



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete

Kandidatnivå

**“Vad mer kan man göra liksom?”**

---

**Om samverkan och kommunikation mellan lärare och nyanlända föräldrar**

Författare: Emelie Fors  
Handledare: Åsa Wedin  
Examinator: Berit Lundgren  
Ämne/huvudområde: Svenska som andraspråk  
Kurskod: SS2007  
Poäng: 15 hp  
Examinationsdatum: 180612

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## **Abstract:**

Syftet med studien är att undersöka hur lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år förhåller sig till genomförandet av läroplanens krav på samverkan mellan skola och hem, när det gäller de föräldrar med vilka man ännu inte har ett gemensamt fungerande språk. För att undersöka detta utgår studien ifrån följande frågeställning:

- Hur talar lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år om läroplanens krav på samverkan mellan skola och hem, när det gäller de föräldrar med vilka man ännu inte har ett gemensamt fungerande språk?

Studiens teoretiska utgångspunkter utgörs av socialkonstruktivistiska och poststrukturalistiska teorier med den kritiska diskursanalysen i centrum. Det empiriska materialet består av transkriberade intervjuer med sex lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år. Materialet har analyserats med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys.

Resultatet av den kritiska diskursanalysen visar att den diskursiva praktiken kring lärarnas tal om samverkan med nyanlända föräldrar består av en kreativ diskursordning där flera konkurrerande diskurser förekommer samtidigt. Central i denna diskursordning är dock ansvarsdiskursen som går att dela upp i lärarens ansvar och föräldrarnas ansvar. Diskursen kring lärarens ansvar präglas framförallt av att det är problematiskt och utmanande att samverka med nyanlända föräldrar. Diskursen kring föräldrarnas ansvar bär på kritik av föräldrarnas engagemang i och intresse för barnens skolgång. Vanligt är att lärarna i samband med kritiken också erbjuder förklaringar till föräldrarnas agerande. Den sociala praktiken kopplar samman den diskursiva praktiken med textanalysen och där framträder att lärarnas sätt att tala om de nyanlända föräldrarna bidrar till att upprätthålla den institutionella och etniska maktordningen i skolan.

**Nyckelord: nyanlända, samverkan, föräldrar, kommunikation, skola, elever, diskursanalys**

## Innehåll

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.     | Inledning.....  | 5  |
| 2.     | Syfte och frågeställning .....                            | 5  |
| 3.     | Bakgrund .....  | 5  |
| 4.     | Teoretisk utgångspunkt.....                               | 6  |
| 4.1.   | Socialkonstruktivism.....                                 | 6  |
| 4.2.   | Poststrukturalism .....                                   | 7  |
| 4.2.1. | Diskursanalys .....                                       | 7  |
| 4.2.2. | Kritisk diskursanalys .....                               | 8  |
| 4.2.3. | Faircloughs kritiska diskursanalys.....                   | 8  |
| 4.3.   | Postkolonialism .....                                     | 10 |
| 4.3.1. | Andrafiering.....   | 10 |
| 4.3.2. | Etnisk maktordning.....                                   | 10 |
| 5.     | Tidigare forskning.....                                   | 11 |
| 5.1.   | Forskning om samverkan med nyanlända föräldrar .....      | 11 |
| 5.2.   | Forskning om institutionell och etnisk maktordning.....   | 12 |
| 6.     | Metod .....   | 13 |
| 6.1.   | Material .....  | 13 |
| 6.1.1. | Intervjuerna .....  | 13 |
| 6.1.2. | Transkribering.....                                       | 14 |
| 6.2.   | Deltagare .....   | 14 |
| 6.3.   | Analysmetod.....  | 15 |
| 6.3.1. | Faircloughs tredimensionella modell .....                 | 15 |
| 6.4.   | Etiska överväganden.....                                  | 16 |
| 7.     | Resultat.....   | 16 |
| 7.1.   | Den diskursiva praktiken .....                            | 17 |
| 7.2.   | Textanalys.....   | 17 |
| 7.2.1. | Diskurser kopplade till lärarens ansvar och roll .....    | 17 |
| 7.2.2. | Diskurser kopplade till föräldrarnas ansvar och roll..... | 21 |
| 7.3.   | Den sociala praktiken .....                               | 28 |
| 7.4.   | Sammanfattning av resultat .....                          | 30 |
| 8.     | Diskussion.....   | 30 |
| 8.1.   | Resultatdiskussion .....                                  | 30 |
| 8.2.   | Metoddiskussion .....                                     | 32 |

|  |    |
|--|----|
| 8.3. Förslag till vidare forskning ..... | 33 |
| Litteraturlförteckning .....             | 34 |
| Bilaga 1 .....                           | 35 |
| Bilaga 2 .....                           | 36 |

## 1. Inledning

Läsåret 2016/2017 fanns det enligt Skolverket (2017a) omkring 79 400 nyanlända elever i grundskolan i Sverige. Detta innebär en markant ökning från läsåret 2015/2016 då det fanns omkring 62 400 nyanlända elever i svensk grundskola. Att det finns fler nyanlända elever i grundskolan idag medför att fler skolor och fler lärare än tidigare möter nyanlända elever och deras föräldrar. De senaste åren har det dessutom tillkommit en del bestämmelser kring nyanlända elevers skolgång, såsom en reglering av undervisning i förberedelseklass och ett obligatorium att kartlägga elevernas kunskaper och tidigare erfarenheter av att gå i skola (Skolverket 2016).

