



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Att samverka när språket inte räcker till

*En studie om hur några lärare på en högstadieskola kommunicerar  
elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska*

**Phuong Persson Hua**

---

|                         |                        |
|-------------------------|------------------------|
| Examensarbete:          | 15 hp                  |
| Program och/eller kurs: | Speciallärarprogrammet |
| Nivå:                   | Avancerad nivå         |
| Termin/år:              | Ht 2009                |
| Handledare:             | Jan-Åke Klasson        |
| Examinator:             | Staffan Stukát         |
| Rapport nr:             | HT09-2611-01 Speclär   |

## Abstract

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Examensarbete:          | 15 hp   |
| Program och/eller kurs: | Speciallärarprogrammet  |
| Nivå:                   | Avancerad nivå  |
| Termin/år:              | Ht 2009   |
| Handledare:             | Jan-Åke Klasson   |
| Examinator:             | Staffan Stukát  |
| Rapport nr:             | HT09-2611-01 Speclär  |
| Nyckelord:              | samverkan mellan hem och skola, delaktighet, föräldrainsflytande, föräldrar som inte behärskar svenska, minoritetslevers matematiksvårigheter |

---

**Syfte:** Syftet med studien var att studera hur några lärare på en högstadieskola kommunicerade elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska.

**Teori:** Den teoriram som ligger till grund för studien är det sociokulturella perspektivet, eftersom det som studerades var kommunikation.

**Metod:** En högstadieskola valdes p.g.a. dess höga andel elever med annat modersmål än svenska. Alla lärare på skolan besvarade en enkät. Med enkäten som underlag gjordes urvalet, som blev sju lärare. Därefter genomfördes en intervju enskilt med varje lärare. Intervjuerna bearbetades och analyserades mot bakgrunden av den tidigare forskningen och den teoretiska ramen

**Resultat:** De olika tillvägagångssätt studiens informanter hade till sitt förfogande var möten (föräldramöten, utvecklingssamtal och uppföljningssamtal), telefonsamtal, meddelande via elever eller brev med information som skickades hem. Att mötas och kunna samtala ”öga mot öga” var det tillvägagångssätt som fungerar bäst. Det var också då de väsentliga ämnena avhandlades, eftersom informanterna menar att kroppsspråk och andra redskap kunde användas för att öka förståelsen för varandra när språket inte räckte till. Informanterna i studien betonade att i kommunikationen med föräldrar som inte behärskar svenska var tolk en nödvändighet. Som tolk hade de använt sig av inhyrd tolk, modersmållärare, språkstödjare, informell tolk som föräldrarna ordnat eller elever. Alla informanter var dock överens om att elever inte skulle användas som tolk. Studiens resultat och den tidigare forskningen visade att för att få en ökad samverkan mellan skola och hem där föräldrarna inte behärskar svenska för att stödja elever i deras matematiksvårigheter krävdes det att skolan hade ett interkulturellt förhållningssätt. Ett sätt att införa en mer interkulturell syn i skolan var att skapa en naturlig plats i skolans verksamhet för modersmållärarna. Modersmållärare besitter kunskaper om svensk skola samt föräldrarnas skolkultur, vilket gjorde det möjligt för dem att vara en länk mellan skola och hem. Ett enhetligt system för agerandet vid kommunikation med föräldrar som inte behärskar svenska efterfrågades av informanterna. Resultaten visade också att minoritetslevers lärande och utveckling i matematik skulle gynnas av ett etnomatematiskt perspektiv i matematikundervisningen, d.v.s. en matematikundervisning som tog hänsyn till kulturella skillnader i synen på matematik. Språkstödjare fanns tillgängliga för elever på matematiklektionerna, vilket innebar att eleverna fick tillgång till en tvåspråkig matematikundervisning.

## **Förord**

Ett stort tack till mina sju informanter för att ni tog er tid och delade med er av era värdefulla erfarenheter. Det är ett faktum att studien inte skulle vara möjlig att genomföra utan er. Tack även till rektorn på skolan som gav mig tillträde och till övrig personal på skolan som hjälpt mig på andra vis när jag irrat runt på er skola som en vilsen själ. Tack för de vänliga hälsningarna, samtalen, för att ni har låst upp dörrar åt mig oräkneliga gånger samt för hjälp med att hitta rätt i byggnaderna.

Tack till min handledare, Jan-Åke Klasson för alla råd, tips, korrigeringar och förbättringar du har gett mig på vägen. All den tid du lagt på att arbeta med min studie är mycket uppskattad.

Speciellt tack till Ann-Marie och Magnus för era synpunkter på innehåll och språk. Er insats har gjort mitt arbete presentabelt!

Januari 2010.

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Inledning .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Bakgrund och problemområde .....  | 1         |
| 1.2 Val av inriktning för studien och avgränsningar .....                   | 4         |
| <b>2 Syfte .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>3 Tidigare forskning.....</b>  | <b>7</b>  |
| 3.1 Samverkan mellan hem och skola .....                                    | 7         |
| 3.1.1 Faktorer som påverkar graden av samverkan .....                       | 7         |
| 3.1.2 Föräldramöte och utvecklingssamtal – två redskap.....                 | 8         |
| 3.2 Skolans möte med föräldrar som inte behärskar svenska.....              | 9         |
| 3.2.1 Kulturmöten mellan hem och skola .....                                | 10        |
| 3.2.2 Ett interkulturellt förhållningssätt.....                             | 11        |
| 3.3 Minoritets elever och matematiksvårigheter .....                        | 12        |
| <b>4 Teoretisk ram för studien .....</b>                                    | <b>14</b> |
| 4.1 Synen på kultur och kommunikation.....                                  | 14        |
| 4.2 Sociala praktiker och diskurser .....                                   | 15        |
| 4.2.1 Konsekvenser för samverkan mellan hem och skola.....                  | 16        |
| 4.3 Språk, handlingar och tänkande .....                                    | 17        |
| 4.4 Lärande .....   | 18        |
| <b>5 Metod.....</b>   | <b>19</b> |
| 5.1 Val av metod.....   | 19        |
| 5.2 Urval .....   | 20        |
| 5.3 Genomförandet .....   | 21        |
| 5.4 Etiska ställningstaganden .....   | 21        |
| 5.5 Studiens giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet .....        | 22        |
| 5.5.1 Validitet .....   | 22        |
| 5.5.2 Reliabilitet.....   | 23        |
| 5.5.3 Generaliserbarhet .....   | 24        |
| 5.6 Bearbetning och analys av materialet.....                               | 25        |
| 5.6.1 Enkät .....   | 25        |
| 5.6.2 Intervju.....   | 25        |
| <b>6 Resultat .....</b>   | <b>27</b> |
| 6.1 Enkäten .....   | 27        |
| 6.2 Intervjuerna.....   | 28        |
| 6.2.1 Att påtala matematiksvårigheter och ta initiativ till kontakt.....    | 28        |
| 6.2.2 Föräldrars möjligheter att samverka kring elevens skolsituation ..... | 31        |
| 6.2.3 Hur den som tolkar inverkar på kommunikationen .....                  | 33        |
| 6.2.4 Tillvägagångssätt och redskap för kommunikation.....                  | 36        |

|   |              |
|---|--------------|
| <b>7 Diskussion .....</b>   | <b>39</b>    |
| 7.1 Metodologisk diskussion .....                                     | 39           |
| 7.2 Initiativ till samverkan.....                                     | 40           |
| 7.3 Samtal och kommunikation .....                                    | 42           |
| 7.4 Tolkens roll – språkredskap och/eller pedagogisk medarbetare..... | 43           |
| 7.5 Föräldrarnas del i samverkan mellan hem och skola.....            | 45           |
| <b>8 Avslutande diskussion.....</b>                                   | <b>47</b>    |
| 8.1 Vidare forskning .....  | 49           |
| <b>Referenslista.....</b>   | <b>50</b>    |
| <b>Bilagor .....</b>  | <b>.....</b> |
| Bilaga 1: Enkät .....   | .....        |
| Bilaga 2: Kategorier av lärare.....                                   | .....        |
| Bilaga 3: Brev till skola .....                                       | .....        |
| Bilaga 4: Intervjufrågorna .....                                      | .....        |
| Bilaga 5: Mall för analysmatris .....                                 | .....        |

# 1 Inledning

Studien handlar om samverkan<sup>1</sup> och kommunikation mellan skola och hem där föräldrarna inte behärskar svenska i avsikt att stödja elever i deras matematiksvårigheter. Det som studeras är några lärares utsagor om hur de kommunicerar elevers matematiksvårigheter med dessa föräldrar.

## 1.1 Bakgrund och problemområde

I läroplanen framgår det att skola och hem har gemensamt ansvar för elevernas skolgång. Tillsammans skall skolan och vårdnadshavare ”skapa de bästa förutsättningar för barn och ungdomars utveckling och lärande” (Lpo 94, 1998, s 14). En god samverkan mellan skola och hem, anser jag, är nödvändig för föräldrars delaktighet och engagemang i sitt/sina barns skolgång. Det är önskvärt, både från skolans sida och utbildningspolitiskt håll, att föräldrar har inflytande över skolans innehåll och verksamhet (Eriksson, 2004).

Att ha inflytande över sitt barns skolgång är en rättighet för föräldrar med barn som går i svensk skola, men det är likväl en skyldighet. För föräldrar som själva har gått i svensk skola och har erfarenheter av den svenska skolkulturen kan detta vara närmast en självklarhet. Med skolkultur menar jag det sociala system som skapas, upprätthålls och återskapas i skolan. Skolan är en social institution som förser de individer som vistas inom dess ramar med bestämda tankemönster (Sjögren, 1996). Det är de kollektiva tankemönstren inom en kultur som styr individens handlingar och beteenden (Stier & Sandström Kjellin, 2009). Med andra ord är det en spegling av kulturen och samhället skolan är i.

Hur tankarna och handlingarna ser ut är beroende av vilken plats och tid skolan befinner sig i. Det innebär att skolan i Sverige har sina traditioner, värderingar och föreställningar med vilka den svenska skolkulturen formats, liksom skolor och skolkulturer i andra delar av världen har sina specifika traditioner, värderingar och föreställningar som de formats av. Något som är berättigat att fråga sig är hur svensk skolkultur med allt vad den innebär ter sig för föräldrar som har erfarenheter av en annan skolkultur än den svenska.

Det är en allmän vedertagen uppfattning att kulturer skiljer sig åt beroende på vilken plats på jorden man befinner sig. Därför anser jag att det är viktigt att ställa sig följande frågor: Till vilken grad överensstämmer det som för oss i svensk skola är självklart med de uppfattningar som föräldrar utan egna erfarenheter av svensk skolkultur kan ha om hur skolan ska vara? Är vi, som arbetar i svensk skola, medvetna om skillnader i uppfattningarna och vad gör vi för att

---

1 Jag har valt att använda begreppen samverkan och samarbete synonymt med varandra i studien, eftersom det i vardagsbruk inte görs någon större åtskillnad på dessa två begrepp. Dock är det viktigt att uppmärksamma att det finns skillnad i begreppens betydelser. Klasson (1998) gör följande distinktion mellan begreppen, som jag instämmer med: Samarbete handlar om att parterna vidtar lika åtgärder för att nå samma mål, medan samverkan handlar om att parterna vidtar olika åtgärder för att samma mål.

möta skillnaderna? Om varken skola eller föräldrar har kunskap och förståelse för varandras sätt att tänka om skolan och vilka förväntningar man har på varandra, menar jag, att det inte finns någon samverkan mellan skola och hem att tala om. Kunskaper om och erfarenheter av andra kulturer och deras sätt att tänka ökar parternas förståelse för varandra. Dock handlar det om djupare förståelse än sådan som kan inskaffas på semesterresor i andra länder eller genom enstaka möten med människor från andra kulturer. Med djupare förståelse för en kultur menar jag den förståelse som kommer av att man levt med och i kulturen. Det är elever som kommer i kläm när skola och hem inte kan samverka.

I mötet mellan skola och föräldrar som inte behärskar svenska blir situationen kring samverkan mellan skola och hem än mer komplicerad. Tankarna kring vad som skulle kunna göras för att öka och förbättra samverkan mellan lärare och hem där föräldrar inte behärskar svenska har uppkommit i mitt arbete, både som mentor och ämneslärare i matematik, på en 7-9-skola. Jag har sett att språkförbistring och okunskap om varandras kultur – i detta fall skolkultur – kan försvåra samarbetet mellan skola och hem för elever som hamnar i matematiksvårigheter vars föräldrar varken talar, läser eller skriver svenska. Detta ökar risken för motsättningar mellan hem och lärare samt skapar oförmåga att hantera problem när sådana uppstår kring elever.

Till kategorin föräldrar som inte behärskar svenska räknar jag de föräldrar som skolan och dess representanter inte har direktkontakt med, utan är beroende av att kontakten sker via någon förmedlare d.v.s. en tolk, eleven själv eller någon annan i närheten som kan tala svenska och det språk föräldrarna talar. Hit räknas även föräldrar som lärare upplever svårigheter att kommunicera med p.g.a. osäkerhet över att det uttalade budskapet har nått fram. Anledningen till definitionen är att behärska ett språk måste innefatta förmåga att kunna använda språket riktigt för olika syften i olika situationer (Linell, 1982). En trolig karaktäristika för elever vars föräldrar inte behärskar svenska är att de har annat modersmål än svenska.

Jag har medvetet valt att inte använda begrepp som invandrare, invandrarelever, invandrabarn, invandrarföräldrar och dylikt, eftersom användandet av begreppen är missvisande i avseende på att invandrarelev med invandrarföräldrar inte är synonymt med elever med föräldrar som inte behärskar svenska. Dessutom finns det en risk att benämningarna märker ut och skapar en gräns mellan ”vi” och ”de”, fast det egentligen inte är avsikten (Elmeroth, 2008). Jag är också medveten om att föräldrar som inte behärskar svenska är en heterogen grupp, vars gemensamma nämnare är att de inte behärskar det svenska språket. Trots att det är en stor brist, har jag valt att, för hanterbarhetens skull i studien, tala om dessa föräldrar som om de vore en homogen grupp i studien.

En del i problematiken kring samverkan mellan skola och hem där föräldrarna inte behärskar svenska ligger i att läraren i en del fall anser att föräldrarna inte är delaktiga i elevens skolgång till den grad svensk skola och samhälle kräver. I svensk skolkultur förespråkas samverkan mellan hem och skola (se ovan). I det föreligger krav på att föräldrar ska vara delaktiga i sitt barns skolgång i lika hög grad som barnet självt samt ha lika stor insyn som

skolan och eleven. Det är något som inte är lätt för föräldrar att leva upp till. För föräldrar som inte behärskar svenska och som inte är bevandrad i den svenska skolkulturen är detta krav på delaktighet i sitt barns skolgång ännu svårare. Det kan leda till att lärare kan tolka föräldrarnas "oförmåga" som ointresse (Alfakir, 2004). För att föräldrarna ska kunna samverka med skolan för att hjälpa elever samt förebygga problem som kan uppstå, finns det behov av att skapa möjligheter för föräldrarna att vara delaktiga trots att de inte behärskar språket och saknar kunskaper och insikter i den svenska skolkulturen. En förutsättning för samverkan är en fungerande kommunikation. Frågan kvarstår om vad som kan göras för att uppnå ökad delaktighet och förbättrad samverkan mellan skola och denna kategori av föräldrar.

Fokus för studien ligger på hur lärare på en högstadieskola kommunicerar elevers matematiksvårigheter med hem där föräldrarna inte behärskar svenska, vilka verktyg och hjälpmedel lärare har till sitt förfogande samt vilka problem som kan uppstå i kommunikationen. Med hur läraren kommunicerar avses vad lärare gör för att ta kontakt med föräldrar om deras barns svårigheter i matematik i syfte att stödja eleven i matematiksvårigheterna och förebygga eventuella framtida svårigheter. De verktyg och hjälpmedel som finns att tillgå för lärare kan vara både fysiska och psykologiska redskap<sup>2</sup>.

Anledningen till detta fokus är att handlingar är lättare att greppa än uppfattningar och intentioner. Dock studeras inte alla lärare på den valda högstadieskolan. De lärare som är mest intressanta och som väljs ut för studien är lärare som är verksamma som matematiklärare och/eller mentor, d.v.s. de lärare som har störst chans att ta kontakt med hemmet om elevers matematiksvårigheter. För enkelhetens skull kommer matematiklärarna och/eller mentorerna som utgör urvalsgruppen för studien i fortsättningen att benämnas som lärare/lärarna eller informanter/informanterna.

I studien kommer elever att lämnas i periferin, då det är lärares kommunikation med föräldrar som är i fokus. Det kan te sig märkligt att utesluta elever i en studie av detta slag. Valet kan ge känslan av att jag förespråkar att kommunikationen kring elevernas svårigheter i matematik ska ske över huvudet på eleverna, vilket inte är avsikten. Att lämna elever i periferin är ett val som följer sig av valet av inriktning för studien.

Valet av inriktning ligger i att jag tror att samverkan mellan hem och skola är ett viktigt redskap i det stöd lärare kan medverka i att ge elever i matematiksvårigheter. Säljö (2000) ger olika exempel på att kommunikation och gemensamt tänkande är roten till vi människor klarar mer än en individs begränsningar. Tanken för studien hamnar inte långt därifrån. Det skolan och hemmet *tillsammans* kan göra för elever genom att kommunicera och koordinera sina insatser kan ge ett mycket bättre stöd, för elever som är i matematiksvårigheter, än vad var och en kan åstadkomma från var sitt håll.

---

2 Fysiska och psykologiska redskap är verktyg och hjälpmedel människor använder för att bemästra sin omgivning. Till de fysiska redskapen hör de verktyg och hjälpmedel som är materiella, exempelvis telefon, tolk eller dator. De psykologiska redskapen är verktyg och hjälpmedel som är av mental/intellektuell art, t.ex. språk, samtal och förmåga att reflektera (se även avsnittet om Synen på kultur och kommunikation).



## 1.2 Val av inriktning för studien och avgränsningar

Valet att fokusera på lärares del i problemområdet baserar sig på att lärare är de personer i skolans organisation som man kan kalla för skolans ansikte utåt. Lärarna för skolans talan gentemot föräldrarna och det är även främst dessa som föräldrarna tar kontakt med angående ting kring sitt barns skolgång. Lärare bär också ett stort ansvar för att samverka mellan skola och hem ska flyta så friktionsfritt som möjligt. Det beror på att lärare, som är en del av skolan, "sitter inne" med kunskap om svensk skolkultur och som även är en del i skapandet av den svenska skolkulturen.

Valet av att studera lärare som arbetar på högstadiet kommer sig av två anledningar. För det första grundar valet sig i att jag i min yrkesverksamhet arbetat på högstadiet, vilket innebär att jag har insyn i hur verksamheten på en högstadieskola ser ut. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan det vara en fördel, eftersom det kan vara svårt att utforska en företeelse effektivt om man inte har en viss insikt om vad man kommer att finna. För det andra grundar det sig i att vikten av att sätta in åtgärder för att stödja elever i deras matematiksvårigheter upplevs av elev och hem som "extra" viktigt p.g.a. betyg, som kommer på högstadiet, vilket gör det mycket viktigt att ha en fungerande samverkan mellan hem och skola för att kunna ge eleven adekvat stöd.

Studien är inspirerad av fallstudie som metod och behandlar hur lärare gör när de kommunicerar elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska. Tyngdpunkten skulle kunna läggas på att studera lärarnas upplevelser och tankar kring hur det är att kommunicera elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska. Då tänkande är svårare att greppa och studera än handlingar, läggs fokuset mer på vad lärarna gör i kontakten med föräldrarna. Dock är jag medveten om att det som studeras inte kommer att vara enbart lärarnas handlingar i deras kontakt med föräldrarna, eftersom jag instämmer med Vygotskij (1999a) i att tänkande och handlingar är sammankopplade och har starkt inflytande över varandra.

Jag är medveten om att matematik inte är det enda ämnet i skolan som det kan uppstå problem/svårigheter kring. Att jag undersöker kommunikationen mellan lärare och föräldrar som inte behärskar svenska angående elevers svårigheter i matematik grundar sig på tre olika orsaker:

1. Matematik är ett ämne som svenska elever inte lyckas så bra med enligt internationella studier (Löwing & Kilborn, 2008). Det är också ett ämne som många elever vilka inte har svenska som modersmål har svårt med. Skolverkets statistik visar också att det finns en överrepresentation i avsaknaden av betyg i matematik i åk 9 för denna grupp (se Myndigheten för skolutveckling, 2008; Löwing & Kilborn, 2008; Skolverket, 2009a; Skolverket, 2009b).

