* <https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2022/de-flesta-larare-jobbar-kvar-fem-ar-efter-examen/>
- Thornberg, R. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 9(2), s. 99-114. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1162>
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Thornberg, R. (2008). *Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan. En intervjustudie med 13 lärare*. Linköpings universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:263616>
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*. 59(1), 49-56. [DOI:10.1016/j.ijer.2013.03.005](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005)
- Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan : socialpsykologiska perspektiv* (3. uppl). Liber.
- Universitetskanslersämbetet (2017). *Tidiga avhopp från högskolan. Analyser av genomströmning på de tio största yrkesexamensprogrammen*. Rapport 2017:17. Stockholm: Universitetskanslersämbetet. <https://gamla.uka.se/download/18.2b48d4bc15ec792491a331e/1507896110834/rapport-2017-10-12-tidiga-avhopp-fran-hogskolan.pdf>
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (SOU 1999:63). <https://lagen.nu/sou/1999:63>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [http://Forskningsetiska_principer_inom_humanistisk-samhällsvetenskaplig_forskning_\(vr.se\)](http://Forskningsetiska_principer_inom_humanistisk-samhällsvetenskaplig_forskning_(vr.se))
- Widding, G. (2013). *"Det ska funka". Om genus betydelse i relationen hem och skola*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:664210/FULLTEXT01.pdf>

Bilagor

Bilaga 1.

Hej!

Vi är två lärarstudenter som skriver ett examensarbete under vår sista termin på KPU-programmet (Kompletterande pedagogisk utbildning) vid Göteborgs Universitet. Vår uppsats handlar om lärare med flerkulturell kompetens och deras syn på sin roll i skolans värdegrundsarbete.

Eftersom vi båda har utländsk bakgrund och uppvuxna i andra länder har vi ett personligt engagemang och intresse för ämnet och hoppas att vårt arbete kommer att bidra till bättre förståelse för målgruppens arbetssituation och förutsättningar i svensk skola. Genom vår studie vill vi lyfta fram utländska lärares erfarenheter och perspektiv på sin yrkesroll och skolverksamhet. Därför skulle vi vilja intervjua dig och hoppas på din medverkan.

Du kommer i vår uppsats vara anonym och varken din arbetsplats eller den kommun du jobbar i kommer att omnämnas. Deltagandet är helt frivilligt och du kan även avbryta intervjun när som helst om du så önskar. Intervjun kommer att ta ca 1 timme och ska spelas in. Vi träffas gärna med dig personligen men även är öppna att göra intervjun via Zoom utefter dina önskemål.

Hoppas att få höra av dig så vi kan avtala tid och plats. Mejla oss till guskrameli@student.gu.se eller ring 073 326 02 04.

Med vänliga hälsningar,

Lina Kramen

Mai Alsabouni.

Bilaga 2.

Intervjuguide

1. Bakgrund (ålder, antal år man har bott i Sverige, antal år man arbetat som lärare (i Sverige och eventuellt i ursprungslandet), utbildningsbakgrund i ursprungslandet).
2. Vägen till läraryrket i Sverige och första mötet med svensk skola.
3. Tankar kring skolans uppdrag och lärarroll i Sverige i jämförelse med ursprungslandet.
4. Personliga upplevelser och erfarenheter av skolans värdegrundsarbete

Följdfrågor:

1. Hur påverkade din lärarutbildning i Sverige dina föreställningar om en lärarroll?
2. Vad innebär det för dig att jobba med värdegrunden? Vilka föreställningar hade du om den här delen av arbetet när du började jobba som lärare? Vad är svårt att lyckas med? Varför?
3. Vilka värden och regler tycker du är viktigast att jobba med på din skola? Varför? Hur jobbar man med kulturell mångfald på din skola?
4. Hur tycker du att dina tidigare erfarenheter och föreställningar påverkar ditt arbetssätt?
5. Vilka resurser har du till ditt förfogande för att jobba med värdegrundsfrågor på din skola?
6. Vilken roll kan språket spela i sammanhanget?
7. Beskriv dina relationer med elever. Hur reagerar elever på det du gör? Vilken roll spelar elever i värdegrundsarbete?
8. Beskriv dina relationer med lärare och annan personal. Tycker du att det finns samsyn i värdegrundsarbete på skolan?
9. Hur tror du att man skulle kunna förbättra värdegrundsarbetet på din skola? Vad är det som krävs för detta?
10. Tycker du att dina kunskaper och erfarenheter av skillnader och likheter i skolans värdegrundsarbete, jämfört med skolor i ditt ursprungsland, efterfrågas och ses som en resurs?
11. Finns det något i den svenska skolans värdegrund som du är kritisk till?