Min personliga erfarenhet av att arbeta i skolans värld är att lärare ibland uttrycker en viss osäkerhet kopplad till att undervisa nyanlända elever. Osäkerheten kan gälla i stort sett alla delar av skolans verksamhet; med funderingar kring hur man bäst ska bedriva sin undervisning, vilka organisationsformer som är mest gynnsamma samt vilka av skolans professioner som ska vara inkopplade och ansvariga för de nyanlända elevernas skolgång. Ytterligare en aspekt som kan väcka funderingar hos en del lärare när det gäller nyanlända elever är det krav på samverkan och kommunikation mellan hem och skola som uttrycks i grundskolans läroplan (Skolverket 2017b). För hur kommunicerar man när man inte talar samma språk? Vem ansvarar då för att lämna och ta emot information?

Duek (2017) påpekar att det är det av högsta prioritet för alla elever att det finns en god kontakt mellan hem och skolan, men att det kan vara av särskild stor vikt då diskrepansen mellan hem och skola av någon anledning är stor. I denna studie är det just kontakten mellan lärare och nyanlända föräldrar som står i fokus genom att lyfta fram och problematisera de föreställningar och upplevelser av att samverka med nyanlända föräldrar som sex grundskollärare ger uttryck för.

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år förhåller sig till genomförandet av läroplanens krav på samverkan mellan skola och hem, när det gäller de föräldrar med vilka man ännu inte har ett gemensamt fungerande språk. För att undersöka detta utgår studien ifrån följande frågeställning:

- Hur talar lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år om läroplanens krav på samverkan mellan skola och hem, när det gäller de föräldrar med vilka man ännu inte har ett gemensamt fungerande språk?

## 3. Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs för studien relevanta delar ur skolans styrdokument samt hur begreppet nyanländ förälder definieras och ska förstås inom ramen för studien.

Skolans verksamhet regleras genom dess styrdokument. Dessa styrdokument är tvingande i den meningen att det som står skrivet i dem är obligatoriskt för skolans verksamhet att följa. I läroplanen för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2017b) står det att skola och vårdnadshavare har ett gemensamt ansvar för elevernas utveckling och lärande:

Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång ska skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande. (Skolverket 2017b:8)

Detta gemensamma ansvar gäller för alla de elever som omfattas av läroplanen, även de som av någon anledning nyligen kommit till Sverige.

Begreppet nyanlända föräldrar kan förstås på flera olika sätt. För att svara på vilka föräldrar som är nyanlända krävs först en definition av vilka elever som är nyanlända då begreppen står i nära förbindelse med varandra. 1 januari 2016 trädde en ändring av skollagen i kraft som fastslog vilka elever som ska räknas som nyanlända i juridisk mening.

Med nyanländ ska avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. (29 kap. 6 § skollagen)

Denna definition innebär i sin tur att föräldrar, eller vårdnadshavare, som är den mer korrekta termen, följaktligen är föräldrar till elever som faller inom ramen för den ovan citerade definitionen.

I denna studie har begreppet nyanländ dock använts något friare då det varit av intresse att även undersöka hur lärare till elever som inte strikt faller inom ramen för skollagens definition av nyanlända elever talar om att samverka med föräldrar som har ett annat modersmål än svenska och där ett gemensamt språk saknas.

Begreppet nyanländ förälder ska alltså i denna studie förstås som förälder till barn som nyligen kommit till Sverige och där lärare och förälder inte har något gemensamt språk för kommunikation. I denna studie används begreppet förälder framför vårdnadshavare då förälder är det vanligast förekommande begreppet för vårdnadshavare i informella samtal mellan lärare. Detta trots att begreppen inte är fullt ut synonyma och att elever mycket väl kan ha vårdnadshavare som inte är deras förälder och vice versa.

## **4. Teoretisk utgångspunkt**

Detta avsnitt redogör för studiens teoretiska utgångspunkt. Först ges en kort beskrivning av den socialkonstruktivistiska ansats som studien vilar på. Därefter beskrivs relevanta delar av poststrukturalism, diskursanalys, kritisk diskursanalys och Faircloughs kritiska diskursanalys ur ett teoretiskt perspektiv. Då diskursanalys bör förstås som både teori och metod delas genomgången av den upp i två delar. De övergripande premisserna för diskursanalysen som teoretisk utgångspunkt berörs därför i detta avsnitt, medan de mer konkreta metodologiska aspekterna beskrivs i avsnitt 5. Slutligen presenteras också kortfattat de postkoloniala teorier om andrafiering och etnisk maktordning som är relevanta för studien.