2. Matematik är ett ämne som även föräldrar vilka inte behärskar svenska (om de har erfarenhet av någon form av skola eller utbildning) kan hjälpa sitt barn med. Även om hjälpen inte är fullskalig, eftersom föräldrarna inte förstår den svenska texten, så har de möjlighet att hjälpa sitt barn med det rent matematiska. Matematik kan i sig självt ses som ett språk. Detta gör att lärare och föräldrar i sin kommunikation om elevens svårigheter i matematik i viss mån har tillgång till samma referenser.
3. Jag har arbetat som ämneslärare i matematik, vilket medför ett intresse för matematik.

## 2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur lärare kommunicerar elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska.

Frågeställningarna för studien är följande:

- På vilka sätt tar lärare kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska för att kommunicera elevers svårigheter i matematik?
- Hur påverkas lärares sätt att samverka med dessa föräldrar av lärares tidigare erfarenheter av andra skolkulturer än den svenska eller av kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska om elevers matematiksvårigheter?
- Vilka fysiska och psykologiska redskap använder lärare för att kommunicera med föräldrar som inte behärskar svenska om elevers svårigheter i matematik?
- Vilka konsekvenser i samverkan mellan hem och skola ger de olika valen av fysiska och psykologiska redskap?

Min hypotes är att då varken lärare och föräldrar delar språk eller kultur – i detta fall skolkultur – kommer kommunikationen mellan parterna att i hög grad vara brutna. Kan det vara så att lärare inte har samma förutsättningar att skapa likvärdig kvalitet i sin kontakt med föräldrar som inte talar svenska som i kontakten med föräldrar som talar svenska? Genom att studera det kommunikativa, d.v.s. hur lärare talar och handlar, kan kunskap skapas kring hur den brutna kommunikationen mellan lärare och föräldrar kan repareras för att öka föräldrarnas delaktighet och därmed förbättra samverkan mellan hemmet och skolan.

## 3 Tidigare forskning

Studien behandlar hur samverkan mellan hem och skola ser ut för en särskild kategori föräldrar – föräldrar som inte behärskar svenska. Hur kommunicerar lärare med dessa föräldrar om deras barns svårigheter i matematik? För orientering i den tidigare forskningen som på ett eller annat sätt behandlar eller angränsar till problemområdet söktes litteratur med följande sökord: samverkan mellan hem och skola, invandrarelever, invandrarföräldrar, utvecklingssamtal, delaktighet, matematiksvårigheter, kommunikation, föräldrakontakt, åtgärdsprogram, school-family relations, parental involvement, parent empowerment.

Resultaten av sökningarna visade att de engelska titlarna var färre och mer svåråtkomliga på de svenska biblioteken än de svenska. Utifrån träffarna på publikationer har jag dragit slutsatsen att det inte har forskats särskilt mycket i just detta problemområde med denna vinkling av problemet tidigare, varför jag bedömer att denna studie är värd att utföras. I syftet att sätta studien i ett sammanhang görs en genomgång av tidigare forskning.

### 3.1 Samverkan mellan hem och skola

Att hem och skola ska samverka för att främja barn och ungdomars skolgång är en tanke som är djupt rotat inom den svenska skolan, både explicit och implicit: explicit genom skollagen och andra offentliga styrdokument och implicit genom att det är en självklarhet för föräldrar som själva gått igenom den svenska skolan att det är möjligt att ha inflytande över sitt barns skolgång – vare sig man utnyttjar det eller inte.

Flising (1995) framhåller att föräldrainflytande är komplext. Vad begreppet avser är inte alltid klart. Beroende på vad man menar med inflytande ger det också olika konsekvenser. Olika intressenter har olika syn på vad inflytande innebär beroende på deras kunskaper om skolan. Riktigt inflytande kräver kunskap och tid. För en del föräldrar finns varken intresse eller ork till det, vilket innebär att de riskerar att hamna i underläge gentemot skolan.

Den som har mest kunskaper är den som har makt i situationen. Maktutövning är ofrånkomligt när två eller flera personer möts och interagerar (Liljegren, 2000). Andersson (2004) påpekar att i relationen mellan hem och skola är lärarna, som representerar skolan, de som innehar maktposition, eftersom de sitter inne med information och för att skolan är deras ”hemmaplan”. I hennes studie uttrycker många föräldrar vikten av att i mötet med skolan bli bemötta som jämlikar i en jämbördig relation. Hon menar att för att skapa god samverkan är det viktigt att skolans personal är uppmärksam och lyhörd för detta önskemål.

#### 3.1.1 Faktorer som påverkar graden av samverkan

I många studier framgår det att graden av engagemang som föräldrarna har gällande inflytandet över sitt barns skolgång är en fråga om social klass och utbildningsgrad. I sin avhandling visar Ribom (1993) att föräldrar med lång utbildning är mer benägna att samverka

med skolan än lågutbildade föräldrar. Föräldrarnas sätt att se på skolan och dess uppgift är klassbundet (Eriksson, 2004). I likhet med honom menar Andersson (2004) att föräldrar med högre utbildning och/eller med medelklassbakgrund i högre grad anser att barnets utbildning är ett ansvar hemmet delade med skolan. Föräldrar med lägre utbildning och/eller arbetarklassbakgrund däremot har tendens att dra en klarare gräns mellan hem och skola (a.a.) och överlämnade ansvaret för barnets utbildning till lärarna (Eriksson, 2004).

de Carvalho (2000) menar att den modell för föräldrainflytande som finns idag missgynnar familjer som inte motsvarar den normaliserade vita kärnfamiljen av medelklass. Hon hävdar att förespråkandet av föräldrainflytande i värsta fall kan leda till homogenisering av familjer från skolans sida, vilket är skadligt för tanken om jämlikhet. Förklaringen till varför föräldrar, som inte passar i mallen för den normaliserade vita medelklassföräldern, marginaliseras är att skolans kultur är skapt av och passar familjer från medel- och överklass med skolbakgrund bättre. Andersson (2004) delar denna uppfattning, liksom Kärrby och Flising (1983). De mer utbildade föräldrarna har lättare att sätta sig in i skolan och förstå språket där. Även i SOU 1980:27 uppmärksammas problemet. Då tanken med samverkan är att alla föräldrar på lika villkor ska kunna vara delaktiga i och ha inflytande över sitt barns skolgång är det av ytterst vikt att skolan arbetar för att föräldrasamverkan inte får "bli ytterligare ett instrument för medel- och överklassen att stärka sina positioner" (s 151). Eftersom föräldrar är en heterogen grupp krävs det att skolan möter föräldrarna därefter (Eriksson, 2004).

Tanken bakom föräldrainflytandet i skolan ligger i att så länge elever p.g.a. sin ålder inte kan utöva sitt inflytande fullt ut, går föräldrarna in som sitt barns ställföreträdare och för barnets talan (Ds 2003:46). Vidare tar departementskrivelsen upp att elever med ökad ålder och mognad själva ska ha inflytande över sin egen skolgång. Därför ska föräldrarnas inflytande minska i takt med att eleven blir äldre och kan ta vara på sina intressen. Detta är något som ett flertal forskare (se t.ex. Andersson, 2004; Eriksson, 2004; Kärrby & Flising 1983) har uppmärksammat i sina studier. Föräldraengagemanget minskar på högstadiet konstaterar Kärrby och Flising (1983). Det är ett mönster som inte bara finns i Sverige, utan även internationellt (de Carvalho, 2000). Enligt Andersson (2004) beror det på att organisationen på högstadiet med många olika undervisande lärare gör föräldrakontakten nästan omöjligt. En annan förklaring till föräldrarnas minskade engagemang i sitt barn skolgång ger Flising (1996), vilken går i samma linje som Ds 2006:46. Hon menar att föräldrarna släpper sin företrädarroll alltmer ju äldre barnet blir av respekt för barnets frigörelse. Eriksson (2004) ger en tredje förklaring till företeelsen. Han menar att det är eleverna som är negativa till föräldrarnas deltagande i skolan och håller dem utanför skolsituationen. Eleverna upplever föräldrarnas kontakt med skolan som ett hot mot deras integritet (SOU 1980:27).

### **3.1.2 Föräldramöte och utvecklingssamtal – två redskap**

De redskap som skolan använder för att samverka med föräldrarna är föräldramöten och utvecklingssamtal. Som redskap är föräldramöte otillräckligt när det gäller att behandla frågor på ett djupgående sätt. Föräldramötena är inte forum där alla föräldrar kommer till tals. Talutrymmet upptas av läraren och några få föräldrar (SOU 1980:27). Ofta är det föräldrar med hög utbildning som talar. De känner sig hemma i skolmiljön och behärskar det språk som

används i skolan. Ett språk som varken lärare eller de talföra föräldrarna inte alltid är medvetna om att det inte behärskas av alla föräldrar, vilket effektivt stänger ute de föräldrarna som inte förstår (SOU 1980:21).

Utvecklingssamtal är skolans viktigaste verktyg för att förmedla elevers utveckling och lärande till föräldrarna. Syftet med utvecklingssamtal är att de ska vara ett framåtriktat samtal mellan tre jämbördiga parter, vilket i praktiken inte är så lätt att genomföra (Adelswärd, Evaldsson & Reimers, 1997). I denna studie framgår det att lärare får mest utrymme, elever minst och föräldrarna däremellan. Förklaringen är att utvecklingssamtal inte är något "vanligt" samtal, utan kräver styrning eftersom den har en tydlig föreskriven agenda och institutionell inramning.

Vid utvecklingssamtal utbyter deltagarna information och etablerar kontakt med varandra, information ska överföras och samsyn mellan hem och skola ska upprättas (a.a.). Vidare tar författarna upp att missförstånd kan uppstå mellan parterna, eftersom vi lever i en pluralistisk värld där varje individ har sina egna uppfattningar. Ahlberg (1999) menar att i ett samtal är det viktigt att parterna strävar efter att skapa en någorlunda gemensam uppfattning om samtalets innehåll för att på så vis öka förståelsen för varandra. Adelswärd m.fl. (1997) framhåller att i möten måste två former av behov tas hänsyn till. Det ena är behovet av bekräftelse och närhet och den andra är behov av att bli bemött med respekt och hänsyn. Engquist (1996) instämmer med Adelswärd m.fl. (1997) och menar att förutsättningar för att ett möte ska utmynna i ett givande samtal är att parterna möts med intresse och respekt för varandra. Det är viktigt att kunna sätta sig in i den andres perspektiv. Genom att ta vara på lärdomar av varandra kan empati och förståelse mellan parterna öka, vilket ökar chansen till en god samverkan mellan hem och skola.

## **3.2 Skolans möte med föräldrar som inte behärskar svenska**

Många föräldrar som kommer från andra länder har inte samma erfarenheter och uppfattning om relationen mellan hem och skola som vi är vana vid i Norden (Kristjánsdóttir, 1995). Elmeroth (2008) kritiserar den monokulturella inställningen till elever och föräldrar med utländsk bakgrund som hon hade i sin avhandling och som hon menar att svensk skola har. I den svenska skolan finns tanken om att svensk värdegrund gäller för alla och svenska förgivettaganden är allas.

Det är en naiv tanke att alla föräldrar, oavsett bakgrund och erfarenheter, delar skolans syn på samverkan. Ett exempel på att det är de egna erfarenheterna av skolan som ger inställningen till hur relationen mellan hem och skola ska se ut, är de Carvalhos (2000) beskrivning av sitt möte med amerikansk skola i egenskap av förälder. Den svenska och den amerikanska skolan delar i mångt och mycket inställning till hur relationen mellan hem och skola ska se ut. Författaren, som från sin egen skoltid, har erfarenheter av en relation mellan hem och skola som gick ut på att de båda var två helt skilda samhällsliga institutioner, som var och en skötte sitt, blev i mötet med sina barns skola mycket kritisk till det amerikanska sättet att samverka mellan hem och skola. Hon menar, i likhet med Stier och Sandström Kjellin (2009), att när skolan möter föräldrar som inte delar skolans syn på samverkan kan lärares vilja att samverka

uppfattas av föräldrarna som att läraren vill lasta över sitt arbete på föräldrarna. Lärarna kan i sin tur uppfatta föräldrarnas ovilja att samverka som brist på omsorg och engagemang i sitt barns skolgång (a.a.).

### 3.2.1 Kulturmöten mellan hem och skola

Skillnaderna mellan olika skolkulturer kan vara små, men de är symtomatiska (Leön, 2001). I lärares möte med föräldrar som inte behärskar svenska sker kulturmöten. I dessa möten är det krav på lärare, som yrkesperson, att förmå att reflektera över och kanske ändra sina tanke- och känslomönster (Stier & Sandström Kjellin, 2009). Det krävs insikt i att "man själv är en kulturell varelse utan tolkningsföreträde av verkligheten" (a.a., s 13). Borgström (2004) hävdar att det kan vara svårt för personer som alltid levt på samma plats och till övervägande del träffat människor med likartade erfarenheter att ha inblick i andra kulturer, vilket gör att de har svårt att se att det finns andra sätt att tänka och vara på. Många forskare (se t.ex. Elmeroth, 2008; Stier & Sandström Kjellin, 2009) kallar det för att ha en etnocentrisk syn på världen, d.v.s. man har svårigheter med att reflektera över sig själv kulturellt. Faran med att ha etnocentrisk syn, menar Otterbeck (2000), är att det kan leda till att man betraktar "de andra" med misstänksamhet och ser dem som ett hot. Det är något som gäller för såväl lärare som föräldrar.

Stier och Sandström Kjellin (2009) påpekar att det är nödvändigt att titta på hur lärares handlingar uppfattas av målgruppen, i detta fall föräldrar som inte behärskar svenska. I mötet med dessa föräldrar kan lärarna inte förlita sig på delade erfarenheter och värderingar samt en gemensam förståelse för uttalade budskap tolkas "rätt", som med föräldrar med personliga erfarenheter av svensk skola (Adelswärd m.fl., 1997). Olika kulturer har olika syn på kommunikation. Ett exempel på detta är tydlighet, menar Stier och Sandström Kjellin, (2009). I svensk kultur ser vi tydlighet som något bra. Det är viktigt att framföra vad man tänker och menar. I möte med andra med liknande syn på kommunikation löper det relativt riskfritt, men i möte med föräldrar från kulturer där tydlighet kan ses som övertydlighet kan missförstånd och konflikt uppstå. För den sistnämnda föräldragruppen kan det som läraren ser som tydlighet uppfattas som nedlåtande och få dem att känna sig obekväma. I värsta fall resulterar detta i att de undviker att komma till skolan.

Att samverka mellan hem och skola ska fungera är särskilt viktigt när föräldrarna kommer från en annan kultur än den svenska (Andersson, 2004). Lahdenperä (i Andersson, 2004) menar att många lärare uppfattar att föräldrar av annan etnisk bakgrund är roten till elevernas skolproblem. Även i Elmeroth (2008), Runfors (2006) samt Myndigheten för skolutveckling (2006) framgår det att skolans syn på dessa föräldrar inte är helt oproblematisk. Lärare har tendens att förklara elevers svårigheter med orsaker i familjen och välmenande lärare kan utföra felriktade insatser för att rädda barnet från sina föräldrar (Rönneberg & Rönneberg, 2001). En förklaring till att föräldrarna ses som otillräckliga i sin roll som uppfostrare är deras svaga ställning i samhället (Myndigheten för skolutveckling, 2006). För Elmeroth (2008) är skolans sätt att förklara elevernas svårigheter genom att lägga orsakerna på föräldrarna, istället för på systemet en form av strukturell diskriminering. På samma sätt har skillnader mellan kulturer ofta fått bidra som den enda förklaringen till sådant som brister och som man

inte förstår, istället för att se att orsakerna likväl ligger i socioekonomiska faktorer. Konsekvenserna av detta blir hinder i kontakten mellan hem och skola.

Elmeroth (2008) betonar vikten av att information om skolan når föräldrar som själva inte socialiserats in i det skolsystem deras barn ingår. Enligt Sjögren (1996) har föräldrar som inte behärskar svenska dubbelt handikapp inför skolan. Föräldrar med skolbakgrund har inte bara gått i skolan i en annan tid än sina barn, deras skolerfarenheter kommer dessutom från ett annat land. De hamnar i underläge i förhållande till skolan. All information föräldrarna får från skolan ska ske på ett språk som föräldrarna förstår. Språksvårigheter är ett hinder i kontakten mellan skola och hem (Lahdenperä, 2004). I Granstedts (2006) studie framgår det att lärare uppfattar föräldrarnas bristande kunskaper i svenska som ett problem. Tolk ska användas om föräldrarna önskar det. Dock är det viktigt att elever inte får agera tolk själva. Föräldrar som inte behärskar svenska tvingas ibland att göra sina barn till tolkar. Det kan leda till att maktstrukturen i familjen förskjuts, eftersom föräldrarna blir beroende av sina barn och barnen får rollen som familjens representant gentemot samhället (Elmeroth, 2008). Detta tar även Herbert (2006) upp. Hon menar att det är viktigt att skolan inte spår på i sådana sammanhang, utan visar respekt för föräldrarnas kompetens och familjens hierarki.

### **3.2.2 Ett interkulturellt förhållningssätt<sup>3</sup>**

Många studier har visat att en god samverkan mellan hemmet och skolan är gynnsam för elevers skolgång. Lahdenperä (2008) visar på att samverkan mellan hem och skola är väsentlig, eftersom det minskar lojalitetskonflikten mellan hem och skola. I ett flertal undersökningar har det framgått att lärare och föräldrar som inte behärskar svenska är osäkra när de möts (se t.ex. Granstedt, 2006; Lahdenperä, 2004; Otterbeck, 2000). Lärarna anser att föräldrarna saknar kunskaper som behövs för att samverka med skolan (Granstedt, 2006). Sjögren (1996) menar att de föräldrar som håller distans till skolan och som sällan kommer på föräldramöten är föräldrar som tappat självkänsla och tillit till sin förmåga till att påverka. Därför tar de inte heller på sig ansvar. Osäkerhet i språket och i vardagskoderna förstärker den underordnade position de hamnat i. Föräldrarnas känsla av främlingskap ökar deras känsla av bristande kompetens och utanförskap (Lahdenperä, 2004).

För att skapa samverkan mellan skola och hem, där föräldrar inte behärskar svenska, är ett interkulturellt förhållningssätt nödvändigt (Lahdenperä, 2008). I den interkulturella undervisningen är föräldrarna viktiga medaktörer (Elmeroth, 2008). Både Myndigheten för skolutveckling (2006) och Lahdenperä (2008) påpekar vikten av en komplementär hållning mot föräldrarna, istället för en kompensatorisk hållning som gör föräldrarna till syndabockar gällande sina barns skolsvårigheter och skuldbelägger dem. Med en komplementär hållning menas att skolan ska möta föräldrarna med respekt och inte behandla dem som okunniga eller inkompetenta. Det är även viktigt att inte se alla föräldrar som inte behärskar svenska som en homogen grupp (Lahdenperä, 2008).

---

3 Ett interkulturellt förhållningssätt innebär att skolpersonalen är medveten om att i möte med personer från andra kulturer begränsas man av ett filter som den egna kulturen utgörs av. Det kräver att man har en öppen inställning och är beredd att lära sig av och om sina elever och elevernas föräldrar (Lahdenperä, 2004).



Elmeroth (2008) menar att ett interkulturellt förhållningssätt i skolans arbete kan gynnas av en medveten rekrytering av mångspråkig och mångkulturell personal. Granstedt (2006) visar i en studie att modersmållärare ser föräldrar med utländsk bakgrund som mer kunniga i större utsträckning än deras svenska kollegor. Modersmållärarna anser även att både lärare och föräldrar behöver mer kunskaper om varandra. Utifrån sina resultat har Granstedt kommit fram till att modersmållärare skulle kunna vara till hjälp i arbetet att utvidga det etniskt svenska perspektivet. I likhet med Granstedts slutsatser har även andra studier kommit fram till att modersmålläraernas kunskaper borde tas mer tillvara (Myndigheten för skolutveckling, 2006). Modersmållärare och annan flerspråkig personal har insikt i både i den svenska kulturen och föräldrarnas kultur samt behärskar både svenska och föräldrarnas språk. Det gör att de kan utgöra en länk mellan parterna för att förbättra samarbetet mellan hem och skola.

### 3.3 Minoritets elever<sup>4</sup> och matematiksvårigheter

I Rönnerberg och Rönnerbergs (2001) litteraturöversikt framgår det att betydligt fler elever med svenska som modersmål når godkänt i matematik än elever som inte har svenska som modersmål. Detta gäller inte för individer, utan för minoritets elever som grupp. En förklaring till varför minoritets elever som grupp lyckas sämre än majoritets elever är att undervisningens organisation och upplägg gör att språket har en avgörande betydelse för elevers lärande i matematik. En annan faktor, som förutom elevernas etniska bakgrund påverkar betygsresultaten, är deras sociala bakgrund. Elever med högt utbildade föräldrar får bättre betyg.

Lorentz (2009) påpekar att det kan vara svårt att lära sig matematik på ett andraspråk. Detta förklarar Rönnerberg och Rönnerberg (2001) med att språket är verktyg för tänkandet i lärandeprocesser. Det är något som även gäller för begreppsutvecklingen i matematik. Om undervisningen sker på ett språk som eleverna inte till behärskar till fullo, utgör det ett hinder för matematikutvecklingen. Skolverket (2003) visar på att det finns tydliga samband mellan språkbehärskning och matematisk förståelse. Det är med hjälp av språket eleven blir medveten om sitt kunnande och sitt lärande. Trots det är det endast ett fåtal elever som får stöd i matematikundervisningen på sitt modersmål. En tvåspråkig matematikundervisning skulle vara gynnsam för minoritets elevernas utveckling i matematik (Rönnerberg & Rönnerberg, 2001).

Matematiskt språk skiljer sig från vardagsspråk. Det kan betraktas som ett eget språk, eftersom det är så exakt, specifikt och kortfattat (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Matematiken använder i många fall samma ord som finns i vardagsspråket, men med helt andra innebörder i matematiken, vilket också påpekas av Rönnerberg & Rönnerberg (2001). Några exempel är ord som "rymma" och "volym". För elever med språksvårigheter kan det vara ett stort problem. Inom matematiken används även specifika ord som inte används i något annat sammanhang än på matematiklektionerna, vilket också försvårar förståelsen om man har svårigheter med språket. (a.a.).

---

4 Med minoritets elever menas elever som har ett minoritetsspråk som modersmål. Majoritets elever är således elever som har svenska som modersmål.

En annan svårighet som minoritets elever möter med matematikundervisningen är att läroboken och innehållet i undervisningen utgår från en svensk kontext med svenska normer. Elevernas förståelse styr deras uppfattning av innehållet (Myndigheten för skolutveckling, 2008). För minoritets elever, som har med sig andra kunskaper och erfarenheter än majoritetseleverna, innebär det att de inte har något att relatera till. Det är svårare att lösa uppgifter som behandlar sådant som utspelar sig i en obekant kontext (Rönnerberg & Rönnerberg, 2001).

Löwing och Kilborn (2008) framhåller att matematik ibland ses som ett internationellt språk. Rönnerberg och Rönnerberg (2001) pekar på att i svensk skola har denna tanke visat sig i att matematik varit ett ämne som nyanlända elever fått undervisning i vid ett tidigt stadium, även innan de lärt sig svenska. Synen på matematik som internationellt språk stämmer bara, enligt Löwing och Kilborn (2008), på akademisk nivå. Den matematiken som undervisas i skolorna färgas av hur språket och kulturen är uppbyggd. Olika kulturer har olika sätt att se på matematik. Kulturernas benämningar på matematiska begrepp speglar uppfattningen och förståelsen av begreppen (Rönnerberg & Rönnerberg, 2006).

Alla barn har förvärvat kunskaper och erfarenheter om matematik innan skolstarten (Ahlberg, 1995; Rönnerberg & Rönnerberg, 2001). Dessa kunskaper och erfarenheter är knutna till det språk barnet talar och den kultur barnet lever i. Löwing och Kilborn (2008) menar att i skolan möta en matematik som skiljer sig från den matematik barnet mött tidigare kan medföra förvirring. Olika kulturer värdesätter olika matematiska färdigheter (Rönnerberg & Rönnerberg, 2001). Vidare menar författarna att barnet, när det möter skolans formella matematik, får uppfattningen att skolans matematik och sätt att räkna är det enda som duger och förkastar sina tidigare förvärvade kunskaper, vilket medför att möjligheten att utnyttja föräldrarnas kunskaper inte heller beaktas.

Löwing (2008) betonar att matematikundervisningen av god kvalitet kräver att läraren har goda kunskaper i matematik såväl som en god ämnesdidaktisk grund. Goda ämnesdidaktiska kunskaper ökar lärarens förståelse för elevernas lärande och utveckling i matematik. En annan viktig faktor i matematikundervisningen tas upp av Dash (2006). Hon menar att det är viktigt att knyta matematiken i undervisningen till elevernas tidigare erfarenheter, så att de kan bygga vidare på sina egna sätt att förstå matematik och få insikt i sitt eget lärande. Ett sätt att göra det är att inta ett etnomatematiskt perspektiv. Det innebär att man i matematikundervisningen uppmärksammar olika kulturers föreställningar om matematik. Det handlar om att utgå från elevernas informella kunskaper och bygga vidare på dem för att utveckla förståelsen för den akademiska matematiken (Myndigheten för skolutveckling, 2008; Rönnerberg & Rönnerberg, 2006).

## 4 Teoretisk ram för studien

Intresset för studien ligger i det kommunikativa, d.v.s. hur läraren talar och handlar i den sociala praktiken, och inte på bakomliggande mening – lärarens intentioner bakom det som sägs och görs (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det gör det sociokulturella perspektivet till en lämplig teoretisk ansats. Dock kommer fokus inte att ligga på språkbruket, utan på de kommunikativa handlingarna. Med språkbruk menar jag teorier kring användande av språk.

### 4.1 Synen på kultur och kommunikation

Det sociokulturella perspektivet har sina rötter i den kulturhistoriska skolan som bl.a. grundades av Lev S. Vygotskij (1896-1934) (Forsberg Ahlcrona, 2009), vars tankar framhävde betydelsen av den sociala aspekten i människans tillvaro (Bråten, 1998a). Kommunikation är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2000) är utgångspunkt för det sociokulturella perspektivet att människan är en kulturvarelse som samspelar och tänker tillsammans med andra i sin sociala omgivning samt hanterar och organiserar sin omvärld med hjälp av verktyg/hjälpmedel som uppfunnits för detta ändamål.

Inom det sociokulturella perspektivet finns det två kategorier av verktyg/hjälpmedel, de fysiska och det psykologiska. Fysiska verktyg/hjälpmedel som vi människor utvecklat för att underlätta den fysiska tillvaron kallas för artefakter (Forsberg Ahlcrona, 2009; Säljö, 2000). Forsberg Ahlcrona (2009) relaterar de psykologiska verktygen/hjälpmedlen till det språkliga och det mentala/intellektuella. Thurmann-Moe (1998) talar om att både artefakter och psykologiska verktyg är produkter av ett gemensamt mänskligt samspel. Artefakterna och de psykologiska verktygen är kulturella. Säljö (2000), å sin sida, menar att vi bearbetar vår omvärld med hjälp av dessa. Vidare understryker han att människan föds in i en kultur. Kulturen är en värld byggd och utformad av andra människor genom tiderna. Han menar att inom kulturen ryms den tidigare historien och de kunskaper och insikter som har förvärvats. Människans utveckling sker i samverkan med miljön, d.v.s. människan påverkar och påverkas av miljön den lever i (Thurmann-Moe, 1998). Både Strandberg (2006) och Säljö (2000) betonar att de förvärvade kunskaperna och insikterna förs vidare från generation till generation. Kunskaper byggs upp socialt, kulturellt och historiskt (Säljö, 2000). Linell (1982) lyfter upp att kommunikationens sociala aspekter syftar till delad kunskap och ökad gemenskap. Mening skapas i interaktion med andra och omvärlden (Linell, 2009). I Bråten (1998a) beskrivs den sociala interaktionen som en utväxling och överföring av ett kulturellt förråd med både kulturell och historisk förankring. Var och vilken tidsepok en människa befinner sig i påverkar vem hon blir.

Kulturen är något som är skapat av människor och som finns mellan människan och omvärlden. Hur man uttrycker sig grundar sig i ens kulturella föreställningar. Hur samspelet med omgivningen ser ut skiftar beroende på vilken kultur och vilket samhälle man lever i. De förväntningar som finns, t.ex. de vuxnas förväntningar på barn, skiljer sig även det beroende på kultur och samhälle (Säljö, 2000). Vygotskij kritiserade det dualistiska synsättet där det görs en distinktion mellan människan, som representerar det inre världen, och kulturen, som

representerar den yttre världen. I enlighet med hans kritik av dualism menar Strandberg (2006) att människa och kultur är oskiljaktiga. Lärares syn på t.ex. hur stödet för en elev i matematiksvårigheter ska se ut kan skilja sig markant från föräldrarnas uppfattning p. g. a. deras skilda kulturer. Om parterna har olika föreställningar om saker och ting kan det leda till oförmågenhet att inta den andres perspektiv, vilket gör det lätt att tala förbi varandra.

För Linell (1998) är samtal något ömsesidigt och interaktivt. Mening i samtal skapas inte av enskilda individer, den samskapas av deltagarna. Det bygger ofta på ett ganska invecklat socialt samspel som kräver att båda parterna tar den andres roll. Linell (1982) menar att samarbete är centralt i en fullödig och ömsesidig kommunikation, där hänsyn för varandra krävs av parterna. Ett fungerande samtal kräver att de som deltar i samtalet stödjer sig på och förhandlar kring samtalsinnehållet med hjälp av varandra och tillgängliga artefakter. Varje yttrande i ett samtal är beroende av interaktionen med de övriga deltagarna i samtalet (Linell, 1998). Enligt Linell (1998) skapas den gemensamma förståelsen för det som avhandlas av det tolkande arbetet som deltagarna utför i interaktion med varandra. Oförmåga till kommunikation är något som skapas gemensamt av deltagarna. Det är ofta en produkt av den intrikata interaktionen mellan deltagarnas tolkningar av den andres yttrande och de möjligheter för tolkning som finns inom kontexten (Linell, 2009). Det kan visa sig i att lärare och föräldrar som inte behärskar svenska i samtal med varandra kan få svårt att framföra sitt budskap, därför att det som Linell menar är grundläggande förutsättningar för ett samtal saknas. Av samma anledning blir det svårt för lärare och föräldrar som inte behärskar svenska att uppfatta varandras budskap, eftersom oförmåga att använda språket fritt för båda parterna<sup>5</sup> hindrar interaktion och därmed att samtal skapas.

## 4.2 Sociala praktiker och diskurser

Hem och skola är två viktiga delar i socialiseringen av ett barn. Enligt Vygotskij (1999b) har all uppfostran oundvikligen en social karaktär. Hemmet utgör grunden för den primära socialisationen medan den sekundära socialisationen sker bl.a. i skolan (Säljö, 2000). Föräldrar i hemmet och lärare i skolan ser olika sidor av barnets behov. Genom att aktörerna i den primära och den sekundära socialisationen samverkar kan de tillsammans skapa de förutsättningar som behövs för lärande och utveckling i elevens tillvaro. Detta i enlighet med Vygotskijs syn på att alla förmågor en människa förvärvar under sin livstid har sina rötter i de sociala relationerna hon/han har med sin omgivning. Vygotskij (i Strandberg, 2006) menar att om en människas lärande och utveckling ska kunna framskrida på bästa sätt, bör hon ha en god och klar relation till hela sin omgivning.

En god samverkan mellan hem och skola är nödvändig för att på bästa sätt kunna stödja elever i deras matematiksvårigheter. För Säljö (2000) är kommunikation ett måste för att kunna skapa förståelse för varandras synsätt. I likhet med Säljö anser Linell (1998) att syftet med kommunikation är att utveckla en delad och ömsesidig förståelse. Även Øzerk (1998)

---

5 Ingen av parterna kan använda språket fritt, även om den ena parten faktiskt behärskar språket. Det beror på att den part som behärskar språket måste ta hänsyn till att den andra parten inte behärskar språket, vilket medför begränsning i brukandet av språket.

framhåller att främjandet av kommunikation är språkets huvudfunktion. Med andra ord används språket till att upprätthålla de kommunikativa processerna. Med språket överför vi information samt etablerar och upprätthåller kontakt med andra (Trudgill, 1974).

Språket, både det talade och det skrivna, är det kommunikationsmedel lärare använder sig av mest i sin verksamhet. När lärarna möter föräldrar som inte behärskar svenska är möjligheterna att kommunicera, förstå och samverka begränsade. Ett samtal där parterna inte talar samma språk är, enligt Säljö (2000), inte möjligt att föra i en sociokulturell mening. Om parterna som deltar i samtalet inte talar samma språk medför det ökade krav på deltagarna att kunna ta till och använda sig av andra redskap för att få samtalet att fungera. I en kommunikation där språket inte kan användas i önskad utsträckning måste fysiska och psykologiska redskap användas.

Säljö (2000) tillskriver det sociokulturella perspektivet synen på att kommunikation ger upphov till sociala resurser som i sin tur skapar sociala praktiker. För Linell (1982) innebär användandet av språk att människor med hjälp av det har kunnat bygga upp en differentierad social organisation och utvecklat en gemensam kultur. Genom kommunikativa processer görs individer delaktiga i de kunskaper och färdigheter som finns inom en social praktik. Hur språket används anser Trudgill (1974) är något som styrs av det sociala sammanhanget. Det språk som används i en social praktik kommer jag hädanefter att benämna som diskurs, för att undvika begreppsförvirring.

Både Linell (1982) och Säljö (2000) lyfter fram att sociala praktiker skapas, återskapas och upprätthålls av deltagarna i dem. Vidare tar författarna upp att den som behärskar diskursen inom den sociala praktiken är även den som dirigerar samtalet, har mest talutrymme och har tolkningsföreträde. Yrkesgrupper är sociala praktiker som skapar yrkesspecifika sätt att använda diskursen (Trudgill, 1974). Att behärska den diskurs som används inom en viss social praktik är enligt Säljö (2000) det som i förlängningen ger förståelse för den sociala praktiken och det som görs i den. Med andra ord innebär det att den som behärskar diskursen i en social praktik ser sådant som den som inte gör det är oförmögen att se.

#### **4.2.1 Konsekvenser för samverkan mellan hem och skola**

Skolan är en form av specialistkultur med egen diskurs och begreppsapparat som är otillgängliga för utomstående (Linell, 1982). Det är skolans personal, däribland lärarna, som är del i, skapar, återskapas och upprätthåller den. Hjärne (2004) menar att lärarprofessionen använder sig av många specifika begrepp och termer. Hennes exempel på det är att lärarna t.ex. använder termer som är situerade och kontextbundna för att gruppera elever. För utomstående kan ibland diskursen te sig obegriplig, även om samtalet förs på ett språk, t.ex. svenska, den utomstående personen behärskar. De föräldrar som inte behärskar svenska har därför dubbelt handikapp i skolan. De behärskar inte det svenska språket och känner ännu mindre till den diskurs som används i den svenska skolkulturen.

Lärare kan på svenska framföra skolans syn på en elevs skolsituation för föräldrarna. Om föräldrarna varken behärskar språk eller diskurs är det sannolikt att en diskursiv dominans

uppstår i kommunikationen. Med diskursiv dominans menas att om merparten av bidragen i samtal framförs av ena parten och speglar dennes sätt att se på saker och ting, är risken att denne dominerar samtalet. Det stöds av Linell (2009) som betonar att den dominerande parten i samtalet får social makt över situationen. I detta fall blir läraren den som får tolkningsföreträde (Granstedt, 2006) gentemot föräldrarna, vilket i värsta fall kan leda till en icke-fungerande samverkan mellan hem och skola.

Det finns två aspekter av detta problem. Den ena är att lärarens tolkning av situationen blir ensidig och bristfällig. Ett exempel, som t.ex. tas upp av Alfakir (2004), är att läraren kan tolka föräldrarnas synbarliga brist på engagemang och delaktighet som att de inte bryr sig om sitt barns skolgång, när det i själva verket kan bero på okunskap och avsaknad av insikter från föräldrarnas sida gällande den sociala praktiken – i detta fall den svenska skolkulturen – och dess diskurs. Att socialiseras in i en praktik kräver, enligt Säljö (2000), en komplicerad insikt i var och när reglerna som finns inom praktiken är tillämpliga, d.v.s. personlig kunskap och erfarenhet om hur den sociala praktiken fungerar. Detta leder till den andra aspekten av problemet. Eftersom läraren är den som representerar skolan i kontakten mellan hem och skola, blir den även den som för eleverna och föräldrarnas talan gentemot medlemmar av den övriga verksamheten. Om läraren inte har en fungerande kommunikation med föräldrarna kan denne inte heller genomföra detta uppdrag på ett tillfredsställande sätt, vilket kan leda till förlängda beslutsprocesser och i värsta fall felaktiga beslut.

### **4.3 Språk, handlingar och tänkande**

Hur språk, handlingar och tänkande hänger ihop och vilket förhållande de har till varandra råder det många skilda meningar om. Det sociokulturella perspektivet finner distinktionen mellan språk och handling orimlig, eftersom mänskliga handlingar inte är antingen språk (intellektuell verksamhet) eller handling (manuell verksamhet). Mänsklig verksamhet är en kombination av de båda formerna (Säljö, 2000). Linell (2009) visar på att språket kan ses som en form av handling, eftersom det hjälper människan att ordna sin tillvaro. Inom skolans värld är språket ett viktigt verktyg. Det är ett verktyg lärare använder sig mycket av i sitt arbete. Därför studerar jag lärares utsagor om hur de kommunicerar elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska, både som intellektuell och manuell verksamhet.

I de språkliga framställningarna finns värderingar, attityder och antaganden. Säljö (2000) menar att förvärvandet av språkliga kategorier möjliggör deltagande i sociala samspel, vilket formar sättet att tänka. Vygotskij (1995) kallar språket för det mest förfinade och komplicerade redskap människan har att forma och överföra sin tanke, känsla och inre värld med. Øzerk (1998) lyfter fram att språk och tänkande var oskiljaktiga för Vygotskij. Detsamma gäller kopplingen mellan handling och tänkande. Enligt Vygotskij (1999a) styrs våra handlingar av de tankar vi tänker. Det resulterar i att det inte går att renodla språk och handlingar från tänkande. Dock är inte tanke och språk/handlingar spegelbilder av varandra, eftersom vi har förmåga att styra våra tankar; en form av metakognition (Bråten, 1998b).

Det finns två former av mänsklig metakognitiv förmåga. Den ena är medvetenhet om sin egen kognition och den andra är kontroll över sin egen kognition (Bråten, 1998b). För att kunna

återge metakognitiva processer krävs det stor kontroll över den egna kognitionen. Bråten (1998b) belyser att människan tillägnar sig förmåga att påverka sig själv och få kognitiv självkontroll genom socialt samspel. Den metakognitiva förmågan kan tillämpas i språkanvändningen. Språket har förmåga att dekontextualisera. Det kan frigöra människan från dess bundenhet till "här och nu" och gör det möjligt att tala om abstrakta ting (Säljö, 2000). Enligt Linell (1982) kan språkanvändningen antingen styras av situationen eller av individen själv. Individens styrande över språkanvändandet är det som gör det möjligt att tala om hypotetiska ting eller ljuga. Vidare menar Linell (2009) att det råder ett ständigt val mellan att vara öppen med eller dölja information när vi kommunicerar med andra.

Det som studeras är informanternas utsagor av deras handlande i deras kommunikation med föräldrar som inte behärskar svenska om elevers matematiksvårigheter. Detta är möjligt p.g.a människans metakognitiva förmåga. Det som sägs av informanter speglar inte nödvändigtvis deras faktiska handlingar eller är utsagor om rena handlingar. Det är svårt att samtala med människor om deras handlingar, utan att deras tankar visar sig. Vad som sägs i ett samtal styrs av den kontextuella situationen och den sociala interaktionen (Säljö, 2000). Det är något jag bör vara uppmärksam på både under genomförandet och särskilt i bearbetningen och analysen av datamaterialet.

## 4.4 Lärande

Säljö (2000) ser lärandet inom det sociokulturella perspektivet som en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser som finns att tillgå i vår kultur och vår omgivning. Han knyter an lärandet till Vygotskijs kritik av en dualistisk syn på världen (se ovan) och kopplar lärandet till att vara något som inte enbart sker inom individen, utan även mellan individer. Strandberg (2006) påpekar att lärandet inte är något som sker isolerat. Det är en socio-kulturell-historisk praxis. Vi använder oss av hjälpmedel för att mediera (förmedla) verkligheten så att den blir greppbar (Strandberg, 2006; Säljö, 2000). Olika kulturer har olika sätt att mediera verkligheten. Kunskaper och insikter som har byggts upp kulturellt och historiskt blir vi delaktiga i genom att interagera med andra människor. Individens lärande och utveckling är beroende av samspelet med andra (Säljö, 2000). Enligt Bruner (i Lindqvist, 1999) är lärandet relationellt och dialogiskt. Det utvecklas i människors medvetande i ett socialt och kulturellt sammanhang. Lindqvist (1999) menar att det inte handlar om specifika aktiviteter, utan om förhållandet till hela samhället i stort och att det involverar hela personen.

Studien berör lärande för två grupper. Den ena gruppen är eleverna och den andra gruppen är lärarna. p.g.a. studiens omfattning och de avgränsningar jag gjort (se ovan) kommer elevernas lärande endast att nämnas här för att sedan placeras i bakgrunden, även om eleverna är nyckelpersoner i den företeelse som kommer att studeras. Lärarna agerar i kommunikationen med föräldrar som inte behärskar svenska, vilket medför att de i sin situation interagerar med föräldrar, elever och i viss mån med andra kollegor. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det intressant att studera lärarnas agerande och därmed lärande i samspel med omgivningen samt hur de använder sig av hjälpmedel (tolk, kollegor, tidigare erfarenheter och dylikt) för att kommunicera om elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska.