### **4.1. Socialkonstruktivism**

Socialkonstruktivism är ett samhällsvetenskapligt perspektiv som omfattar många olika teorier om samhället. Att socialkonstruktivismen är mångperspektivistiskt innebär visserligen att det existerar olika tolkningar och angreppssätt inom perspektivet, men

det finns ändå vissa övergripande premisser som binder dessa samman. Winther Jørgensen & Philips (2017:11, 12) hänvisar till Vivien Burrs beskrivning av de fyra grundläggande filosofiska premisser som är gemensamma inom socialkonstruktivismen. Den första premissen är ett epistemologiskt ställningstagande som pekar på att objektiv kunskap eller sanning inte existerar. Den andra fokuserar på vår världsbild och våra (förgivettagna) kunskaper som historiskt situerade och kontingenta, det vill säga: allt hade kunnat vara annorlunda. För det tredje så framhålls inom socialkonstruktivismen de sociala processerna och interaktionen som det sätt genom vilket alla kunskaper produceras och reproduceras. Den fjärde och sista premissen handlar om hur den rådande världsbilden och den sociala ordningen möjliggör vissa handlingar, medan andra framstår som omöjliga (Winther Jørgensen & Philips 2017:11, 12).

## 4.2. Poststrukturalism

Förhållandet mellan socialkonstruktivism och poststrukturalism är mycket omstritt. Utgångspunkten för denna studie är dock att poststrukturalismen utgör en del av det vidare socialkonstruktivistiska perspektivet (Winther Jørgensen & Philips 2017:12).

Poststrukturalismen är på många sätt en kritik av och en reaktion på strukturalismen. Relevant för denna studie är framför allt poststrukturalismens syn på språkets konstituerande roll. I motsats till den strukturalistiska synen på samhället och dess individer som styrda av vissa bestämda lagar och mönster menar man inom poststrukturalismen att språk och diskurser visserligen konstitueras av rådande samhälleliga strukturer, men att de samtidigt också är konstituerande. Poststrukturalismen företräder därmed en syn på samhället som å ena sidan medger betydelsen av sociala strukturer som klass, kön och etnicitet, men som också betonar individens möjligheter att påverka samhället och den egna tillvaron (Cohen, Manion & Morrison 2018:25).

### 4.2.1. Diskursanalys

Diskursanalys bör förstås som både teori och metod, eftersom de diskursanalytiska metoder som finns inom de olika inriktningarna hör nära samman med socialkonstruktivistiska och poststrukturalistiska perspektiv på samhället (Winther Jørgensen & Philips 2017:10).

Diskursanalys är ett brett forskningsfält som omfattar många olika angreppssätt. Grundläggande för diskursanalysen är förstås definitionen och förståelsen av begreppet diskurs. Även om diskursbegreppet kan förstås på olika sätt, och ges olika innebörd beroende på vilket angreppssätt som står i fokus, så går det att mycket övergripande förklara diskurs som *“ett bestämt sätt att tala om och se på världen (eller ett utsnitt av världen)”* (Winther Jørgensen & Philips 2017:12). Genom att utgå ifrån denna definition går det att slå fast att det finns fler än ett möjligt sätt att tala om och se på världen. Detta innebär vidare att diskursanalysen vilar på en syn på språk som innebär att språket inte objektivt beskriver världen, utan att språket också bidrar till att forma världen genom hur den beskrivs (Bergström & Boréus 2005:305). En av diskursanalysens mest grundläggande uppgifter är därför att undersöka hur språket i talade och skrivna texter producerar och reproducerar diskurser, kunskaper och maktförhållanden (Cohen, Manion & Morrison 2018: 686). Centralt inom diskursanalysen är också något som benämns som diskursordning. Diskursordning innebär att det vid ett givet tillfälle existerar flera olika diskurser inom ett och samma

område, men att av olika skäl så kan en eller flera av dessa diskurser betraktas som mer tongivande, det vill säga, ett visst sätt att se på världen anses "riktigare" och ges större legitimitet än andra sätt. En diskursordning kan i varierande utsträckning uppfattas som stabil eller instabil givet den inbördes konkurrensen mellan olika diskurser (Winther Jørgensen & Philips 2017:134–136).

#### 4.2.2. Kritisk diskursanalys

Kritisk diskursanalys är ett av flera diskursanalytiska angreppssätt. Utmärkande för denna inriktning är fokus på relationen mellan den diskursiva praktiken och samhället i stort, det vill säga: det existerar en uppdelning mellan diskursiva och icke-diskursiva praktiker. Denna uppdelning är något som särskiljer den kritiska diskursanalysen från exempelvis diskursteorin, där "allt" uppfattas som diskurs. Inom den kritiska diskursanalysen är den diskursiva praktiken (skapandet och konsumtionen av text) en form av social praktik genom att den både konstituerar och konstitueras av den sociala praktiken. Det finns alltså ett dialektiskt förhållande mellan diskursiv och social praktik som är helt centralt (Winther Jørgensen & Philips 2017:66–67).

Den lingvistiska analysen är viktig inom den kritiska diskursanalysen och man förespråkar textanalys av språk i användning. Några av de grundläggande premisserna inom den kritiska diskursanalysen är också att det inte existerar något neutralt språk och att språk och diskurs på olika sätt producerar, reproducerar och upprätthåller olika maktförhållanden. Den kritiska diskursanalysen är i detta avseende ingen neutral vetenskap och strävar heller inte efter att vara det. En av den kritiska diskursanalysens uppgifter är att blottlägga maktstrukturer i den diskursiva praktiken och att använda kunskaperna om detta till att påverka samhället i en riktning mot större social jämlikhet (Winther Jørgensen & Philips 2017:67–70).