## 5 Metod

Datamaterialet för studien utgjordes av informanternas utsagor kring de fall som de hade valt som utgångspunkt för att ge exempel på hur de går tillväga när de kontaktar och kommunicerar elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska. Inspiration för tillvägagångssättet för studien hämtades från fallstudien som metod, då fallstudie lämpar sig vid ett systematiskt studerande av en företeelse (Merriam, 1994). Det handlar om att söka upp människor på ”fältet” för att tala med dem om deras handlingar (a.a.).

Mänsklig verksamhet sker i och styrs av den lokala kontexten snarare än följer en världsordning. Därför är det mer fruktbart att studera fall som ger kontextberoende kunskap om den studerade företeelsen, än att söka efter en generell och förutsägande teori (Flyvbert i Kvale & Brinkmann, 2009). Det går helt i linje med vad Bromley (i Merriam, 1994) anser är syftet med fallstudier, att istället för att ge den ”sanna” eller ”korrekta” tolkningen av företeelsen, undanröja felaktiga slutsatser så att man kan komma fram till den bästa och den mest övertygande tolkningen.

Studien kan inte räknas som en etnografisk fallstudie, eftersom empirin inte utgörs av observationer och deltagande på ”fältet” (Merriam, 1994). Istället inspirerades jag av det som Merriam (1994) kallar för fallstudier av tolkande natur, då det handlar om att ”belysa, stödja eller ifrågasätta teoretiska förutsättningar” (s 41). Studien har abduktiv karaktär. Enligt Hansson (i Alvesson och Sköldberg, 2008) innebär det att genom att studera några fall i ljuset av redan existerande kunskap och referensramar kan induktiva mönster som påträffats i de studerade fallen göras begripliga. Teori och empiri omtolkades successivt i skenet av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008).

### 5.1 Val av metod

Jag lät alla lärare på den valda högstadieskolan besvara en enkät (se bilaga 1). Syftet med enkäten var att få in information om vilka av lärarna som samtyckte till att delta i studien samt att kunna kategorisera lärarna efter de av mig förutbestämda kategorierna (se bilaga 2). Att lärarna sattes i kategorierna underlättade analysen av datamaterialet, eftersom det sade något om lärarna och deras erfarenheter av företeelsen. Kategorierna visade om det fanns likheter eller skillnader mellan lärarnas handlingar i kommunikationen med föräldrarna över kategorigränserna, d.v.s. styrde eventuella erfarenheter av annan skolkultur lärarnas agerande.

För att komma åt hur lärarna gör i kontakten med föräldrar som inte behärskar svenska utfördes intervjuerna enskilt med varje lärare. Detta kan förefalla vara en motsättning då det som studerades i studien är informanternas handlingar (Säljö, 2000). Intervjuer ses vanligen som en metod som används för att komma åt känslor, tankar, avsikter och uppfattningar (Merriam, 1994; Säljö, 2000). De faktiska handlingarna är svåra att komma åt med hjälp av intervjuer. Om man vill studera människors beteende och deras samspel med omgivningen är observationer och informella samtal under fältstudier mer lämpliga metoder. Observationer



och informella samtal ger mer giltig kunskap än formella samtal (intervjuer), eftersom det ger insyn i de faktiska handlingarna (Kvale & Brinkmann, 2009).

Trots det föll valet av metod på insamlingen av datamaterialet på intervjuer av två orsaker, som båda hade med tidsaspekten att göra. För det första var tiden för utförande för denna studie för kort för att observationer skulle kunna tillämpas som metod för datainsamlingen. Det fanns inte tid att vänta in tillfällena att observera. För det andra var de handlingar som studien studerar redan utförda. Lärarnas utsagor rörde kontakter som redan har gjorts mellan lärarna och föräldrarna. Det sistnämnda valet stödjer jag mig på Merriam (1994), som menar att intervjuer kan användas för att undersöka sådant som har hänt i det förgångna och som inte går att upprepa (då tiden inte tillåter det).

Lärarna informerades om att empirin skulle bestå av deras utsagor/berättelser om hur de kommunicerar med föräldrar som inte behärskar svenska. Varje intervju hade en tidslängd från en halvtimme till en timme och merparten av intervjufrågorna kretsade kring de fall lärarna valt ut. I intervjuerna uppstod kunskap om den studerade företeelsen som en produkt av det sociala samspelet mellan intervjuare och informant. Forskningsintervjun är en interpersonell situation i vilken ny kunskap skapas när deltagarnas synpunkter möts (Kvale & Brinkmann, 2009).

Mina intervjufrågor var relativt standardiserade. Jag följde frågorna i den förutbestämda ordningen, men ställde följdfrågor beroende på vad informanten tog upp i samtalet. Intervjufrågorna var delvis strukturerade vilket gav större möjligheter att hitta mönster i de olika utsagorna (Merriam, 1994). Frågorna var utformade med studiens syfte och frågeställningar som ”mall” för att öka frågornas validitet. Validiteten på en metod syftar på huruvida metoden mäter det som det påstår sig mäta (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 5.2 Urval

Urvalet utgjordes av lärare från *en* högstadieskola, vilket beror på att studien inte gör några anspråk på att vara generaliserande för en population, utan tanken var att studera förekomster av en företeelse (Merriam, 1994). Det som studeras var alltför komplext för att i en studie av denna ringa omfattning kunna dra generella slutsatser. Det som lyftes fram var några enstaka förekomster, tendenser och mönster.

Resonemanget ledde till frågan om antalet lärare och antalet fall som studien kommer att omfatta. Då studien var inspirerad av den kvalitativa fallstudien som metod lades inte vikten på mängden av informanter. Å andra sidan skulle det inte ha räckt med att studera endast en lärare och ett fall, eftersom en lärare och ett fall bara gav en ”ingång” till företeelsen, d.v.s. lärares kommunikation med föräldrar som inte behärskar svenska om elevers matematiksvårigheter. Det skulle inte heller ha räckt med att studera en lärare och flera fall, eftersom det riskerade att endast synliggöra ett sätt att handla. Det krävdes således flera lärare och flera fall för att få tillgång till fler ”ingångar” till företeelsen och fler sätt att handla. På så sätt kunde jämförelser av ”ingångarna” och olika handlingssätt göras och därmed belysa faktorer som kännetecknar och skildrar företeelsen (Asp-Onsjö, 2006; Merriam, 1994).

Den valda skolan för studien var en högstadieskola med många elever med annat modersmål än svenska. Valet av skola styrdes av att jag bedömde att sannolikheten för att finna lärare som svarade mot urvalskriterierna var högre i en sådan skola än i en skola med låg andel elever med annat modersmål än svenska. För urvalet av informanter används en enkät. Resultatet blev sju lärare som uppfyllde urvalskriterierna på ett eller annat sätt. En del av dem har erfarenhet av företeelsen både som mentor och matematiklärare och andra i egenskap av matematiklärare eller mentor.

### **5.3 Genomförandet**

Den första kontakten med rektorn på den valda högstadieskolan skedde via telefon. Under samtalet bestämdes det att förfrågan om deltagandet i studien skulle ställas till lärarna på kommande arbetsplatsträff och att jag skulle skicka ett informationsbrev (se bilaga 3) via e-post till rektorn. Därefter skulle vi ta kontakt igen.

Rektorn introducerade min studie för lärarna på en arbetsplatsträff, för att se om det fanns något intresse bland lärarna. Vid detta tillfälle anmälde några av lärarna sitt intresse av att delta i studien. Vid en andra kontakt med rektorn kom vi överens om att jag skulle gå runt till de tre arbetslagen för att ge lärarna mer information om studien samt att låta lärarna besvara enkäten (se bilaga 1) på arbetslagsmötet.

Ytterligare ett besök gjordes på den valda högstadieskolan. Vid detta tillfälle lyckades jag kontakta fem av de sju informanterna. Under samtalet bokade vi tid för intervjun samt talade om mer praktiska detaljer kring studien. Jag bad lärarna att välja ut två till tre fall där de har varit i kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska om elevens matematiksvårigheter. Syftet med att välja ut några fall är att de gav något konkret att utgå från i intervjuerna. Lärarna fick även ta del av intervjufrågorna (se bilaga 4) för att få en föräning om vilka frågor som skulle uppkomma i intervjun. På det hela taget skulle man kunna säga att informanterna för denna studie blivit väl informerade om studiens och dess syfte. De övriga två informanterna bokade jag tid för intervju med via telefon.

Intervjuerna genomfördes på tre dagar. På den första dagen utfördes fyra intervjuer. Den andra dagen genomfördes en intervju och den tredje dagen de två sista intervjuerna. Alla intervjuerna ägde rum på skolan. Intervjuerna spelades in och varje samtal varade mellan 20 och 50 minuter. Därefter transkriberades intervjun och översattes till skriftspråk, för att datamaterialet skulle vara lättare att analysera.

### **5.4 Etiska ställningstaganden**

För att studier ska kunna genomföras krävs det oftast att människor öppnar sig och lämnar ut sitt liv på ett eller annat sätt. Genom att intervjua gjorde jag anspråk på att få tillträde till något som tillhör informanterna. En gräns som i vanliga fall bara nära bekanta och vänner får

överträda. Enligt Sennet (i Kvale & Brinkmann, 2009) handlar det om att korsa det sociala avståndet mellan två människor som är obekanta för varandra. Eftersom det rör sig om individer måste man i studier vara aktsam och värna om enskilda individers integritet (Patel & Davidson, 1994; Vetenskapsrådet, 2007). Under intervjuerna gjorde jag ständigt avvägningar mellan "intervjuarens intresse av att komma åt värdefull kunskap och etisk respekt för intervjupersonens integritet" (Kvale & Brinkmann, 2009, s 32). Datamaterialet behandlades även med försiktighet genom att det aidentifierades och förvarades på ett säker plats, så att etiskt känsliga uppgifter inte skall kunna spåras tillbaka till uppgiftslämnaren (Patel & Davidson, 1994; Vetenskapsrådet, 2007).

Vetenskapsrådet (2007) tillägger i sina riktlinjer att informanter skall bli informerade om vad studien avser att undersöka och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Vidare ska deltagandet i studien vara frivilligt och personerna som deltar i studien ska upplysas om att de kan avbryta sitt medverkande när som helst. För att studien skulle vara möjlig att genomföra krävdes även att samtycke angående deltagandet i studien lämnades, varför frågan om samtycke ställdes i enkäten (se bilaga 1). Studien får endast användas för de ändamål personerna som deltog i studien har samtyckt till. Information av de ovannämnda punkterna gavs till informanterna när jag besökte arbetslagen.

En viktig etisk fråga var vilka som skulle informeras om och lämna sitt samtycke till deltagande i studien. Borde information ha lämnats till och samtycke ha inhämtats av de elever och föräldrar som lärarna refererade till i sina utsagor? Då lärarna endast lämnade information om vilket språk föräldrarna talade samt avlägsnade namn och personuppgifter från sina utsagor var eleverna och föräldrarna även anonyma för mig, vilket stärkte uppfyllandet av kravet på konfidentialitet. Därför kommer jag i denna studie enbart att ha lärare som uppgiftslämnare, vilket medför att jag bara behöver informera lärarna om studien och dess syfte samt be om lärarnas samtycke.

## **5.5 Studiens giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet**

För att fastställa en studies tillförlitlighet krävs det att studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet problematiseras.

### **5.5.1 Validitet**

Validitet, d.v.s. en studies giltighet, är kopplat till den filosofiska frågan om vad som är sanning. Genom att betrakta forskningsresultat utifrån de tre sanningskriterierna, korrespondens, koherens och pragmatisk nytta (mer om sanningskriterierna se Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009) kan en studies validitet fastställas. Validiteten styrs även av att forskaren under forskningsprocessen "ständigt kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar sina resultat" (Kvale & Brinkmann, 2009, s 266). Valideringen av forskningsresultaten bör genomsyra hela forskningsprocessen (a.a.).

Syftet med enkäten (se bilaga 1) var att göra ett slutligt urval av informanter av lärarna på den utvalda högstadieskolan samt att kunna kategorisera lärarna enligt mina lärarkategorier (se bilaga 2). Enkäten utgjorde inte någon större del av empirin för studien, utan var snarare ett verktyg för urvalet. Den bestod av sex frågor, varav en handlade om samtycke till att delta i studien och resten syftade på de olika kriterierna i lärarkategorierna. Utifrån detta bedömde jag att enkäten hade god validitet, d.v.s. att den undersökte det som den var avsedd att undersöka.

Enligt Merriam (1994) bedöms validitet utifrån ”tolkningar av forskarens erfarenheter istället för i termer av verklighet” (s 177). Validiteten för studien bestäms om och i så fall vilken grad tolkningarna av informanternas utsagor överensstämmer med de utsagorna de faktiskt gav upphov till i intervjuerna (Merriam, 1994). För att öka intervjuernas validitet erbjöd jag därför informanterna att utföra deltagarkontroll av transkriberingarna (a.a.), vilket samtliga utom en avböjde. Informanten ansåg efter granskningen av transkriberingen att den stämde väl överens med intervjun, men gjorde en understrykning på ett ställe. Utformandet av intervjufrågorna hade studiens syfte och frågeställningar som utgångspunkt. Genom att knyta intervjufrågorna till forskningsfrågorna kan försäkras om att intervjufrågorna tar upp det de avser att undersöka göras (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **5.5.2 Reliabilitet**

En kvalitativ studies pålitlighet ligger i att forskningsprocesserna utförts korrekt och resultatet i största möjliga mån stämmer överens med det som studerats (McCormack Steinmetz, 1991). Hög reliabilitet i en studie är önskvärd för att motverka att studiens resultat blir alltför subjektiv och bara baserar sig på ett allmänt tyckande. Dock kan forskarens kreativitet och variationsrikedom motverkas om alltför stor tyngd läggs på reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Enkäten hade god reliabilitet, d.v.s. det instrument som användes till att mäta med mätte det som det avsågs att mäta. Det grundar sig i att enkäten till sin utformning är kort och koncis. Tanken med enkäten var att den ska ge information om vilka lärare som samtyckte till att delta och i vilken lärarkategori (se bilaga 2) de hamnade. Enkätfrågorna hade även genomgått en process där sakkunniga tillfrågades om deras relevans. Svartalternativen på flera av frågorna var endast ja och nej, det gjorde frågorna lätta att besvara samt gav begränsade variationer på svaren, vilket gjorde tolkningen av svaren mindre godtyckliga.

När lärarna besvarade enkäten visade de inte några svårigheter med att förstå och svara på frågorna, med undantag av fråga fyra (se bilaga 1). Det en del av lärarna hade svårt att svara på var att de inte mindes hur många fall de varit med om. Trots lärarnas svårigheter med att besvara fråga fyra ansåg jag att frågan ändå är berättigad att ställa, eftersom den visade att det fanns erfarenheter av den studerade företeelsen bland lärarna på den utvalda högstadieskolan. Enkätens reliabilitet stärktes även av att jag var på plats när lärarna besvarade den, vilket gjorde det möjligt för mig att svara på frågor som kom upp samt att jag kunde samla in enkäterna på plats och därmed minska bortfallet.

Reliabiliteten på intervjuerna påverkas av intervjuarens vana i att göra intervjuer (Patel & Davidson, 1994), vilket jag inte hade särskild stor vana av. Det kompenseras dock av att jag var bekant med företeelsen som undersöks. Ytterligare kompensation för bristande erfarenheter i utförandet av intervjuer genomfördes i form av två pilotintervjuer. Vid intervjuerna fanns det tillfällen då informanterna gjorde tolkningar av frågorna som skilde sig från intentionen med frågan. I de flesta fallen gav de trots det relevanta svar och vid tillfällen då de uppgav att de inte förstod frågan förtydligade jag den och förklarade vad jag menade.

Intervjuerna med informanterna spelades in på band för att förstärka reliabiliteten ytterligare, eftersom anteckningar i kombination med minnet kan vara otillförlitligt. Inspelade samtal, anteckningar och minnet var en bra kombination för att kunna "återställa" innehållet i samtalet. Transkriberingen av intervjuerna till text utfördes så kort tid som möjligt efter intervjuerna. Det för att minnet av samtalet var färskast då och kunde vara till större nytta.

Ett sätt att kontrollera reliabiliteten på utskrifter av intervjuer är att låta två personer, oberoende av varandra, skriva ut samma avsnitt av intervjun. Genom att jämföra graden av kongruens mellan utskrifterna kan utskrifternas reliabilitet fastställas (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag valde att inte göra det p.g.a. kravet på konfidentialitet, eftersom namn på skola och personer nämndes i intervjuerna. Det skulle öka risken för spridning av var studien var utförd och informanternas identitet.

### 5.5.3 Generaliserbarhet

Generaliseringar av kvalitativa resultat brukar ifrågasättas. Möjligheten till att generalisera resultat beror på en studies epistemologiska ståndpunkt och vilken definition begreppet tillskrivs (Alvesson & Sköldberg, 2008). Även om generalisering av kvalitativa resultat således är möjlig, gjorde resultaten av studien inga anspråk på att vara generaliserbar. Jag sällar mig till den av Kvale och Brinkmann (2009) ställda frågan: "Varför ska man generalisera?" (s 280). Göransson och Nilholm (2009) tar upp fenomenet smygrepresentativitet i studier med kvalitativ data, vilket uppmärksammade mig på vikten av att under processens gång vara observant på att inte falla för frestelsen att hävda att studiens resultat var representativt för fler lärare än de lärare studien omfattar.

Studiens intentioner var inte att förklara hur *alla* lärare går tillväga när de kommunicerar med föräldrar som varken behärskar svenska eller har erfarenheter av den svenska skolkulturen. Tanken var att undersöka hur några lärare som var matematiklärare och/eller mentor gjorde i en kommunal 7-9-skola med hög andel elever från hem med annat modersmål än svenska. Även om det fanns kvantitativa inslag i bearbetningen och analysen av studiens datamaterial, så gällde resultaten inte lärare i allmänhet. Resultaten kan endast göra gällande för informanterna i studien (Göransson & Nilholm, 2009). De resultat som kom fram i studien gav bara exempel på hur lärare kan arbeta med kontakten med dessa föräldrar. Därmed är det inte sagt att det inte finns lärare som skulle känna igen sig och sätten att arbeta i mina informanternas utsagor, förutsatt att förutsättningarna och omständigheterna är snarlika.

## 5.6 Bearbetning och analys av materialet

Jag hade två angreppssätt för att samla in empirin som varit grund för studien. Det ena förfarandet var en enkät med vilken urvalet av informanter gjordes och det andra förfarandet var intervjuer med informanterna för att komma åt hur de agerat i kommunikation om elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska.

### 5.6.1 Enkät

Enkäten besvarades av lärarna på ett arbetslagsmöte. Av de 37 undervisande högstadielärarna<sup>6</sup> på den utvalda skolan var det 23 lärare som fyllde i enkäten, varav nio av lärarna uppgav att de samtyckte till att delta i studien. Två av lärarna som samtyckt till att delta föll bort eftersom de inte hade erfarenheter av att kommunicera om elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska, varken i egenskap av matematiklärare eller i egenskap av mentor. Enkätfrågorna gav upphov till sex lärarkategorier (se bilaga 2). De sju informanterna fördelade sig på fyra av de sex kategorierna.

Bortfallet av lärare på högstadieskolan som inte besvarade enkäten var stort, lite mer än en tredjedel av lärarna. Det berodde på att valet av tillfälle inte var den bästa, eftersom många av lärarna på skolan var frånvarande den dagen av varierande orsaker. Det var något jag inte kände till innan jag träffade lärarna på deras arbetslagsmöte.

### 5.6.2 Intervju

Själva intervjuerna är konkreta och kontextuella. Att bearbeta intervjuerna innebär att innehållet avkontextualiseras och abstraheras. Den första abstraktionen sker när intervjuerna spelas in och den andra sker när den muntliga diskursen översätts till skriftlig diskurs, d.v.s. transkriberas (Kvale & Brinkmann, 2009). Det menas att ett samtal som ägt rum mellan två fysiska deltagare har ”fixerats i skriven form” (a.a., s 193).

Jämförelse av lärarnas utsagor fråga för fråga (se bilaga 4) gav en bild av de olika lärarnas handlande. För att datamaterialet skulle vara hanterbart och lättare att analysera fylldes lärarnas svar fråga för fråga i en matris (se bilaga 5). I hanteringen av materialet gjorde jag en reduktion av det insamlade materialet. Det innebar att jag valde bort sådant i informanternas utsagor som inte var relevant för studien. I den abduktiva processen sker en ständig tolkning. Tolkningar utifrån empiri görs i kvalitativa studier, vilket gör det mycket beroende av vem det är som tolkar empirin (Alvesson & Skoldberg, 2008). Det är något som är viktigt att ta i beaktning.