#### 4.2.3. Faircloughs kritiska diskursanalys

Norman Fairclough är lingvist och en av de mest tongivande inom den kritiska diskursanalysen. Winther Jørgensen & Philips (2017:66) menar att beteckningen "kritisk diskursanalys" används något förvirrande genom att det dels betecknar en bredare strömning inom diskursanalysen som beskrivits ovan, men också för att beskriva just Faircloughs specifika angreppssätt. Här följer en närmare beskrivning av Faircloughs kritiska diskursanalys, eftersom det är därifrån inspiration till studiens metod och analys hämtats.

Fairclough (2013:3–5) menar att kritisk diskursanalys bygger på tre grundläggande principer; den är relationell, dialektal och transdisciplinär. Den relationella principen innebär inte att forskningens fokus ligger på relationen mellan individer, utan snarare på sociala relationer. Sociala relationer är i sig komplexa genom att de innefattar också relationer mellan diskurser, kommunikativa händelser, genrer, etc. Dock understryker Fairclough att det också handlar om relationen mellan människor, institutioner och maktförhållanden.

Den dialektala principen bygger på det som är kanske mest utmärkande för Faircloughs kritiska diskursanalys, nämligen relationen mellan den diskursiva och sociala praktiken. Han beskriver dialektal relation som en relation mellan entiteter som är separerade från varandra, men ändå inte helt åtskilda. Denna dialektala relation kan exemplifieras med förhållandet mellan diskurs och makt. Fairclough menar då att makt är delvis diskursiv genom att de individer som har makt i samhället legitimeras genom exempelvis diskurser om nation och representantskap, men samtidigt så existerar det



en "verklig" makt. Ett exempel på det är statens fysiska våldsmonopol som bör ses som ytterst verkligt och konkret och därmed också icke-diskursivt, enligt Fairclough. Att påstå att den fysiska makten enbart är diskursiv, även om den alltså delvis upprätthålls diskursivt, är därför inte korrekt, istället är makt och diskurs nära sammanlänkade i ett dialektiskt förhållande (Fairclough 2013:27).

Fairclough menar vidare att syftet med kritisk diskursanalys inte är att analysera diskurserna i sig själva utan att fokus ska ligga på just den dialektala relationen mellan diskurserna och "det andra". "Det andra" betecknas oftast av Fairclough som sociala praktiker och för att kunna analysera denna relation krävs transdisciplinära analyser. Detta innebär att Faircloughs kritiska diskursanalys förutsätter användningen av andra teorier än enbart lingvistisk diskursanalys, såsom politisk, social eller ekonomisk analys (Fairclough 2013:4). Exakt hur man bör tolka gränserna mellan diskursiv och social praktik är dock oklart. Fairclough själv menar att mycket i vårt samhälle är diskursivt, men att praktiska, fysiska företeelser, såsom byggandet av en bro, kan betraktas som icke-diskursiva (Winther Jørgensen & Philips 2017:71). En kritisk diskursanalys syftar alltså ytterst till att genom lingvistisk analys analysera relationen mellan den diskursiva och sociala praktiken.

Ytterligare ett sätt att belysa Faircloughs syn på dialektiken mellan diskursiva och sociala praktiker är att lyfta fram hans ontologiska ställningstagande som "kritisk realist", ett anspråk som kan tyckas motsäga diskursanalysens socialkonstruktivistiska ursprung. Enligt Fairclough handlar det dock om att understryka en kontingent form av socialkonstruktivism där det existerar en verklighet och en social värld bortom diskurserna, men där diskurserna på många sätt bidrar till att konstruera verkligheten. Att samhället är delvis diskursivt innebär inte att vi kan förändra världen eller verkligheten hur vi vill bara genom att ändra vårt sätt att tala; vissa saker är vid en given tidpunkt möjliga att förändra, medan andra inte är det. (Fairclough 2013:4–5)

I inledningen till *Language and power* definierar Fairclough diskurs på följande sätt:

"Discourse is a language viewed in a certain way, as a part of the social process (part of social life) which is related to other parts. It is a relational view of language" (Fairclough 2015:7).

Detta citat visar på språkets centrala roll i den kritiska diskursanalysen. Fairclough menar att det som ska studeras genom kritisk diskursanalys är verkligt språkbruk och vänder sig då mot strukturalismens uppdelning av språk och språkbruk (Fairclough 2015:55).

Centralt för Faircloughs kritiska diskursanalys är makt. Han skriver att makt i sig själv inte är något dåligt, men att det krävs en distinktion av "makt över" kontra "makt att". I detta resonemang menar han att "makt att" generellt sett är mindre problematiskt, även om "makt över" också kan implicera möjligheter till att utföra godhet. Makt bör dock alltid vara öppen för kritik, särskilt när den är illegitim eller används för att utföra dåliga saker. Vidare gör han en distinktion mellan makt "i" diskursen och makt "bakom" diskursen. Den som har makt "i" diskursen har ofta en synlig makt, så som till exempel en lärare i ett klassrum. Den som besitter makt "bakom" diskursen har makten att skapa och förändra diskursordning, det vill säga makten att avgöra vad som kan uttryckas och vilka mänskliga handlingar som är möjliga. Den typen av makt är ofta dold. Fairclough menar att en av den kritiska diskursanalysens uppgifter därför är att

blottlägga den dolda makten genom att visa på vad som explicit och implicit uttrycks i texter, men också vad som inte uttrycks alls (Fairclough 2015:27).