---

6 Uppgiften är inhämtad från skolans hemsida, genom att jag räknade ut antalet lärare namn för namn på personallistan. Därför reserverar jag mig för att antalet lärare som jag uppger arbetar på skolan här är ungefärlig.

I resultatredovisningen framställdes inte lärarna individuellt med presentation av deras person, d.v.s. de gavs inga fingerade namn. Data redovisas i form av exempelvis ”två av lärarna menar att...” eller ”de flesta av informanterna visar...”. Det medför att analysen av datamaterialet har inslag av kvantitativ karaktär, trots att denna del av studien i huvudsak är en kvalitativ studie. Att knyta person till uttalanden har inte någon större inverkan på studiens resultat, vilket medförde valet av detta sätt att handskas med datamaterialet.

## 6 Resultat

Empirin till studien består av enkäten och intervjuerna med informanterna, totalt sju stycken. I följande avsnitt kommer ett urval av och kommentarer till datamaterialet att presenteras. En vidare analys av de punkter som tas upp diskuteras i ett senare avsnitt, diskussionskapitlet.

I redogörelsen används ibland termer, t.ex. föräldrar, lärare, mentorer och dylikt, som kan tolkas som att resultatet gör anspråk på att vara generaliserbar för populationen som helhet. Härmed betonas att så inte är avsikten (se ovan), men att det är oundvikligt att helt undvika dessa termer för läsbarhetens skull.

### 6.1 Enkäten

Studien är utförd på en högstadieskola där lärarnas möjlighet att möta föräldrar som inte behärskar svenska är stor, i syfte att öka chansen att hitta informanter till den undersökta företeelsen. På skolan arbetar 37 lärare. Nio av lärarna samtyckte till att delta i studien. Av dessa lärare blev sju stycken informanter för studien. De två lärare som föll bort i urvalet uppgav att de inte har några erfarenheter av den studerade företeelsen, vilket medför att även de har valts bort från bearbetningen av enkäten.

Jag har valt att endast sortera dessa sju lärares svar på enkäten i lärarkategorierna, eftersom resterande lärare inte samtyckt till att delta i studien. Utfallet visas i tablå 1 nedan.

*Tablå 1: Lärarkategorier*

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Kategori 1:</b><br>Matematiklärare med erfarenhet av annan skolkultur än den svenska                          | <b>Kategori 2:</b><br>Mentor som inte är matematiklärare med erfarenhet av annan skolkultur än den svenska                              | <b>Kategori 3:</b><br>Mentor som är matematiklärare med erfarenhet av annan skolkultur än den svenska<br><br>II                   |
| <b>Kategori 4:</b><br>Matematiklärare som inte har erfarenhet av någon annan skolkultur än den svenska<br><br>II | <b>Kategori 5:</b><br>Mentor som inte är matematiklärare och som inte har erfarenhet av någon annan skolkultur än den svenska<br><br>II | <b>Kategori 6:</b><br>Mentor som är matematiklärare och som inte har erfarenhet av någon annan skolkultur än den svenska<br><br>I |

Det som inte framgår av tablå 1 är att en av lärarna i kategori 5 undervisat i matematik tidigare, men är i dagsläget inte verksam som matematiklärare. Det medför att läraren har kunskaper i matematikämnet som underlättar kommunikationen när matematik avhandlas i möte med föräldrar.



Tablå 1 visar att kategori 1 och kategori 2 inte finns representerade bland de sju informanterna. Två av informanterna svarade ”ja” på frågan huruvida de hade erfarenhet eller inte av en annan skolkultur än den svenska, vilket placerade de i kategori 3. Det är tvivelaktigt om dessa informanter verkligen ska placeras i denna kategori, eftersom deras erfarenheter av annan skolkultur än den svenska endast handlat om korta studiebesök. Ingen av dem uppger att de påverkats av sina erfarenheter på något sätt i sitt agerande i kontakten med föräldrar som inte behärskar svenska. En alternativ placering av lärarna i kategori 3 torde vara i kategori 6. Det medför i så fall att det blir omöjligt att utifrån datamaterialet dra slutsatser eller göra jämförelser mellan lärares agerande beroende på om de har eller inte har erfarenheter av en annan skolkultur än den svenska.

## **6.2 Intervjuerna**

Intervjuerna med informanterna varade mellan 20 och 50 minuter. Intervjuernas längd varierar p.g.a. att informanterna anser sig hade mer eller mindre att säga samt hur många fall de tar upp och hur ingående de är i sina utsagor. Informanternas fokus i utsagorna är inte som det var tänkt kommunikation kring elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska, utan de talar i hög grad om företeelsen i mer allmänna ordalag, vilket jag återkommer till i diskussionen.

Ingen av informanterna är nyexaminerad som lärare, utan lärarnas yrkeserfarenheter som utbildade lärare spänner över en tidsrymd från fem till över trettio år. Några av informanterna anger att de även arbetat som lärare innan de fick sin lärarexamen. Sammantaget kan man säga att lärarna i studien är lärare med erfarenheter av yrket, vilket också visas i att samtliga informanter har erfarenheter av fler än ett fall där de varit i kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska om elevers matematiksvårigheter. Det medför att lärarna har haft möjligheter att samla på sig redskap och reflektera kring företeelsen. För studien innebär detta ökad trovärdighet, eftersom de erfarenheter informanterna refererar till är beprövade.

För att göra resultaten mer överskådliga presenteras de under rubriker som är relaterade till de ämnen som uppkommit mer frekvent under intervjuerna. Fördelen med detta är att rubrikerna behandlar de praktiska handlingar som utförs av informanterna i deras arbete, snarare än de teoretiska frågeställningarna i studien. Rubrikerna speglar materialet såsom lärarna talar om det i intervjuerna och liknar det sätt som lärarna talar med sina kollegor. Det gör att resultaten kan ses som den samling erfarenheter som lärarna efterfrågar i datamaterialet.

### **6.2.1 Att påtala matematiksvårigheter och ta initiativ till kontakt**

När det upptäckts att elever har matematiksvårigheter måste lärare ta kontakt med föräldrar för att göra upp en plan för hur man ska gå tillväga för att stödja eleven. Det vanligaste tillfället att för första gången ta upp elevers matematiksvårigheter är på utvecklingssamtalen. Oftast tas det upp i samband med att mentorn förmedlar informationen från den undervisande matematikläraren.

På den undersökta högstadieskolan är det mentorerna som har ansvar för utvecklingssamtalen. I de flesta fall har informanterna varit i kontakt med föräldrarna i egenskap av mentor. Att tala om matematiksvårigheter och ge råd om stödinsats upplevs som svårt av informanter som inte undervisar i ämnet. Det handlar då om förmedling av information som lämnats av undervisande matematiklärare. Samtalet om det matematiska får inte samma djup, eftersom det blir för många länkar innan informationen når fram till föräldrarna. Det skulle vara mer direkt och effektivt om den undervisande matematikläraren var den som tog kontakt med hemmet. Om mentorn och undervisande matematiklärare är en och samma person blir informationen tydligare och mer direkt. Ett sätt att komma åt det är att läraren i egenskap av undervisande matematiklärare försöker vara med på möten med elever som läraren inte är mentor för.

Problemet för oss som inte har matte är att kunna tala om vad det är. (...) Ibland kan det stå vad man ska göra åt det, men ofta är det väl det att vi har förmedlat den informationen som står.

Men i det här systemet är det så att väldigt mycket ska gå via mentorn alltid. Då är det så att när det är klasser där jag inte är mentor för eleverna, blir det nästan ytterligare en länk då. För då ska jag informera mentorn och sen ska mentorn via en tolk...

För det kan ju vara ett problem annars då man som mentor ska redogöra för svårigheter om inte ämnesläraren är med. Så ofta som ämneslärare erbjuder man sig att vara med vid utvecklingssamtal eller extrainkallade möten.

För lärare handlar det inte bara om att upprätta en plan, utan även om att få till stånd en samverkan mellan hem och skola. De flesta informanterna menar att de erfarenheter och lärdomar de har samlat på sig av att vara i kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska om elevers matematiksvårigheter har lärt dem att inte ta alltför mycket för givet. Föräldrars oförståelse för svensk skolkultur beror på att de inte har egna erfarenheter av att gå i svensk skola. De anser också att det är viktigt att vara lyhörd och hitta andra redskap när språket inte räcker till. För att förvissa sig om att budskapet som framförs når fram krävs det ökad tydlighet, tid och ibland flera möten innan allt är klart.

Man inte kan utgå från att de har skolbakgrund själva inom det svenska skolväsendet så att de vet vad man pratar om per automatik.

Det är inte så enkelt att förmedla den bilden skolan har av eleverna vad det gäller det här med problematik och sånt. Man måste vara noggrann när man ska försöka få fram sitt budskap. Det kan ibland behövas både ett och flera möten innan man märker att föräldrarna har förstått problematiken.

Jag tror att det har lärt mig att prata väldigt långsamt och vara väldigt tydlig och rita mycket, att skissa mycket. Det blir väldigt mycket ritande, om hur man befinner sig och vart man är på väg, så att de får nån bild av det hela.

Att en elev skulle vara i behov av särskilt stöd i matematik är ofta ingen nyhet för informanterna. Det sker en överlämning av elever vid övergången till högstadiet från mellanstadiet respektive förberedelseklassen. Många av de fall som informanterna berättar om

handlar om elever som är nyanlända till Sverige. Eleverna saknar skolerfarenheter från landet de flyttat ifrån. Detsamma gäller deras föräldrar. Trots avsaknaden av skolbakgrund anser föräldrarna i informanternas utsagor att skolan är viktig och att eleverna ska sköta sin skolgång. Informanterna menar att en del föräldrar ser det som elevernas uppgift. Bland informanternas utsagor finns endast ett fall där föräldrarna är högutbildade. I det fallet berodde matematiksvårigheter, enligt informanten, på prestationsångest p.g.a. föräldrarnas och släktens högt ställda krav på eleven.

Jag tror inte de har någon skolbakgrund de heller faktiskt. Inte innan de kom till Sverige. Då har man den problematiken att vilket stöd eleven kan få hemma. Föräldrarna anser att skolan är viktig och att eleverna ska göra sina läxor och jobba mycket med skolan hemma. De försöker se till att eleven i fråga gör detta, men de har också försökt att förklara för mig att de inte har så lätt för att hjälpa och stötta eleven kunskapsmässigt.

I ett fall handlar det om en elev från en familj där egentligen alla släktingar var högskoleutbildade och väldigt stor kravbörda från omgivningen skulle jag säga att hon levde under. Någon släkting till henne uttryckte sig som att alla i vår familj, inte bara kärnfamiljen utan släkten med, alla är högskoleutbildade och har fina yrken. Å det ska minsann hon ha också. Så det accepteras inte att man får underkänt.

Orsakerna till matematiksvårigheter för eleverna är varierande, enligt informanterna. Det kan härledas till brister i grundläggande matematiska kunskaper, specifika inlärningsvårigheter i matematik eller brist på motivation. Den främsta orsaken är för många av eleverna, att deras språksvårigheter försvårar och komplicerar lärandet och utvecklingen i matematik. Vid ankomsten till Sverige har eleverna i många av fallen fått börja i förberedelseklass. Allteftersom eleverna lärt sig svenska har de fått börja i "vanlig" klass, men brister i språket kan fortfarande orsaka svårigheter med skolämnen. För att stödja eleverna i språket har skolan språkstödjare<sup>7</sup>, särskilt i teoretiska ämnen som matematik, vilket gynnar eleverna.

Sen finns det ju många elever som inte haft direkta matematiksvårigheter men de har kanske kommit så nyss till Sverige så de har haft svårt att klara av matten fullt ut. Det hänger ju ihop liksom, språket och matematiken.

Min erfarenhet är att det är ju inte bara att man har svårigheter med matematik. Jag har inget sånt exempel där det är bara matematiken som är problemet, utan det kan vara språket. Det kan vara andra sociala saker runtomkring.

Hon har själv valt att... hon känner väl själv att svenskan diffar lite, så hon vill ha hjälp av språkstödjaren som finns. Han finns bara med en gång i veckan, men han finns ändå där en gång i veckan. Hon vill ha hjälp i matematik och inte i något annat ämne.

De problem som språksvårigheter ger upphov till gäller inte bara för elevernas matematiklärande. Språksvårigheterna inverkar också på föräldrarnas relation till skolan. Det är inte så lätt att samverka med skolan när de inte behärskar språket. Två informanter understryker att föräldrar som inte behärskar svenska sällan tar initiativ till kontakt med

---

7 Personal på skolan, som talar elevers modersmål, och som fungerar som extra stöd i skolämnen för elever som är i behov av det.

skolan. Några av informanterna menar att det finns skillnader mellan föräldrar som inte behärskar svenska och föräldrar med svensk bakgrund. Den sistnämnda föräldragruppen är mer aktiva och tar för sig mer. En av mentorerna säger sig till och med aldrig varit med om att föräldrar som inte behärskar svenska tagit kontakt med undervisande matematiklärare, även om informanten är noga med att framföra att den möjligheten finns. Eleven med de högutbildade föräldrarna var det enda fallet i informanternas utsagor där en förälder som inte behärskar svenska tagit initiativ till att kontakta den undervisande matematikläraren. Låg grad av engagemang kan bero på svårigheter med språket, men det är inte hela förklaringen. En annan av informanterna menar att det kan vara ett uttryck av tillit från föräldrarnas sida.

De ifrågasätter inte på samma sätt som de svenska föräldrarna gör.

Det är ganska ovanligt när det gäller invandrabarn att föräldrarna tar den första kontakten. Det kan bero på att de själva inte kan språket och då måste de också gå via någon annan och det kanske man inte gör i första läget. Om det är problem med ens barn så kanske de inte vill skylta med det.

Alltså det var ju vi från skolan som tog det första steget. Det tror jag mycket beror på att föräldrar/vårdnadshavare alltså de litar på skolan. Att vi sköter vårt uppdrag, att vi tar hand om eleverna. Eller så är det att, hör man inget från skolan heller så tror man att allt är OK. Så därför tycker jag att, oftast är vi lite... det kan vara så att vi jobbar för sakta. Eller vi väntar för länge. Skolan har ju yttersta ansvaret att ha kontakt med hemmet.

Föräldrarna är överlag positiva till att komma till skolan. Det har framförallt gällt möten som direkt har med deras barn att göra. Dock är föräldrarna inte lika aktiva på alla typer av möten. En av informanterna pekar på problematiken att en del av föräldrarna har tendens att välja bort föräldramöten. Avsaknaden av information minskar föräldrarnas förutsättningar till delaktighet och inflytande i skolan.

Är det föräldrar som då väljer att inte gå på föräldramöte när vi har den typen utav information så har de väldigt liten kunskap om hur den svenska skolan fungerar.

## **6.2.2 Föräldrars möjligheter att samverka kring elevens skolsituation**

Det är svårt att veta säkert om föräldrarna förstår allt som avhandlats i samtalen. Oron över att inte nå fram till föräldrar som inte behärskar svenska genomsyrar informanternas utsagor. Att ha tolk med på samtalen stillar en del av oron, men inte allt. En informant uttrycker sin oro för att inte vara tillräckligt tydlig gällande informationen om elevens skolgång till föräldrarna. Risken finns när det är problem att föräldrarna inte uppfattar något av det positiva, utan bara det negativa. Det gäller att väga sina ord väl så att det inte orsakar onödiga problem för eleven hemma.

Jag vet ju inte hur pass mycket den föräldern eller de föräldrarna förstår alltså av det jag förklarar. (...) Det är klart att jag har frågat: "Förstår du vad det här är?" "Ja, ja." (...) Då vet inte jag hur pass mycket... Vad har tolken sagt egentligen? Hur har jag uttryckt mig? Har jag varit tillräckligt tydlig? Så det är ju väldigt svårt.

Det finns elever som vi har haft här på skolan som när de går från utvecklingssamtalet undrar vad som kommer att hända. Där man har talat om det som är bekymmer, som inte är bra. Man har försökt lyfta fram positiva saker. (...) Det är viktigt med tydlighet både med det som kanske är bekymmer men också med de här bra sakerna så att de inte råkar för illa ut så att säga.

Informanterna anger att mängden hjälp elever kan få hemifrån varierar starkt. En del föräldrar har svårt att hjälpa och stötta sina barn i skolarbetet just p.g.a. att de inte behärskar svenska och att de saknar skolbakgrund. Eleverna får klara sig själva. Därför är det viktigt att ge föräldrarna tips och andra alternativ till stöd, t.ex. läxhjälp som skolan tillhandahåller. En informant ger en lite annorlunda bild än sina kollegor. Informanten berättar att en del föräldrar som inte kan hjälpa sina barn själva tar hjälp av andra i sin omgivning. De kommer med förslag på hur de ska kunna hjälpa eleven i matematik som informanten inte har tänkt på själv.

När det gäller räkning kan föräldrarna ge stöd om de kan räkna. Men det är väl svårare när det gäller läsuppgifter eftersom de själva inte har språket.

Just det med stödet hemma då kommer man till nästa problematik att de inte kan ge stödet där hemma och då får man försöka prata om vilka andra vägar man kan gå, t.ex. läxhjälp och rekommendera det.

För en del föräldrar tycker att det är: ”Vad då? Det är väl elevens sak att sköta själv. Jag kan ju ingenting om det här.” kan man också få höra. Men just att få dem att förstå att de måste vara vid sidan av sitt barn och hjälpa. Eller att man hittar andra nycklar.

Resultaten visar att föräldrarna i studien har en tendens att ta sin omgivning till hjälp. De i omgivningen som talar svenska får vara föräldrarnas representant eller tolkar i kontakten med skolan. Äldre syskon eller andra personer som föräldrarna känner förtroende för får axla den rollen. Ett exempel är föräldrar som delvis eller helt och hållet delegerar ansvaret för elevernas skolgång till ett syskon. I andra fall fungerar den tolk föräldrarna själva ordnar fram som en garanti, en försäkran om att de har förstått informationen rätt. Denna person har även en roll som bollplank i diskussionen om elevens skolgång. Föräldrarnas egen tolk har en personlig relation till eleven, vilket kan ge positiva effekter. Dock gör införandet av fler partiska arktörer i sammanhanget kontakten mellan hem och skola mer komplext.

En del av våra elever de har vuxna syskon och då kan det vuxna syskonet följa med föräldrarna på utvecklingssamtalen och vara ett stöd så att säga, både åt eleven och åt föräldern och även tolka emellan.

Det är alltid lite känsligt när de har en i familjen eller en med nära relation som tolkar eller så. Men i de här fallen där det inte handlar om några dispyter på något sätt utan handlar om elevens bästa, då kan det nog vara bra, för då har den personen i fråga också en relation till eleven och vill elevens bästa. Och som vet hur eleven fungerar och har stöttat hemma och sånt.

Jag märkte att vid varje grej som jag lade fram så hade de en liten kort diskussion. Där kanske väninnan försäkrade sig om att mamman hade förstått vad jag sade. Familjen vill inte använda tolk i de här samtalen.

I familjer där den ena föräldern inte behärskar svenska har den föräldern som behärskar svenska fått ta hand om kontakten med skolan. Problemet med det är att den föräldern som skolan träffar inte nödvändigtvis är den föräldern som kan erbjuda det bästa stödet. Därför anser en av informanterna att det är viktigt att alltid se till att ha tolk med så att båda föräldrarna har möjlighet att delta. Det vore en fördel, eftersom föräldrarna i så fall skulle kunna agera stöd åt varandra.

Mamman har jag aldrig träffat. Hon pratar inte svenska och hon har valt att inte vara med överhuvudtaget då. Det kan också ses som en nackdel. Nu när vi pratar om det kan jag känna så här: ”Jag kanske skulle kalla hit henne också om vi hade haft en tolk.” Hon kanske hade kunnat göra mycket mer än vad pappan kan. När det gäller motivationen alltså.

### **6.2.3 Hur den som tolkar inverkar på kommunikationen**

Föräldrarna uppskattar att det finns tolk, menar de flesta informanterna. Tolk är inte bara bra när det är föräldrar som varken förstår eller talar svenska, utan även för de föräldrar som förstår mer än de talar. Det finns fyra olika lösningar för hur informationen vid ett samtal kan tolkas från svenska till föräldrarnas språk: hyra in en professionell tolk, låta modersmållärare eller språkstödjare tolka, att föräldrarna har med egen tolk som kan vara en familjmedlem, en släkting eller en vän samt låta eleven själv tolka. En femte möjlighet, som en informant tar upp, är om mentorn talar föräldrarnas språk. I sådana fall kan budskapet framföras direkt till föräldrarna.

De uppskattar ju väldigt mycket att man har en tolk. Jag har ju föräldrar som kan svenska, som förstår mycket svenska men som själva tycker att det är svårt att uttrycka sina egna tankar om de inte har en tolk som kan hjälpa dem.

Det var deras mentor som hade kontakten. Nu hade hon det enklare eftersom hon talade föräldrarnas språk, så hon kunde växla mellan språken. Även om hon försökte hålla sig till svenska. Hon hade lite bättre förutsättningar just i de här fallen.

Många av lärarna betonar att det inte är en bra lösning att eleverna själva agerar tolk till sina föräldrar. Trots det har flera av informanterna erfarenhet av just det. Ofta har det varit vid möten där föräldrarna kallats in akut eller när det inte gått att skaffa fram en tolk på annat vis. En aspekt i varför informanterna anser att elever inte ska agera tolk är att eleven kanske av egen nytta inte tolkar det läraren säger, en annan aspekt är att eleven i egenskap och tolk då innehar två roller i samtalet. En som elev och en annan som förmedlare av budskapet, vilket kan leda till konflikter.

Vid nåt akutmöte så har eller om det varit någon enklare sak, då har eleven fått tolka. Men det är inte bra, om det handlar om skolsituationen som sådan, utan då behöver man ha en utomstående tolk och då är det modersmållärarna eller tolkservice.

När det är negativa saker kan jag tänka mig att en del elever kanske vill tolka själva så att de kan tolka som de vill. Det tycker jag också är jätteviktigt att det inte blir på det där sättet. Att eleverna tolkar själva till sina föräldrar, särskilt då om det är svårigheter alltså matematiksvårigheter... om de inte vill kännas vid det själva så kan det bli väldigt

fel. Så det där med tolk är ju någonting som jag tror är väldigt viktigt för oss eller för samarbetet.

Alla informanterna är överens om att i möte med föräldrar som inte behärskar svenska är det nödvändigt att använda tolk. Tolken skapar möjlighet att föra ett samtal med föräldrarna, även om man inte talar samma språk. En tolk underlättar även för föräldrarna att ställa frågor till läraren och framföra sina synpunkter. Trots medvetenheten om vikten av tolk händer det ibland att tolk saknas vid möten. Två av informanterna påpekar att det är viktigt att underlätta för lärarna, eftersom bokning av tolk och dylikt innebär extra arbete. Genom att ha tydliga riktlinjer och tillvägagångssätt kan det motverkas att lärarna missar att hyra in en tolk.

Och föräldrarna kan fråga. De kan fråga sina frågor. Utifrån det kan de få en bättre förståelse för vad det är jag menar.

I början stod det [*telefonnumret till tolkservice, förf. anm.*] inte där och då skulle man hålla på att leta och det gjorde att man ibland inte hann med det riktigt.

Att det är viktigt att se till att de här sakerna blir gjorda även om det kan bli lite omständligt när man ska leta upp just den där språkstödjaren eller om man ska boka in någon tolk eller om man ska göra si och så.

Två av informanterna uppger att de anser att inhyrda professionella tolkar är den bästa lösningen, men av två olika skäl. Det ena skälet handlar om att en inhyrd tolk ger högre garanti för att den kan det den gör, eftersom den inhyrda tolken är professionell. För att budskapet om matematik ska bli rätt är det även önskvärt att tolken har kunskaper i matematik. Informanten menar att det även är ett tvingande beslut som tagits av skolan sedan terminstarten. Det andra skälet som representeras av den andra informanten handlar om att en tolk som är inhyrd är en neutral part i samtalet. Risken med att använda skolans personal (modersmållärare eller språkstödjare) i rollen som tolk är att det blir för många som representerar skolan, vilket kanske kan förstärka känslan av skolan mot föräldrarna och eleven.

Det hoppas jag att tolken tolkar rätt och det gör de väl. Annars så kan det ju bli missförstånd. Eller om det är ett barn... vars syster t.ex. som tolkar. Man vet inte riktigt om de tolkar rätt då. Det är därför vi säger att vi ska alltid ha tolk. Sen gäller det att tolken då har kanske lite matematikkunskaper ändå. Bör den ha. Man är inte hundra procentigt alltid att det är helt rätt men det hoppas vi att det blir så.

Jag tycker att det blir bättre kvalitet med tolkservice för de har ingen bindning till skolan. De är fristående. De har tystnadsplikt. Jag tycker att det är många fördelar, med tanke på att man blir många vuxna från skolan. Det kan bli skolan mot hemmet. Skolan mot barnet och hemmet. (...) Man blir ju två lärare mot en förälder. Det kanske är ytterligare lärare med. Ofta är språkstödjaren med som lärare för eleven.

Trots förtroendet för de professionella tolkarna kan en osäkerhet över om tolken översätter "rätt" urskiljas i informanternas utsagor. Många av informanterna uppger att i kommunikation med föräldrar som inte behärskar svenska finns en ständig osäkerhet om huruvida informationen har nått fram och hur det budskap man framfört mottagits av föräldrarna, även om det varit en tolk med under samtalet. Dock kan man även i informanternas uttalanden

urskönja en viss tilltro till att tolken kan och gör sitt jobb bra. Den dubbla inställningen kan möjligen bero på att den feedback informanterna får i samtalen är indirekt och inte överensstämmer med den som de förväntar sig.

Men att det är väldigt viktigt det här att ha tolk alltså. Så att det inte blir oklarheter vad man menar. Jag kan ju inte veta hur tolken översätter heller men är det en duktig tolk så kan den i alla fall översätta exakt vad jag har sagt.

En annan informant föredrar att använda modersmållärare eller språkstödjare som tolk framför en inhyrd professionell tolk. Informanten menar att en inhyrd tolks uppgift är att bara tolka det som sägs. Nackdelen med det är att de inte får med de subtila meningarna i budskapet, eftersom de inte känner till hur skolan fungerar. En modersmållärare eller en språkstödjare har mer kunskaper om hur svensk skola är uppbyggd, men även kunskaper om föräldrarnas skolbakgrund. Därför är det bäst att ha en modersmållärare eller en språkstödjare som tolk, eftersom de kan fungera som en brygga mellan hem och skola. På liknande sätt kan det uttolkas ur de övriga informanternas uttalanden att modersmållärare och språkstödjare på skolan har en nyckelroll i lärarnas kontakt med föräldrar. Man skulle kunna säga att dessa i viss mån fungerar som lärarnas förlängda arm.

Det kan jag uppleva ibland att det då kan vara bra att ha en modersmållärare som tolkar. De har ju lite mer förståelse för hur svenska skolan är uppbyggd. (...) För att han/hon vet både hur jag som svenska lärare och svenska skolsystemet fungerar och hur kursplanerna fungerar samtidigt som han/hon vet då om barnens föräldrars skolbakgrund eller lite annat.

Samtliga informanter har erfarenheter av att samarbeta med modersmållärare eller språkstödjare när de ska kommunicera med föräldrar som inte behärskar svenska. Modersmållärare och språkstödjare är lätta att tillgå för lärarna. Informanterna uppger att de har tagit hjälp av modersmållärare och språkstödjare på två olika sätt. Det ena sättet är att de i lärarens ställe ringer hem till föräldrar som inte behärskar svenska. Ofta har det handlat om att avtala tid för fysiska möten. Det andra sättet är att modersmållärare och språkstödjare tolkar på fysiska möten. Två av informanterna menar att tolk har varit en kostnadsfråga för skolan. Då det varit besparingskrav på skolan har modersmållärare och språkstödjare använts som tolkar i större utsträckning under en period.

Här har vi det väldigt förspänt, för att vi har många språkstödjare. Så då kan vi använda oss av dem.

Det har ju funkat bra med modersmållärare, de har ju funnits tillgängliga och så. Vi har ju haft väldigt många modersmållärare på skolan.

För tolkservice var dyrt och det var besparingskrav. (...) Nu är det i första hand modersmållärarna och finns det inte att få tag i så har vi använt annan tolk.

Informanterna har skilda åsikter om huruvida kontakten med föräldrar som inte behärskar svenska skiljer sig från kontakten med föräldrar som behärskar svenska. En av informanterna menar att det inte finns några skillnader fränsett att man har tolk. Den enda skillnaden är följaktligen att när det är en tolk med måste tolken få utrymme att tolka det som sägs för att



budskapet ska bli framfört. För informanten i fråga tycks synen på lärarens uppgift vara att undervisa elever och framföra budskapet om elevers skolsituation, oavsett föräldrarnas bakgrund och referensramar. Ett annat sätt att se på lärarens uppgift är att lärare har ansvar att undervisa oavsett vem mottagaren är, vilket verkar vara den syn som delas av de övriga informanterna. De andra informanterna anser således att det finns skillnader i kontakten. En av informanterna menar att samtal med föräldrar som inte behärskar svenska innebär merarbete. Det är viktigt att vara tydlig och beskriva mer hur skolan fungerar och vad skolan gör. En del saker med den svenska skolan är underförstått för föräldrar som har egna erfarenheter av den svenska skolkulturen. Tydligheten gentemot föräldrar som inte behärskar svenska kan ibland gränsa till övertydlighet, uppger några informanter.

Jag känner att jag måste förbereda mig så mycket mera när jag har ett samtal med en tolk. Alltså att jag måste försöka vara väldigt tydlig med den informationen jag har.

Det blir lätt så att man tar för givet att de föräldrar med svensk bakgrund förstår mer vad man pratar om, fast det inte alls behöver vara så. Man är nästan övertydlig i de fallen när man pratar med föräldrar som inte har svenska som modersmål.

## 6.2.4 Tillvägagångssätt och redskap för kommunikation

De tillvägagångssätt och redskap informanterna har för att kommunicera med föräldrar som inte behärskar svenska är erfarenhetsbaserade, snarare än komna ur riktlinjer från skolledningen eller från utbildningar. Det råder ingen enhetlighet hos de sju informanterna om vilka direktiv skolan har för att ta kontakt och kommunicera om elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska. En av informanterna efterfrågar ett bättre enhetligt system på skolan för hur lärare ska gå tillväga. Informanten uppger att ett tydligare policydokument skulle underlätta för nyanställda lärare och förebygga att det begås alltför många misstag på vägen.

Och som idag, när jag har jobbat på denna skola ett tag, så vet jag hur det ser ut och då kollar jag upp det. Mycket noggrannare. Det är min tredje omgång elever som jag har börjat med nu. Jag känner att på de två klasserna innan så har jag ju lärt mig.

Det finns väl lite goda erfarenheter som kollegor och annat har gjort och delat med sig av.

Jag tycker att vi har en ganska luddig policy och så. Det känns som det saknas ett system där det blir så att alla får samma, känner jag. För att om det kommer en ny här är det inte säkert att den läraren får information innan den kallar till samtal och kanske inte ens bokar tolk och sådana här saker. Utan vi skulle behöva någonting som styr upp det mer, tycker jag.

Vi har bestämt att vi alltid ska anlita tolk från och med denna termin.

Det har varit två olika system här, tycker jag. Ett tag var det att... för länge sen vet jag att det var tolk och sen kom en period där vi skulle använda våra modersmållärare. Nu är vi väl tillbaka i det att vi ska ha tolkar igen.

På den undersökta högstadieskolan är det mentorerna som har ansvar för utvecklingssamtalen. Mentorerna förmedlar den information om eleverna de fått av lärarna som undervisar i ämnena. Om mentorn och undervisande matematiklärare är en och samma person blir informationen tydligare och mer direkt. De praktiska tillvägagångssätt som finns ser olika ut. Det kan vara fysiska möten, telefonsamtal eller hemskickade meddelanden. Ingen av lärarna har mail- eller smskontakt med föräldrar som inte behärskar svenska, även om det är, enligt informanterna, ett alltmer vanligt sätt att ha kontakt med föräldrar som behärskar svenska.

De fysiska mötena utgörs av utvecklingssamtal och uppföljningsamtal. En informant uttrycker att innehållet i kommunikationen med föräldrarna sällan handlar om matematik utan mest om elevernas svårigheter och vad skolan tänker göra för att stödja eleverna i matematiksvårigheterna. Den ämnesdidaktiska delen av samtalet är mer riktat till eleverna och främst i undervisningssituationen. I mötet med föräldrar som inte behärskar svenska förs samtalet huvudsakligen mellan föräldrar och mentor. Eleverna tar liten plats.

Man går igenom vad det är som fattas och så. Mer specifikt vad de ska göra. Den kontakten görs mest i egenskap av mentor när man sitter med föräldrarna på utvecklingssamtal. Sen om man vill att de ska hjälpas åt och se till så att de här uppgifterna i läxa blir gjorda så kan man ta kontakt. Jag lär egentligen nästan aldrig föräldrarna någon matte, utan det är eleven man lär matte. Men det gäller även de svenska barnen.

Eleven är väldigt tyst vid de här samtalen. Det är oftast föräldrarna och läraren som hamnar i ett samtal. Jag försöker ju att få med eleven, men... Det är de vuxna som pratar. Det är en viss kulturell skillnad, det märker man ju. Även elever som är ganska verbala i skolsituationer i undervisningen kan vara väldigt tysta vid de här samtalen när föräldrarna är med.

Utvecklingssamtal är också det vanligaste sättet som informanterna kommunicerar med föräldrar som inte behärskar svenska. Bokningen av tid för samtal kan ske på flera sätt. Det vanligaste sättet är att skicka kallelser i form av brev via elever eller låta föräldrarna skriva upp sig på tider på föräldramöte. Att få till stånd de fysiska mötena kan vara en utmaning för många av informanterna. Det beror på att informationen hem inte alltid når föräldrarna när den skickas via eleven samt att föräldrarna i fråga många gånger väljer bort föräldramöten. Den sista utvägen mentorn har för att boka tid för utvecklingssamtal är att ringa hem. Ibland ringer mentorn själv och ibland överläts uppgiften till en modersmållärare eller språkstödjare

Oftast så tar man en initial kontakt via barnet, eleven då. I många fall kanske man ringer också. Då har man det problemet att de kanske inte behärskar svenska, så man måste ha en tolk eller någon som behärskar språket [*modersmållärare eller språkstödjare, förf. anm.*] som ringer och bjuder in till samtalet då eller kallar dem.

Användningsområdet för telefonsamtal hem till föräldrar som inte behärskar svenska är oftast att avtala tid för ett möte eller att tala med föräldrarna om elevers frånvaro och bristande disciplin i skolan. De har sällan avhandlat elevers matematiksvårigheter. I enstaka fall har det hänt, men för flertalet av informanterna och merparten av fallen är det ett undantag. Informanterna menar att det är lättare att avhandla de viktiga ämnena när man träffas. Att ringa hem till föräldrar som inte behärskar svenska är svårt, eftersom möjligheterna att

använda andra redskap än språket för att upprätta ett samtal är obefintliga. En av informanterna uttrycker att om man träffas fysiskt underlättar möjligheten att tolka kroppsspråk, minspel och användande av andra redskap förståelsen mellan parterna.

Telefonkontakterna har varit mest för att bestämma tid för möte. Man tar inte upp frågor och sånt där för det är lättare när man vet att de inte behärskar svenska fullt ut att möta de öga mot öga. Det blir lättare att läsa av kroppsspråk och sånt också. I telefonen är det svårare för mig att avgöra om de har förstått vad jag har sagt och så vidare.

De hemskick som görs handlar huvudsakligen om tider för utvecklingssamtal. Informanterna talar endast kort om brev som tillvägagångssätt för kommunikation i sina utsagor. En kritik som några av informanterna framför mot hemskicken är att de är på svenska. Endast i ett fåtal fall har hemskicken blivit översatta. En informant tar upp ett problem med att skicka hem brev med viktig information på svenska. Det medför en risk för att elever ska missbruka det faktum att de behärskar svenska medan deras föräldrar inte gör det.

Sen tror jag att vi är dåliga på skolan generellt sett att översätta utskick hem. Vi pratar mycket om det. I vissa fall har modersmåls lärare gjort det. I andra fall har det inte gjorts och då har utskicken varit på svenska. Då kan man inte vara säker på att de förstått inbjudan till vissa föräldramöten eller sånt. Tyvärr.

Men när det gäller brev så vet man kanske inte att det når fram, eftersom barnen oftast är de som översätter brev och sånt för föräldrarna. Det är lite vanskligt, så det bästa är att ringa.

## 7 Diskussion

Avsnittet inleds med en metodologisk diskussion. Därefter följer huvuddiskussionen som tar upp studiens resultat uppdelad i fyra områden baserade på frågeställningarna och återkommande teman, vilka diskuteras i ljuset av den tidigare forskningen och den teoretiska ramen.

### 7.1 Metodologisk diskussion

Intentionen i planeringsstadiet var att studera hur lärare kommunicerar med föräldrar som inte behärskar svenska specifikt om elevers matematiksvårigheter. Studien visar dock att merparten av samtliga lärares kontakt med föräldrar har varit i form av utvecklingssamtal i egenskap av mentor. På utvecklingssamtalen avhandlas inte enbart elevers matematiksvårigheter utan elevers hela skolsituation, vilket speglar Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) påstående om att utvecklingssamtal är skolans viktigaste redskap för att förmedla elevers utveckling och lärande till föräldrarna.

Adelswärds m.fl. (1997) antagande bekräftas ytterligare av studiens resultat som visar att det inte går att tala med lärare enbart om hur de kommunicerar med föräldrarna om matematiksvårigheter, eftersom elevers problem med matematik i skolan endast är en del av elevens hela skolsituation. Det handlar således om en avvägning om hur samtalstiden ska spenderas. I informanternas uttalanden kan det uttolkas att de inte väljer att lägga fokus på matematik, utan föredrar att i hög grad tala om elevers skolsituation i stort. Det visar på att informanterna ser elevers matematiksvårigheter i ett större sammanhang. Elevers matematiksvårigheter handlar inte bara om det rent matematiska, i många fall har det, menar många av informanterna, även att göra med språksvårigheter, brist på motivation och sociala orsaker.

Ett sätt att komma åt att tala specifikt om matematiksvårigheter skulle kunna vara att i planeringsstadiet inrikta sig på matematiklärare och hur de talar om elevers matematiksvårigheter med föräldrar enbart i egenskap av matematiklärare och inte som mentor. Dock har studien visat att det i sig är en svårighet, eftersom informanterna uppger att de sällan har kontakt med föräldrar i egenskap av matematiklärare. Det system som högstadieskolan har gör att nästan all kontakt lärare har med föräldrar sker i egenskap av mentor. Det i sig är en värdefull upptäckt, eftersom det finns fler skolor med liknande system.

Problemet med att avskärma elevers matematiksvårigheter från den övriga skolsituationen gör att enkätens utformning som urvalsredskap måste ifrågasättas metodologiskt. Enkätens frågor syftade till att urskilja de lärare som var intressanta för studien samt ett sätt för lärarna att ge sitt samtycke till att delta i studien. Frågan är om fler lärare hade varit med i studien om det inte handlat specifikt om matematiksvårigheter. Av etiska skäl, d.v.s. av respekt för att de inte samtyckt till att delta i studien, har jag valt att inte behandla de övriga lärarnas svar, varför den frågan blir svår att svara på utan att utföra en ny studie. Det är heller egentligen inte intressant för studien, eftersom den riktar sig till att få fram exempel på den studerade

företeelsen istället för att skapa representativitet för populationen lärare som helhet (Göransson & Nilholm, 2009).

Med enkätens hjälp gjordes en kategorisering av informanterna utefter de sex förutbestämda kategorierna. Tanken med kategorierna var att de skulle vara ett stöd i bearbetningen och analysen av datamaterialet, vilket inte blev fallet eftersom det inte går att dra generella slutsatser utifrån datamaterialet samt att informanterna egentligen bara täckte tre av kategorierna. Kategorierna har därför bara fungerat som en hjälp i att förstå datamaterialet och inte använts strukturerat i analysen.

Att använda intervjuer för att studera handlingar i en företeelse är inte den lämpligaste form av metod i denna typ av studie (se i avsnittet om Val av metod). Dock är intervjuer en passande metod eftersom det som avhandlats är redan utförda handlingar som inte går att upprepa. De redan utförda handlingarna är möjliga att komma åt p.g.a. att människor, som Bråten (1998b) uttrycker det, har en metakognitiv förmåga som gör det möjligt att återge erfarenheter och reflektioner kring olika företeelser. Det är denna förmåga som gör det möjligt för informanterna att berätta om sina redan utförda handlingar, eftersom det gör det möjligt för människan att dekontextualisera språket och tala om abstrakta ting (Säljö, 2000).

Eftersom det som sägs i ett samtal är beroende av den kontextuella situationen och den sociala interaktionen (a.a.) är det viktigt att vara medveten om att det som sägs inte nödvändigtvis speglar de faktiskt utförda handlingarna. Det kan bero på att informanterna inte minns vad de faktiskt har gjort, vilket medför att det kan bli allmänna diskussioner istället för fallbeskrivningar. Det sänker studiens reliabilitet. Ett sätt att höja reliabiliteten skulle vara att ta fram dokumentation kring elevernas matematiksvårigheter för att stärka informanternas minne och kunna diskutera mer konkret kring varje enskilt fall. En kritik mot studien torde vara att detta saknas. Dock är det nödvändigt att fråga sig om det finns tillgänglig dokumentation, vilken typ av dokumentation det i så fall skulle ge och hur denna dokumentation ska användas i studien. Ett annat problem är konfidentialiteten i de fall som lärarna tar upp. Ju fler detaljer som tas upp, desto svårare blir det att bejaka anonymiteten.