### 4.3. Postkolonialism

Postkolonialism betecknar teorier inom det kritiska postmoderna forskningsfältet som fokuserar på effekter, efterdyningar och pågående processer relaterade till västvärldens kolonialisering (Cohen, Manion & Morrison 2018:63). Betydande inom postkolonialistisk forskning är Saida's forskning från 1978 som lyfter fram hur västvärlden skapat en bild av "Orienten", eller "Öst". Denna syn på "öst", ibland också kallat "The West and the Rest", bygger på en värdedualism där väst är positivt laddat och öst är negativt laddat och beskriver samtidigt den indelning av "vi och dom" som kan prägla ett samhälle. Det är genom att tillskriva den egna gruppen positiva egenskaper och den andra gruppen negativa egenskaper som förtryck och våld legitimeras. Elmeroth (2008) menar att den postkoloniala teoribildningen är viktig för att förstå och i förlängningen också motverka samhällsliga dikotomier såsom "svenskar" och "invandrare".

#### 4.3.1. Andrafiering

Elmeroth (2008:28–30) pekar på att för att kunna definiera grupper måste det gå att dra en klar gräns mellan dem, men att det inte är något som låter sig enkelt göras när det handlar om exempelvis kultur eller etnicitet. När en gräns mellan etniska och kulturella grupper ändå dras bidrar det till kontrastiva gruppbildningar. Det vill säga, en person hör till "den här" gruppen därför att den inte hör till "den där" gruppen. Ett annat sätt att tala om detta är som ingrupper och utgrupper. Dessa grupper upprätthålls genom att skillnaden mellan grupperna betonas och att gruppernas medlemmar konsekvent favoriserar den egna gruppen, vilket ofta leder till att ingruppernas medlemmar ser på andra människor som avvikande, en mekanism som kallas också för "andrafiering". När ingrupper och utgrupper definieras utifrån kriterier som etnicitet, kultur och språk leder det ofta till en andrafiering baserad på etnocentrism och andra negativa stereotyper. I ett större perspektiv fungerar denna typ av gruppmeکانism också på exempelvis befolkningsnivå. Det är då majoritetsgruppen som är normen och som definierar vad som är tillåtet och vad som inte är tillåtet (Elmeroth 2008:28–30).

#### 4.3.2. Etnisk maktordning

Den etniska maktordningen innebär att en grupp människor innehar större makt än en annan grupp människor baserat på vilken etnisk tillhörighet de har och att denna maktfördelning legitimeras genom hierarkiska myter och föreställningar om "den andre". En viktig funktion i legitimeringen är föreställningen om att offer ska skylla sig själva och en betoning av alla individers makt över den egna livssituationen. I ett sådant resonemang ses ofta ojämlika och diskriminerande samhällsliga strukturer som ett resultat av individers egna medvetna val (Elmeroth 2008:14–15).

Den etniska maktordningen är nära sammankopplad med etnocentrism, det vill säga benägenheten att uppfatta den egna kulturen som central. Andra sociala mekanismer som är relaterade till den etniska maktordningen och konstituerandet av in- och utgrupper baserade på etnicitet är stereotypifiering, exotisering, nedvärdering och misstänksamhet mot "den andre" (Elmeroth 2008:30).

## 5. Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för relevant tidigare forskning kring samverkan med nyanlända föräldrar i svensk förskola och skola samt institutionell och etnisk maktordning. Forskning om samverkan med nyanlända föräldrar i förskolan är relevant och inkluderas i denna studie för att de små barnens omsorgsbehov i förskolan och grundskolans tidigare år ställer likvärdiga krav på samverkan med hemmet inom verksamheterna.

### 5.1. Forskning om samverkan med nyanlända föräldrar

Duek (2017) har undersökt hur lärare samverkar med föräldrar till nyanlända barn i förskola och grundskolans tidigare år genom att undersöka hur olika litteracitetspraktiker samspelar i barnens liv. Duek har genom intervjuer och observationer kartlagt de förekommande litteracitetspraktikerna i förskolan/skolan och i hemmet hos sex barn. Denna etnografiska studie visar att skolan i mycket begränsad utsträckning samverkar med nyanlända föräldrar och att detta ofta resulterar i att barnen hamnar i kläm mellan skolans och hemmets litteracitetspraktiker. Bland annat visade studien på att både lärare och föräldrar hade liten kunskap om den litteracitetspraktik som de själva inte var involverade i, ett fenomen som Duek benämner som inkongruens mellan barnens litteracitetspraktiker (Duek 2017).