## **7.2 Initiativ till samverkan**

I Lpo 94 (1998) och Eriksson (2004) framgår det att i den svenska skolkulturen är tanken om att skola och hem tillsammans ansvarar för elevers utbildning stark. Det är inbyggt i systemet att lärare ansvarar för en viss del av elevernas utbildning, medan föräldrarna ansvarar för en annan del. Idag är föräldrarnas del i ansvaret inte självklart ens för föräldrar som själva gått i svensk skola. För föräldrar som inte behärskar svenska och har erfarenheter av en annan skolkultur kan det delade ansvaret för elevernas utbildning vara ännu svårare att uppfatta (jmf Kristjánsdóttir, 1995).

Resultaten visar att informanterna uppfattar det som att det är lärarna som tar initiativ till kontakt mellan hem och skolan när elevers matematiksvårigheter uppdagas och då oftast på utvecklingssamtalen. Informanterna menar att föräldrarna är passiva och att de inte ifrågasätter skolan på samma sätt som föräldrar som har erfarenheter av svensk skola. de

Carvalho (2000) menar att föräldrarnas kulturella bakgrund och erfarenheter av skolan styr föräldrarnas sätt att se på skolan och hur deras relation till skolan ser ut.

Andersson (2004) såväl som Eriksson (2004) anger att en annan faktor som styr föräldrarnas agerande gentemot skolan är deras sociala klasstillhörighet och utbildningsgrad, vilket också syns i den här studien. Eftersom området föräldrarna bor i har låg status och föräldrarna i de fall informanterna talar om i hög grad saknar skolbakgrund, kan det rimligen antas att informanternas uppfattning om föräldrarnas lägre grad av aktivitet och engagemang beror på att föräldrarna i högre grad anser att barnens utbildning är skolans ansvar (a.a.) och inte ett samverkansuppdrag enligt läroplanen (Lpo 94, 1998).

Ytterligare en förklaring till varför föräldrarna har så låg grad av initiativtagande när det gäller deras barns skolgång handlar även om barnets ålder. Studien är utförd i en högstadieskola. Flera forskare, däribland Kärby och Flising (1983), uppmärksammar i sina studier att föräldraengagemanget minskar på högstadiet, vilket går helt i linje med Ds 2003:46 som menar att föräldrar ska trappa ner sitt inflytande i takt med elevers stigande ålder.

Problemet är att tillfällena för kommunikation och samverkan mellan skola och hem är få, eftersom den ena parten (föräldrarna) endast i sällsynta fall tar initiativ till att samverka medan den andra parten (lärarna) förlitar sig på två verktyg, utvecklingssamtal och föräldramöten (jmf Adelswärd m.fl., 1997; SOU 1980:27). Därtill kommer att utvecklingssamtalen genomförs i de flesta fall endast två gånger per läsår samt att många av föräldrarna väljer bort föräldramöten. En av informanterna förklarar föräldrarnas val att välja bort föräldramöten med att de anser att de gått igenom systemet förut utan någon behållning bl.a. på grund av språket (jmf Sjögren, 1996). En annan språkrelaterad orsak till varför en förälder väljer bort att delta i möten kring sitt barns skolgång är att den andra föräldern behärskar svenska i högre utsträckning, varför föräldrarna gör ett strategiskt val. Detta val uppfattas som en nackdel av informanterna, eftersom tanken om att båda föräldrarna ska vara med för att kunna stötta varandra och hjälpa sitt barn på bästa sätt återfinns i deras uttalanden.

Föräldrarna i fallen är dock överlag positiva till att delta på alla de former av möten som direkt gäller deras barn. Föräldrarnas positiva attityd till att delta i utvecklingssamtal tyder på att det inte är föräldrarnas vilja att samverka och omsorg om sitt barn som brister. Snarare handlar det om att de redskap som tillhandahålls, d.v.s. utvecklingssamtal och föräldramöte, är otillräckliga för att handskas med företeelsen, vilket många av informanterna gett uttryck för. Det visar sig, som en av informanterna påpekar, i att skolan har tendens att ta tid på sig innan den agerar och tar kontakt med hemmet.

I den valda högstadieskolan är det mentorn som har all kontakt med hemmet. Det är ett system som innebär att informationen om elevers matematiksvårigheter ska först gå från den undervisande matematikläraren via mentorn, som i sin tur går via tolken alternativt modersmålsläraren eller språkstödjaren innan den når föräldrarna. Det är många länkar, vilket gör att förutsättningarna för kommunikation (se Linell, 1998) går förlorad, eftersom den part som är innehavare av den primära informationen inte har någon interaktion med den part informationen är avsedd för. Det sammantaget med att föräldrar som inte behärskar svenska är mindre benägna att ta kontakt med den undervisande matematikläraren själva ökar risken

för att samverkan mellan hem och skola gällande elevers matematiksvårigheter går förlorad. En av informanterna talar om en åtgärd för att motverka detta är att närvara vid möten med elever som informanten inte är mentor för, i syfte att med sin ämnesdidaktiska kompetens hjälpa mentorn att upprätta samverkan. Den ämnesdidaktiska kompetensen är, menar Löwing (2008), viktig i undervisningssammanhang, men visar sig i informanternas utsagor även ha betydelse för kommunikationen med föräldrar om elevers matematiksvårigheter.

### **7.3 Samtal och kommunikation**

Som i många andra undersökningar (se t.ex. Granstedt, 2006; Lahdenperä, 2008) framkommer det att informanterna i möte med föräldrar som inte behärskar svenska känner osäkerhet. I intervjuerna uttrycker informanterna tvivel om föräldrarna tagit till sig budskapet de förmedlar. De blir frustrerade över att föräldrarna inte ger dem den respons de är vana vid och förväntar sig. Grundbudskapet i kommunikationen mellan informanterna och föräldrarna, d.v.s. att eleverna har matematiksvårigheter, är inte svårt att förstå. Det som informanterna har svårt att förmedla till föräldrarna är snarare förståelse för de krav och önskemål skolan, läraren och ämnet ställer på eleverna och föräldrarna, eftersom förståelsen inte beror enbart på språk, utan även på kulturella och socioekonomiska faktorer (jmf Elmeroth, 2008). Resultatet blir en bruten kommunikation som Linell (2009) menar orsakas av att interaktionen mellan samtalsdeltagarnas tolkningar av den andres yttranden och möjligheterna för tolkningar inom kontexten saknas.

Enligt Linell (1998) är grunden för ett samtal att kommunikationen om ett gemensamt innehåll uppstår mellan två eller flera samtalsdeltagare. Följaktligen skapas samtalets innebörd och betydelse i ett samspel mellan de deltagande parterna. För framgång krävs ett samarbete och en ömsesidig lyhördhet för varandras yttranden. Säljö (2000) betonar att det inte är möjligt att föra ett samtal om parterna inte talar samma språk. Hos informanterna visar det sig i att de stöter på problem när de ska kommunicera om elevers matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska eftersom de inte kan nyttja språket, deras främsta yrkesverktyg, på sätt de är vana vid. För att genomföra uppdraget krävs således komplementära åtgärder (Lahdenperä, 2008).

I informanternas uttalanden kan det utläsas att de gör tre typer av kompenationer i situationen för att göra kommunikationen med föräldrar som inte behärskar svenska möjlig. Den första är att inskaffa en tolk som översätter det parterna säger, vilket kompenserar den brist som Säljö (2000) menar uppstår när parterna inte talar samma språk. Den andra är att informanterna tar hjälp av artefakter och psykologiska redskap, t.ex. möjligheten att rita eller använda och läsa av kroppsspråk, som, enligt Thurmann-Moe (1998), uppstår för att skapa ett socialt samspel i syfte att uppväga det som saknas i det talade språket. Den tredje är att träffa föräldrarna mer frekvent för att kompensera föräldrarnas bristande kunskaper om hur den svenska skolan fungerar.

Lärarna bär med sig kunskaper om skolan som föräldrarna saknar, eftersom skolan som social praktik med tillhörande diskurs är skapt av och tillhör lärarna (Andersson, 2004; Linell 1982; Trudgill, 1974). Enligt Liljegren (2000) medför det att lärarna blir den dominanta parten i

situationen. Lärarna känner av sin dominans i den sociala praktiken, precis som Linell (1982) och Säljö (2000) påpekar, genom att de uppfattar sig ha rätten att avgöra vad som är rätt och vad som brister i situationen, eftersom de skapar och upprätthåller den sociala praktiken. Det innebär att informanterna även anser sig ha och tar sig tolkningsföreträde i sammanhanget (Granstedt, 2006). Många av informanternas uttalanden speglar att i möten med föräldrar som inte behärskar svenska är det lärarna som talar om vad som är problem och vad som behöver göras. Dock återfinns en medvetenhet om den egna dominansen i informanternas uttalanden, eftersom många av dem betonar vikten av att vara extra tydliga och lyssnande för att skapa möjligheter för samverkan.

Resultaten visar att de flesta informanterna tar på sig rollen som lärare åt föräldrarna för att lära dem om den svenska skolan i syfte att sedan kunna samverka. Ingen av informanterna har uttryckligen sagt att de ser det som en del av sin yrkesroll, men i informanternas utsagor kan det uttydas att de i olika fall handlar på olika sätt gällande undervisandet av föräldrarna i den svenska skolkulturen, bl.a. i att en av informanterna framhåller att samtal med föräldrar som inte behärskar svenska kräver mer förberedelser. Informanterna ser det som sin uppgift att undervisa föräldrarna i den svenska skolkulturens sätt att se och handla, en uppgift som några av informanterna inte anser sig klara på ett tillfredsställande sätt. Informanterna som tar sig an uppgiften kan inte förlita sig på att den andra parten delar erfarenheter, värderingar och förståelse för svensk skolkultur på samma sätt som de kan med föräldrar som har erfarenheter av svensk skola, vilket Adelswärd m.fl. (1997) också påpekar.

Lärarna möter i uppgiften att undervisa föräldrar som inte behärskar svenska i svensk skolkultur kravet på att sätta ord på sådant i den svenska skolan som finns som ”tyst kunskap” och vanligtvis inte uttalas. Det visar att informanterna har en viss del av den interkulturella medvetenheten Elmeroth (2008) och Lahdenperä (2008) talar om, men också att de saknar ett interkulturellt förhållningssätt, eftersom en av de viktigaste delarna av ett interkulturellt förhållningssätt är att föräldrarna tas med i beräkningen (Elmeroth, 2008). Trots goda intentioner riskerar alltså informanterna att inte klara av uppgiften, eftersom deras handlingar genomsyras av ett etnocentriskt synsätt (se t.ex. Elmeroth, 2008; Stier & Sandström Kjellin, 2009) p.g.a. att de saknar erfarenheter av andra kulturer på ett djupare och mer ingående plan. De är således inte förmögna till att se saker från ett annat håll än det svenska.

## **7.4 Tolakens roll – språkredskap och/eller pedagogisk medarbetare**

Informanterna är samstämmiga gällande att tolk är en nödvändighet när de kommunicerar med föräldrar som inte behärskar svenska. Det är helt i linje med vad Säljö (2000) menar med att samtal inte är möjligt om parterna inte talar samma språk. Studiens resultat visar att tolken har två olika roller i sammanhanget, den ena som bärare av budskapet och den andra som pedagogisk medarbetare. Tolken kan antingen ha en eller båda rollerna.

Om rollen är att vara bärare av budskapet blir tolkens viktigaste och enda uppgift att tolka det som sägs, varken mer eller mindre. Detta är en roll som oftast innehas av en inhyrd professionell tolk. Att endast tolka det som sägs medför att den inhyrda tolken är en neutral part till skillnad från representanter från skolan, vilket en av informanterna anser är att



föredra. Det innebär dock fortfarande att det inte talas samma språk av alla inblandade i situationen, varför lärarna aldrig kan vara helt säkra på vad det är tolken eller föräldrarna säger. I och med detta har grundförutsättningen för samtal gått förlorad (se t.ex. Linell, 1998; Säljö, 2000; Øzerk, 1998), vilket är anledningen till att informanterna känner sig osäkra. Det är därför naturligt att lärarna i studien upplever att det är svårt att kommunicera med föräldrar som inte behärskar svenska om elevers matematiksvårigheter.

Trots osäkerheten uttrycker många av informanterna en tilltro till att tolken kan och gör sitt arbete. Tilltron finns delvis därför att tolken är en förutsättning för att det överhuvudtaget ska bli möjligt för lärarna i studien att kommunicera med föräldrarna. Lärarnas tilltro till tolken kan ses som ett uttryck av den metakognitiva förmåga att styra sin kognition som människor besitter (Bråten, 1998b). I ljuset av Vygotskijs (1999a) tankar om att våra handlingar styrs av de tankar vi tänker framstår tilltron informanterna hyser till tolkar som rationell.

Uppgifterna som följer rollen som pedagogisk medarbetare är mer komplexa. Den ställer krav på att tolken är en del av skolans verksamhet och på omgivningen att se dess plats i verksamheten. Detta är en roll som modersmåslärare eller språkstödjare har möjlighet att uppfylla eftersom de, som en av informanterna lyfter fram, har kunskaper och insikter i svensk skolkultur såväl som i föräldrarnas skolkultur. Modersmåslärarna och språkstödjarna är dessutom en del av skolans verksamhet. Detta tillsammans med deras tvärkulturella kunskaper gör att de kan bygga broar mellan skola och hem i verksamheten på ett sätt som externt inhyrda tolkar oftast inte kan. Med andra ord kan modersmåslärare och språkstödjare utgöra en kulturell och språklig brygga mellan hem och skola. Dessa två yrkesgrupper är en resurs som skolan borde lära sig att ta vara på och använda sig av mer (Elmeroth, 2008; Granstedt, 2006; Myndigheten för skolutveckling, 2006).

Modersmåslärare och språkstödjare kan förutom att tolka på möten och ringa hem i informanternas ställe, även översätta information som skickas hem till föräldrar som inte behärskar svenska. Att översätta information som skickas hem av skolan handlar inte om att översätta ord för ord rakt av, eftersom varje kultur har sitt eget sätt att uttrycka sig kring och förstå företeelser i världen (Säljö, 2000). Hänsyn måste tas till de språkliga aspekterna, som har kulturella anknytningar och historiska förankringar (Bråten, 1998a), för att få fram information på föräldrarnas språk som är likvärdig den information föräldrar som behärskar svenska får.

Informanterna i studien drar stor nytta av sina kollegor som undervisar i modersmål. I viss mån kan man säga att lärarna är beroende av modersmåslärarna för att deras verksamhet ska flyta. Om informanternas sätt att samarbeta med modersmåslärare och språkstödjare vore kutym i svensk skolan som helhet, skulle det innebära införandet av ett interkulturellt förhållningssätt i skolans sätt att arbeta med samverkan med föräldrar som inte behärskar svenska. Att använda sig av modersmåslärare och språkstödjare kan komma skolan till gagn, t.ex. genom att öka måluppfyllelsen (se t.ex. Elmeroth, 2008; Granstedt, 2006; Myndigheten för skolutveckling, 2006).

Den pedagogiska delen av tolkens roll som pedagogisk medarbetare ligger i att tolken kan fungera som direkt stöd för eleven genom sin tvåspråkighet, sin insikt i elevens

etnomatematiska bakgrund och kännedom om elevens lärandesituation. Rönnerberg och Rönnerberg (2001) har visat att tvåspråkig undervisning i matematik är bra för minoritetslevers matematikutveckling. En informant uppger att det på skolan finns möjlighet för elever att få stöd i matematikundervisningen av en språkstödare. Möjlighet att erbjuda flerspråkiga elever tvåspråkig matematikundervisning genom samarbete mellan matematikläraren och modersmåls lärare eller språkstödare rekommenderas av både Myndigheten för skolutveckling (2008) och Rönnerberg och Rönnerberg (2006), eftersom det skulle gynna elevernas i deras lärande och utveckling i matematik. Därigenom kan modersmåls lärare och språkstödare med sin kompetens och sin inblick i elevens skolsituation komma att utgöra en viktig länk i kontakten mellan skola och hem och bidra till ökad samverkan.

## **7.5 Föräldrarnas del i samverkan mellan hem och skola**

Föräldrarnas svårigheter med att hjälpa sina barn i skolarbetet är något som flera informanter tar upp. Det beror på att föräldrarna inte kan det svenska språket. Enligt Rönnerberg och Rönnerberg (2001) tenderar lärare att förklara barns svårigheter med brister i familjen. Föräldrarna har inte gått i svensk skola själva och har därför inte kunskap om hur svensk undervisning ser ut (Sjögren, 1996). Lahdenperä (2004) menar att deras främlingskap inför skolan är ett hinder för kontakten mellan skola och hem.

Granstedt (2006) visar att det finns lärare som anser att föräldrar av utländsk härkomst saknar kunskaper om svensk skola, kunskaper som krävs för att föräldrarna ska kunna samverka med skolan, men också för att inte bli lurade av sina barn – speciellt när barnen kommer i högstadietiden. Liknande åsikter återfinns hos informanterna som betonar vikten av att inte låta elever agera tolk i kommunikation med föräldrar som inte behärskar svenska. Elever som tolk eller översättare för hemskickade brev medför risk att elever utnyttjar situationen. Det är helt i enlighet med vad forskare, som t.ex. Elmeroth (2008) och Herbert (2006), har kommit fram till. Vidare menar Herbert (2006) att om eleverna tolkar rubbas maktbalansen mellan familjemedlemmarna som är förknippade med vilken roll individen har i familjen. Konsekvenserna av det är överhuvudtaget inte till nytta för någon av parterna.

Att rubba maktbalansen i familjen gör att föräldrarna kan ses som okunniga och underlägsna av sitt barn, vilket skulle innebära att de inte kan vara det stöd som barnet är i behov av (Elmeroth, 2008). Det gäller i hög grad för de fall som informanterna berättar om. Enligt informanterna är elever, som annars är mycket verbala, mycket tysta på mötena. Detta tyder på att i de familjer som fallen berör råder en rollfördelning där föräldrarna är klart överordnade barnet. I några informanters uttalanden framkommer att skola och hem kan ha olika bilder av barnet, som i vissa fall kan skilja sig från varandra väldigt mycket. Lahdenperä (2008) och Myndigheten för skolutveckling (2006) menar att det är viktigt att lärare har en interkulturell hållning gentemot eleven och föräldrarna, för att skapa samverkan mellan hem och skola.

Informanterna i studien betonar upprepade gånger att tydlighet är viktigt när information om elevers matematiksvårigheter ska förmedlas. De har en medvetenhet om att den gemensamma förståelsen för uttalat budskap saknas i samtalt med föräldrar som inte behärskar svenska.

Denna medvetenhet gör att flertalet av studiens informanter uppger att de är försiktiga med sina förgivettaganden. Stier & Sandström Kjellin (2009) menar att det finns risk att tydlighet övergår till övertydlighet, vilket av somliga föräldragrupper skulle kunna uppfattas som nedlåtande och få dem att känna sig obekväma i situationen. Med andra ord styr lärarens bemötande av och lyhörddhet för föräldrarna i situationen hur relationen mellan hem och skola utvecklas.

Alla informanter är mycket måna om att föräldrarnas ska få del av den information informanterna är ålagda att förmedla. Ur deras synvinkel är det en nödvändighet. Det är dock viktigt i detta sammanhang ställa sig frågan: hur mycket insyn och styrning kan skolan kräva av föräldrarna? Olika skolkulturer har olika sätt att se på relationen mellan hem och skola. de Carvalho (2000) menar att skolan och hemmets funktioner borde hållas åtskilda och ägna sig åt sina olika uppgifter på var sitt håll. Det står i skarp kontrast med den svenska skolkulturens syn. Varje kultur har sin egen måttstock som styr vilken åsikt föräldrar och skola har angående hur mycket de ska vara engagerade i skolan. Viktigt att tillägga är att skillnader i synsätt kring denna relation inte bara beror på kulturella faktorer utan även socioekonomiska (se t.ex. Andersson, 2004; Eriksson, 2004; Ribom, 1993).

## 8 Avslutande diskussion

Det ovanstående blottlägger ett större problem som ligger i systemet med det delade ansvaret för elevers utbildning mellan hem och skola. Problemet ligger i att det är två parter som ska samverka, vilket inte hade varit fallet om enbart lärarna eller enbart föräldrarna burit ansvaret för elevernas utbildning. Det delade ansvaret gör att samverkan blir nödvändig och för att det ska bli någon samverkan att tala om krävs det kommunikation, samförståelse för vad som ska göras och praktiskt genomförande.

Ett resultat som studien synliggjort är att initiativ oftast kommer från lärarna. Det förefaller logiskt att det är så, eftersom lärarna sitter inne med information om elevers direkta skolsituation och har kunskaper av den sociala praktiken med dess diskurs. Samtidigt är elevers matematiksvårigheter, enligt informanterna, ofta något som är känt sedan tidigare, vilket gör att föräldrarna inte är främmande för att eleven har matematiksvårigheter. Om föräldrarna redan känner till problemet kan man fråga sig hur det kommer sig att de är passiva. Sjögren (1996) pekar på att det beror på att föräldrarna tappat sin tillit till sin förmåga att påverka p.g.a. osäkerhet i språket och vardagskoderna. Att informanterna i studien kopplar samman svårigheter att samverka med föräldrarna till att de inte behärskar svenska samt saknar erfarenheter av svensk skola, visar att Sjögrens påstående stämmer.

Med Sjöbergs (1996) påpekande i åtanke är det lätt att tillskriva föräldrarnas bristande språk hela problematiken, men problemet är mer komplext än så. Både i avsnittet om Tolken och i Samtal ovan framkommer det att informanterna arbetar med att kompensera för föräldrarnas bristande insikter i svensk skolkultur för att möjliggöra samverkan. Den kompensatoriska hållningen som informanterna har rekommenderas inte av Lahdenperä (2008), eftersom den lägger skulden till elevernas matematiksvårigheter på föräldrarna. Ett antagande i ett kompensatoriska förhållningssätt är att den part som utsätts för de kompensatoriska åtgärderna är otillräcklig, medan den part som utför åtgärderna har rätten att avgöra vari den andra parten brister. Ett uttryck för den dominans lärare har i skolans sociala praktik (se t.ex. Andersson, 2004). Istället förespråkar Lahdenperä (2008) en komplementär hållning där föräldrarna inte behandlas som okunniga eller inkompetenta utan möts med respekt.

Resultaten visar att det finns tillfällen då informanterna intar en komplementär hållning gentemot föräldrarna. Ett exempel är när en av informanterna påtalar att föräldrarna ibland har förslag på lösningar som informanten själv inte tänkt på. Ett annat exempel är den positiva hållningen en annan av informanterna har till att föräldrarna har med sig en närstående som stöd på fysiska möten, eftersom denna person kan agera bollplank till föräldrarna såväl som till läraren och ge andra infallsvinklar på problemet. Den sistnämnda lösningen har inga kopplingar i den tidigare forskningen men är ändå värd att påpeka, eftersom dessa närstående utgör en alternativ grupp till modersmåls lärare och språkstödare som tolk med rollen som pedagogisk medarbetare.

De två exemplen visar på att informanterna vid somliga tillfällen överbryggat problemen vid kommunikationen och påbörjat arbetet att uppnå samförstånd med föräldrarna om vad som ska göras för att stödja eleven i dess matematiksvårigheter. Som de två exemplen belyser

finns det två nycklar till framgång i överbyggandet av kommunikationssvårigheterna, varav ingen av dem handlar om hur exakt lärarens och föräldrarnas uttalanden i mötesituationen blivit tolkad mellan språken: snarare handlar det om tolkens roll och lärarens förhållningssätt.

En av informanterna förespråkar att vid möten med föräldrar som inte behärska svenska ska inhyrd tolk användas, eftersom det försäkras att tolkningen blir rätt. Som en utmaning till påståendet kan man fråga sig vad som menas med att tolkningen blir rätt. Om det innebär den exakta ordalydelsen i det som sägs har informanten helt rätt i sitt påstående. Men sett ur ett sociokulturellt perspektiv, där innebörden i samtalet skapas i interaktionen mellan parternas tolkningar av varandras yttrande och de möjligheter för tolkningar kontexten ger (Linell, 2009), hamnar betydelsen av att tolkningen blir rätt i ett helt annat ljus. En modersmållärare eller en språkstödjare som har kunskaper både om den svenska skolkulturen och föräldrarnas skolkultur har i sådan fall större möjligheter att göra en tolkning som blir rätt. En inhyrd tolk har inte nödvändigtvis erfarenheter av både svensk skolkultur *och* föräldrarnas skolkultur. En annan fråga som är viktig att fråga i detta sammanhang är om en inhyrd tolk kan och bör ta sig rollen som pedagogisk medarbetare. Om svaret är ja, bör man hyra in samma person till tolk vid alla mötestillfällen. Möjlighet för tolken att ha en mer aktiv roll och vara ett stöd för läraren är beroende av kontinuitet. Men om svaret är nej, väger fördelarna med att ha modersmållärare eller språkstödjare som tolk tungt.

I informanternas uttalanden kan det uttolkas att de anser att samarbete med flerspråkiga och flerkulturella kollegor hjälper och underlättar för dem i deras arbete med föräldrar som inte behärskar svenska. Det visar att informanterna har en vaknande interkulturell medvetenhet, men det en bit kvar innan informanterna förvärvat ett interkulturellt perspektiv, eftersom de inte har erfarenheter av och förståelse för några andra skolkulturer än den svenska på ett djupare plan samt att deras sätt att se på situationen i stort är etnocentriskt. Informanterna visar i en del av sina utsagor att de delar den föreställning, som Elmeroth (2008) påpekar, finns i den svenska skolan: föreställningen om att svensk värdegrund gäller för alla och att svenska förgivettaganden är allas. Att ge modersmållärare och språkstödjare en naturlig plats i skolans verksamhet skulle vara gynnsamt för utvecklingen av ett interkulturellt förhållningssätt i skolans arbete (Elmeroth, 2008; Granstedt, 2006; Myndigheten för skolutveckling, 2006).

Frågan om samförstånd med föräldrarna kan uppnås kring elevers matematiksvårigheter handlar ytterst om att ta lärarens erfarenheter och syn på sin egen roll i beaktning. Hur långt sträcker sig lärarens uppdrag, eller med andra ord, vilken roll har informanterna i sammanhanget? Som en av informanterna påpekat, i enlighet med styrdokumentet, är det skolan som är ytterst ansvarig för att ha kontakt med hemmet. Det är främst lärarens uppgift att se till att samverkan mellan hem och skola fungerar. Innebär detta att det hör till lärares yrkesroll att undervisa föräldrar i svensk skolkultur, eller i vissa fall till och med i matematik, för att uppnå samverkan? Frågorna kommer inte att besvaras i denna studie, eftersom studiens syfte, utformning och datamaterial varken studerar eller ger svar på dem.

För att återknyta till det större problemet i systemet som nämnts i början av detta kapitel, nämligen att ansvaret för elevens utbildning är delat, så kan man nu säga att initiativet och ansvaret för upprätthållandet av samverkan ligger hos skolan. Ett förslag på åtgärd till detta

problem skulle kunna vara att skolledningen inrättade ett enhetligt system för lärarna på skolan med tydligare direktiv för hur lärare ska agera i kommunikation med föräldrar som inte behärskar svenska. Det är något som även efterfrågats av en av informanterna. För att systemet ska vara något som lärare kan använda sig av i sin dagliga yrkesverksamhet bör systemet utvecklas i samråd med lärare på skolan med erfarenheter av företeelsen så att de goda erfarenheterna som redan existerar på fältet kan samlas in. Det är ett sätt att underlätta arbetet för både nyanställda lärare och lärare som redan arbetar på skolan.

Den undervisande matematikläraren är skolans expert på enskilda elevers matematiksvårigheter, vilket gör att han/hon har det yttersta ansvaret för att initiera kontakt med hemmet när elever har matematiksvårigheter. Enligt informanterna är elevernas matematiksvårigheter ofta kända innan de börjar på högstadiet, varför den samverkan som skolan enligt styrdokumentet är ansvarig att erbjuda och upprätta redan bör vara på plats. Hur kommer det sig då att informanterna säger att det tar så lång tid som till det första utvecklingssamtalet innan elevens matematiksvårigheter ”återupptäcks” och förmedlas till föräldrarna? Hur upprätthålls samverkan mellan hem och skola över längre tid? Vad sker vid lärarbyten och hur överlämnas erfarenheterna kring samverkan? Svaret på dessa frågor och själva kärnan i problemet kan inte ges i denna studie, eftersom studiens syfte endast ser till lärares handlande i situationen kring företeelsen. Dock är det viktigt att uppmärksamma att problemets återverkningar ändå blir synliga i de handlingar informanterna utför.

Att kommunicera med föräldrar som inte behärskar svenska är en företeelse som de flesta lärare *kan* stöta på i sin yrkesverksamhet. Vid sådana tillfällen är det viktigt att det finns en interkulturell medvetenhet och en beredskap att handskas med företeelsen på ett professionellt sätt. Det är en grundläggande syn inom den svenska skolan att skolan och föräldrarna delar ett gemensamt ansvar för elevers utveckling och lärande. Därför anser jag att det är av största vikt att lärare strävar efter att skapa möjligheten för *alla* föräldrar att vara delaktiga på lika villkor i den goda samverkan mellan hem och skola som skolan eftersträvar. Vägen dit är fortfarande lång.

## 8.1 Vidare forskning

Området som studien har undersökt är som nämnts tidigare relativt outforskat, även om relationen mellan skola och föräldrar som inte behärskar svenska i viss mån har behandlats i studier där fokus i huvudsak har varit något annat. Det innebär att det finns en hel del kvar att utforska. Det kan vara intressant att studera hur kommunikationen med skolan upplevs av föräldrar som inte behärskar svenska. En annan vinkling skulle kunna vara att studera hur minoritets elever ser på sitt lärande och sin utveckling i matematik. Ytterligare en intressant vinkling av problemet skulle kunna vara att studera om lärare som talar fler språk än svenska, modersmåls lärare och språkstödjare upplever att de har en fördel i kommunikationen med föräldrar som inte behärskar svenska och hur de ser på sitt agerande i frågan.

## Referenslista

Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C., & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (1995). *Barn och matematik. Problemlösning på lågstadiet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborgs universitet: Institution för pedagogik och didaktik.

Alfakir, N. (2004). *Skapa dialog med föräldrarna – integration i praktiken*. Malmö: Runa Förlag.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Andersson, I. (2004). *Lysna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlaget.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensi, Göteborg Studies in Educational Sciences, 248.

Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (Red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. (1998a). Om Vygotskijs liv och lära. I I. Bråten (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. (1998b). Vygotskij som föregångare inom metakognitiv teori. I I. Bråten (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dash, I. (2006). Interkulturell matematik – vad är det? I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

de Carvalho, M. E. P. (2000). *Rethinking Family-School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ds 2003:46. *Var-dags-inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes

Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Engquist, A. (1996). *Om konsten att samtala*. Kristianstad: Rabén Prisma.

- Eriksson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. Örebro: Örebro Studies in Education, 10.
- Flising, L. (1995). Studiecirkel som metod i föräldrasamverkan på högstadiet (årskurs 7-9). I P. Arneberg & B. Ravn (Red.). *Mellan hem och skola. En fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Hämtat 21 oktober 2009, från <http://hdl.handle.net/2077/20889>
- Granstedt, L. (2006). Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar. I L. Sawyer & M. Kamali (Red.). *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 136-142.
- Herbert, A. (2006). Våld och trauma i klassrummet. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for Inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensi, 213.
- Klasson, J.-Å. (1998). *Lärares bedömningar av elevers psykosociala skolsituation. En studie i en mångkulturell kommun*. Rapp 1998:12 Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Kristjánsdóttir, B. S. (1995). Samarbejde med forældre på tværs af sprog og kulturer. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.). *Mellan hem och skola. En fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G., & Flising, L. (1983). *Föräldrarna och skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lahdenperä, P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I P. Lahdenperä (Red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.



- Leön, R. (2001). På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlundahet, normalitet och makt i möte mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan. I A. Bigestans & A. Sjögren (Red.). *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Lindqvist, G. (red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogikens psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1982). *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. (2:a uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Löwing, M. (2008). *Grundläggande aritmetik. Matematikdidaktik för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Löwing, M., & Kilborn, W. (2008). *Språk, kultur och matematikundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormack Steinmetz, A. (1991). Genomförandet. I M. Ely i samverkan med M. Anzul, T. Friedman, D. Gardner & A. McCormack Steinmetz. *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *Överallt och ingenstans*. Stockholm: Myndigheter för skolutveckling
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Mer än matematik – om språkliga dimensioner i matematikuppgifter*. Stockholm: Liber.
- Otterbeck, J. (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R., & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ribom, L. (1993). *Föräldraperspektiv på skolan – en analys från två håll*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 51.

Runfors, A. (2006). Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar. I L. Sawyer & M. Kamali (Red.). *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Rönnerberg, I., & Rönnerberg, L. (2001). *Minoritetselever och matematikutbildning – en litteraturöversikt*. Stockholm: Kompetensfonden, Stockholms stad.

Rönnerberg, I., & Rönnerberg, L. (2006). *Etnomatematik. Perspektiv för ökad förståelse i matematiklärandet*. Stockholm: Skolverket.

Sjögren, A. (1996). Föräldrar på främmande mark. I E.-S. Hultinger & C. Wallentin (Red.). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2009a). Elever med svensk bakgrund med betyg enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet samt elever som ej uppnått målen, per ämne i årskurs 9, läsåret 2008/09. På *Skolverkets hemsida*. Hämtat 4 januari 2010, från [http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/80/43/Grundskolan\\_Betyg%20och%20prov\\_Riksniv%20E5\\_Tabell7Bwebb.xls](http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/80/43/Grundskolan_Betyg%20och%20prov_Riksniv%20E5_Tabell7Bwebb.xls)

Skolverket (2009b). Elever med utländsk bakgrund med betyg enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet samt elever som ej uppnått målen, per ämne i årskurs 9, läsåret 2008/09. På *Skolverkets hemsida*. Hämtat 4 januari 2010, från [http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/80/43/Grundskolan\\_Betyg%20och%20prov\\_Riksniv%20E5\\_Tabell7Cwebb.xls](http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/80/43/Grundskolan_Betyg%20och%20prov_Riksniv%20E5_Tabell7Cwebb.xls)

Skolverket (2003). *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1980:21. *Barn och vuxna*. Barnomsorgsgruppens betänkande om föräldrautbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1980:27. *Hem och skola*. Betänkande av utredningen om förstärkta kontakter mellan hem och skola. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stier, J., & Sandström Kjellin, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Finland: Nordstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den historiska dimensionen i Vygotskijs teori. I I. Bråten (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Trudgill, P. (1974). *Språk och social miljö. En introduktion till sociolingvistik*. Stockholm: Bokförlaget Pan/Nordstedts.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällvetenskaplig forskning*. Hämtat 3 september 2008, från <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/>

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. (1999a). Tänkande. I G. Lindqvist (Red.). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogikens psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. (1999b). Intresse. I G. Lindqvist (Red.). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogikens psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Øzerk, K. Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärläring. I I. Bråten (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1: Enkät

Namn: \_\_\_\_\_

- Jag samtycker till att delta i studien Ja                      Nej
  
- Jag undervisar/har undervisat i matematik och har/har haft elever som är i matematiksvårigheter vars föräldrar inte behärskar svenska. Ja                      Nej
  
- Jag är/har varit mentor för elever som är i matematiksvårigheter vars föräldrar inte behärskar svenska. Ja                      Nej
  
- Om du svarat ja på fråga 2 och 3, hur många elever i matematiksvårigheter vars föräldrar inte behärskar svenska har du eller har du haft kontakt med? \_\_\_\_\_
  
- Har du erfarenhet av någon annan skolkultur än den svenska? Ja                      Nej
  
- Om du har svarat ja på fråga 5, vilken? \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## Bilaga 2: Kategorier av lärare

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Kategori 1:</b><br/>Matematiklärare med erfarenhet av annan skolkultur än den svenska</p>                | <p><b>Kategori 2:</b><br/>Mentor som inte är matematiklärare med erfarenhet av annan skolkultur än den svenska</p>                    | <p><b>Kategori 3:</b><br/>Mentor som är matematiklärare med erfarenhet av annan skolkultur än den svenska</p>                    |
| <p><b>Kategori 4:</b><br/>Matematiklärare som inte har erfarenhet av någon annan skolkultur än den svenska</p> | <p><b>Kategori 5:</b><br/>Mentor som inte är matematiklärare och som inte har erfarenhet av någon annan skolkultur än den svenska</p> | <p><b>Kategori 6:</b><br/>Mentor som är matematiklärare och som inte har erfarenhet av någon annan skolkultur än den svenska</p> |

## Bilaga 3: Brev till skola

AAA-stad BBBB-BB-BB

### Till rektor och pedagoger på AAA-skolan

Hej!

Mitt namn är Fung Hua. Jag är för närvarande tjänstledig från min tjänst som MaNO-lärare på CCCC-skolan för att studera på speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet och ska nu göra en avslutande studie för utbildningen.

I min studie kommer jag att undersöka hur matematiklärare och/eller mentor gör i kontakten med hem där föräldrarna inte behärskar svenska. Fokus kommer att ligga i kommunikationen om elevers matematiksvårigheter. Jag har i mitt arbete, både som matematiklärare och mentor, mött föräldrar som inte behärskar svenska. Detta har väckt tankar och frågor hos mig om hur andra lärare gör när de kommunicerar med föräldrar som inte behärskar svenska om elevens svårigheter i matematik.

Er medverkan är värdefull för att jag ska kunna genomföra denna studie och förhoppningsvis kunna bidra med mer kunskap kring samverkan och kommunikation om elevers matematiksvårigheter mellan lärare och föräldrar som inte behärskar svenska. Jag behöver få veta om ni ger ert samtycke till att delta i studien så snart som möjligt. De lärare som deltar i studien kommer att vara anonyma såväl som de elever och föräldrar som på ett eller annat sätt kommer att beröras av studien. Deltagandet i studien är helt frivilligt och kan avbrytas närhelst man önskar.

Studien kommer att genomföras på följande sätt:

Jag kommer att be de lärare som samtyckt till att delta i studien att var och en välja ut 2-3 elever med matematiksvårigheter där lärarna har varit i kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska. Jag kommer även att genomföra en intervju (som spelas in) för att ställa frågor på hur lärarna gör när de kontaktar och kommunicerar med föräldrar som inte behärskar svenska. Intervjun beräknas att ta ca 1h/lärare.

Om det är några oklarheter eller frågor angående denna studie är ni välkomna att kontakta mig. Ni kan nå mig genom e-post, xxxxxxxxxxx@xxxxx.xx, eller på telefon, yyy-yyyyyy.

Tack för hjälpen!

Hälsningar,

Fung Hua.

Jag samtycker till att delta i studien:

Datum: \_\_\_\_\_

Namn: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## **Bilaga 4: Intervjufrågorna**

### **Bakgrundsfrågor:**

Vad (vilket/vilka ämne/n) undervisar du i?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Har du erfarenheter av någon annan skolkultur än den svenska? Berätta om dina erfarenheter.

### **Frågor:**

1. Hur uppfattar du skolans policy för hur lärare ska gå tillväga i kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska?
2. Har du haft kontakt med föräldrar som inte behärskar svenska om elevens matematiksvårigheter i fler än ett fall? I så fall, hur många?
3. När du ska kontakta föräldrar som inte behärska svenska om deras barns matematiksvårigheter, vilket/vilka tillvägagångssätt använder du dig av?
4. Förutom tolkhjälp, på vilket/vilka sätt skiljer det sig från hur du gör i din kontakt med föräldrar som behärskar svenska om elevens matematiksvårigheter?
5. Gå igenom fallen tillsammans med lärarna och ställa frågor för att förtydliga otydliga saker (som vilket språk, tidpunkt, etc.).
6. Vad har du lärt dig från fallen du berättar om?
7. Hur har lärdomarna påverkat ditt arbete i kommunikationen om elevs matematiksvårigheter med föräldrar som inte behärskar svenska?
8. Vem initierade att kontakt behövdes tas med hem om elevens matematiksvårigheter?
9. Hur togs den första kontakten?
10. Summera på vilket/vilka sätt har du varit i kontakt med de hem du har valt att ta upp som exempel.
11. Vilket/Vilka gensvar/reaktioner från eleven och hemmet har de olika tillvägagångssätten gett?
12. Vilket/vilka tillvägagångssätt har gett bäst kommunikation med hem där föräldrar inte behärskar svenska?
13. På vilket sätt påverkar dina erfarenheter av annan skolkultur än den svenska ditt sätt att kommunicera med föräldrar som inte behärskar svenska?
14. Övrigt, något som du vill tillägga.

## Bilaga 5: Mall för analysmatris

|               |             | Fråga X |
|---------------|-------------|---------|
| Kategori<br>3 | Lärare<br>1 |         |
| Kategori<br>3 | Lärare<br>2 |         |
| Kategori<br>4 | Lärare<br>3 |         |
| Kategori<br>4 | Lärare<br>4 |         |
| Kategori<br>5 | Lärare<br>5 |         |
| Kategori<br>5 | Lärare<br>6 |         |
| Kategori<br>6 | Lärare<br>7 |         |