Dueks studie pekar vidare på de olika kommunikationsvägar som finns för informationsutbyte mellan hem och skola och att det finns en tydlig skiljelinje mellan formell och informell kommunikation. Den formella kommunikationen är den som till exempel förekommer på utvecklingssamtal med tolk. Informella möten är de möten som sker mer spontant på skolan och där man kanske inte alltid har tillgång till tolk. Även den skriftliga informationen från skolan till hemmet kan vara mer eller mindre formell till sin karaktär (Duek 2017).

Värt att notera är också den bild av föräldrarnas kompetens som framträder hos flera av de intervjuade lärarna i Dueks studie. Det finns exempel på när en lärare, inför barnet, säger att föräldern inte kan vara till något stöd vid barnets läsläsning då föräldern själv saknar längre formell utbildning samt är andraspråkstalare. Duek menar att skolans lågt ställda förväntningar på de nyanlända föräldrarna i kombination med bristfällig kommunikation riskerar att utsätta barnen för en situation präglad av sociokulturell inkongruens och ett för stort eget ansvar. (Duek 2017:195, 199)

Dueks slutsatser kring den bristfälliga kommunikationen mellan skolan och de nyanlända föräldrarna stämmer väl in på resultatet ifrån Bunars studie från 2015 (Bunar 2015). Studien visar på att det föreligger stora skillnader mellan nyanlända föräldrars upplevelse av mottagande och samarbete med den svenska skolan. Enligt Bunar beror de nyanlända föräldrarnas upplevelse på vilken typ av kommun de kommit till. Generellt är de föräldrar i studien som kommit till en mindre kommun på landsbygden nöjdare än de som kommit till den större storstadskommunen (Bunar 2015). Flera exempel från Bunar studie visar på att de nyanlända föräldrarna många gånger inte fått tillräcklig information om barnens skolgång eller den svenska skolans organisation. Kommunikationen mellan hem och skola består till stor del av att skolan skickar hem lappar med information som föräldrarna ska skriva under. De fall där föräldrarna känner sig väl mottagna, och där de uppger att de är nöjda med samverkan

mellan hem och skola, präglas visserligen kommunikationen av en "korrekt och positiv ton", men skolan erkänner ändå inte föräldrarnas aktörskap fullt ut (Bunar 2015).

Bunars studie innehåller exempel på när nyanlända föräldrar misstros eller bemöts med misstänksamhet från skolans sida, något som många gånger är kopplat till att föräldrarna inte talar svenska eller engelska (Bunar 2015). I en artikel av Wedin & Warström (2018) lyfts också den svenskspråkiga normen fram som ett potentiellt hinder för lyckad kommunikation mellan nyanlända föräldrar och personal i förskolan. Den svenskspråkiga normen syns i relationen mellan nyanlända föräldrar och förskolans personal på olika sätt. Det kan då handla om, ibland orimligt höga, förväntningar på föräldrarna att snabbt lära sig svenska för att möjliggöra samverkan och kommunikation. Den svenskspråkiga normen blir därigenom en del utav ett bristperspektiv där problemet med kommunikationen framförallt läggs på föräldrarna som inte talar svenska eller har kännedom om de olika normer som råder inom den svenska förskolan (Wedin & Warström 2018).

När svenskan är normspråk riskerar det att leda till att föräldrar som inte talar svenska går miste om mycket värdefull information kring förskolans verksamhet och de normer och förväntningar som råder där. Förskolans personal förenklar ofta den information som ges ut och mycket litet utrymme ges för föräldern att genom samverkan bidra till eller djupare förstå förskolans verksamhet. Wedin & Warström (2018) menar att detta bristperspektiv i kombination med knapphändig kommunikation riskerar att leda till misstänkliggöranden och en syn på de nyanlända föräldrarna som inte är förenligt med ett respektfullt bemötande mellan vuxna. Konkret kan det handla om att förskolans pedagoger utifrån en enspråkig svensk norm tillskriver föräldrarna bristande engagemang i barnens uppfostran eller ett bristande föräldraskap. Wedin & Warström (2018) lyfter här fram vikten av ett interkulturellt förhållningssätt där förskolans pedagoger riktar blicken mot den egna verksamheten för att få syn på vilka (outtalade) normer och förväntningar som råder där.

## 5.2. Forskning om institutionell och etnisk maktordning

Elmeroth (2008) skriver om hur etnisk maktordning manifesteras i skolan genom normer om enspråkighet och monokulturalitet. Elmeroth (2008) menar att det går att identifiera två olika institutionella kulturer: en öppen och en slutna, och att skolor kan präglas av dessa i olika utsträckning.

I den öppna kulturen råder en överlag positiv inställning till mångkulturalitet och man menar att man ser det som eftersträvarsvårt att människor behåller sina olika kulturer. Här finns alltså en syn på olikhet som styrka. I den slutna kulturen däremot råder snarare ett förhållningssätt som är mer tydligt indelat i "vi och dom" och där den egna kulturen och det egna språket är normen (Elmeroth 2008). Elmeroth (2008) menar också att inom den slutna kulturen så förväntas det inte av personal att ha kunskaper om interkulturalitet och det finns ofta en hög grad av främlingsfientlighet. I denna slutna kultur råder ett klart bristperspektiv när det kommer till synen på människor som inte talar svenska, eller har tidigare kunskaper som det svenska samhället, och människor som kommer till Sverige förväntas anpassa sig till rådande normer. Det finns ofta också exempel på exotifieringar av människor vilket kan leda till misstänkliggöranden av "den andra". I den slutna kulturen är det den nyanlända personen som ansvarar för eventuella kommunikationssvårigheter genom att inte tala svenska och det är inte en självklarhet att använda tolk vid möten av olika slag.

Wedin & Warström (2018) lyfter också fram olika konsekvenser av den institutionella maktordningen genom att peka på hur den enspråkiga svenska normen leder till att förskolans pedagoger talar mindre med de nyanlända föräldrarna jämfört med de svensktalande föräldrarna. Även om förskolans pedagoger har goda intentioner till samverkan uppstår diskriminerande effekter då man hänvisar kommunikationssvårigheterna till föräldrarnas bristande förmåga att tala svenska. Wedin & Warström (2018) menar att detta är exempel på maktstrukturer som bottnar dels i den institutionella makt som förskolan utgör och dels den etniska och språkliga makt som beror på en icke ifrågasatt enspråkig och monokulturell norm.

## 6. Metod

Nedan följer en beskrivning av undersökningens empiriska material, transkribering och urval av deltagare. Därefter redogörs för val av analysmetod samt etiska överväganden.

### 6.1. Material

Det empiriska materialet i denna studie består av fem stycken inspelade semistrukturerade intervjuer med sex lärare. Det inspelade materialet omfattar sammanlagt omkring 190 minuter där varje intervju utgör cirka 30 minuter. Det är detta transkriberade material som sedan analyserats enligt Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys.

Inget fokus läggs i resultatredovisningen på exakt vilken lärare det är som står bakom de olika uttalandena. Detta motiveras av studiens syfte att identifiera hur lärare förhåller sig till samverkan och kommunikation med nyanlända föräldrar. Då inga förklarande ansatser finns blir det heller inte relevant att gå närmare in på varje lärare och dess bakgrund. Det faktum att två olika diskurser ofta förekommer hos en och samma lärare, ibland till och med i samma uttalande, gör det mer intressant att skapa en överblick över den rådande diskursordningen snarare än att koppla enskilda lärare till enskilda uttalanden.

#### 6.1.1. Intervjuerna

Studiens insamlade empiriska material kommer från fem semistrukturerade intervjuer. En intervjuguide (Bilaga 2) användes för att rama in intervjun och möjliggjorde samtidigt öppna frågor som ledde till att lärarna berättade om hur de förhåller sig till samverkan med nyanlända föräldrar.

Intervjuerna genomfördes på tre olika platser, vilka samtliga valdes av lärarna själva. Detta ledde till att fyra av intervjuerna genomfördes på två olika skolor och att en intervju genomfördes i en konferenslokal. Valet att låta lärarna själva välja plats för intervjun grundas i en önskan om att möjliggöra deras deltagande. Varje intervju varade i omkring 30 minuter.

En av intervjuerna skilde sig markant från de övriga genom att omfatta två deltagande lärare istället för en. Det var inte avsikten från början att genomföra intervjuer med två lärare samtidigt, utan initiativet till detta kom från lärarna själva vid tillfället för intervjun. En av lärarna meddelade kort inpå avtalad tid för intervju att hen fått förhinder att delta, men att hens nära kollega gärna kunde ställa upp på intervju istället. Detta förslag accepterades utan problem då båda lärarna mötte uppställda krav för urval av deltagare (se avsnitt 6.2 nedan för närmare beskrivning). När så intervjun

skulle starta dök den först aktuella läraren upp och meddelade att hens förhinder inte längre existerade och att hen också ville delta i intervjun. Då de båda lärarna känner varandra mycket väl och har en god arbetsrelation togs ett snabbt beslut om att genomföra intervjun med båda lärarna samtidigt. Alternativen till detta hade varit att neka den först påtänkta läraren att delta eller att genomföra två separata intervjuer med lärarna. Dessa alternativ ansågs dock inte vara aktuella, då det dels inte fanns några direkta skäl till att tro att lärarens deltagande i intervjun på något vis skulle sänka kvaliteten på det empiriska materialet, och dels att det inte skulle vara möjligt att genomföra två separata intervjuer på grund av tidsbrist hos lärarna.

### 6.1.2. Transkribering

Frågan om transkribering är inte enkel, eftersom den medför ställningstaganden rörande vad som ska transkriberas, i vilket omfattning det ska transkriberas samt vilket system för transkribering som ska användas. Inga system för transkribering kan omfatta eller återge muntlig kommunikation exakt och därför måste skribenten välja vad som är relevant att lyfta fram. Fairclough (1992:229) menar att transkribering därför alltid samtidigt är tolkning genom att hur man väljer att transkribera en text också säger något om hur man tolkar den. Inom ramen för denna studie spelar diskursanalysens förfarande en stor roll för tolkningen av materialet. De delar som valts ut för transkribering är de som är relevanta för analysen och som på olika sätt belyser de diskurser som framträder i lärarnas tal.

Den form av transkribering som använts syftar till att ge läsaren en lättläst bild av lärarens uttalande snarare än att detaljerat beskriva talet. Detta motiveras med studiens frågeställning om att undersöka hur lärarna talar. Fokus ligger inte på själva intervjusituationen, utan på vad som uttrycks i intervjusituationen, och därför är det heller inte nödvändigt att exakt transkribera överlappningar av tal, felsägningar eller otydligt tal. I det fall något i talet har utelämnats från transkriptionen rör det således sig om för sammanhanget ovidkommande saker, så som att en deltagare stakar sig, säger fel eller något som är ohörbart. När något lyfts ut från transkriptionen markeras detta med [...] i texten.

## 6.2. Deltagare

Urval av deltagare till en undersökning kräver noggrann överläggning. Cohen, Manion och Morrison (2018:202) lyfter fram att urvalet därför alltid bör göras i relation till studiens syfte. I detta fall finns inga generaliserande anspråk och därför behöver urvalet inte spegla den undersökta populationen statistiskt. Urvalet har istället gjort utifrån principer som faller inom ramen för icke-slumpmässiga urval. För det första har ett begränsat antal personer tillfrågats om deltagande utifrån praktiska skäl: det är enklare att genomföra intervjuer inom en viss geografisk närhet. För det andra har urvalet gjorts utifrån att deltagarna arbetar som lärare i skolans tidigare åldrar, har nyanlända elever i sin klass och att de är intresserade av att ställa upp på intervju. Ingen vikt har lagts vid deltagarnas kön, utbildningsbakgrund, behörigheter eller antal år som undervisande lärare, då dessa variabler bedömts vara irrelevanta för studiens syfte. Sammanfattningsvis kan alltså urvalet därför sägas vara grundat i såväl ett kriterieurval som frivillighetsurval och ett praktiskt urval (Cohen, Manion & Morrison 2018:218–220).

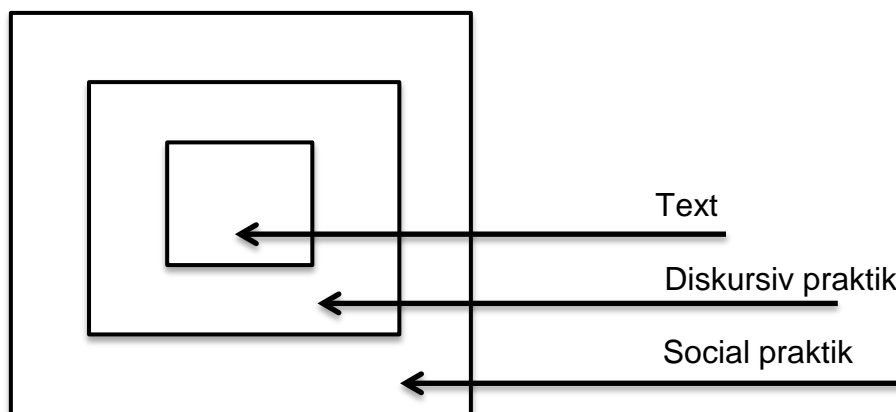
### 6.3. Analysmetod

Den analysmetod som använts för att analysera det empiriska materialet har inspirerats av Faircloughs tredimensionella modell. Fairclough själv framhåller att modellen är tänkt som en idealtyp, att varje diskursanalytiskt projekt behöver sin egen anpassning av modellen och att det därför inte är nödvändigt att använda sig av hela modellen (Fairclough 1992:225). Nedan beskrivs Faircloughs tredimensionella modell och samt hur den använts i studien.

#### 6.3.1. Faircloughs tredimensionella modell

Fairclough beskriver diskurs som *"ett sätt att tala som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv"* (Winther Jørgensen & Philips 2017:72). Olika diskurser skiljer sig från varandra och bidrar på olika sätt till konstruktionen av sociala identiteter, relationer och kunskaps- och betydelsesystem (Winther Jørgensen & Philips 2017:73). Dessa konstruktioner blir också, enligt Faircloughs sätt att se det, diskursernas olika funktioner. Då Fairclough anser sig vara en kritisk realist och därmed utgår från att en verklighet existerar blir diskurserna till en kraft som kan erbjuda olika förklaringar, synsätt och relationella konsekvenser till en och samma händelse, allt beroende på den rådande diskursordningen (Winther Jørgensen & Philips 2017:73–76).

En diskursanalys innebär en beskrivning av två aspekter: den kommunikativa händelsen (språkbruket, texten) och diskursordningen. Den tredimensionella modellen analyserar båda dessa aspekter genom att undersöka den kommunikativa händelsen på olika nivåer samt genom att beskriva den rådande diskursordningen. Varje kommunikativ händelse har tre dimensioner: den är en text, en diskursiv praktik och en social praktik (Winther Jørgensen & Philips 2017:73–74).



En analys av den diskursiva praktiken fokuserar på produktion och konsumtion av texter. Det handlar om de villkor och processer som ligger bakom textens produktion och hur de som tar del av texten tolkar den. Intertextualitet och interdiskursivitet är centrala begrepp vid analys av den diskursiva praktiken. Ett led i att undersöka villkoren för textens tillblivelse är att undersöka vilka andra texter den bygger på och detta kallar Fairclough intertextualitet. Han skiljer här ut manifest intertextualitet, det vill säga, när någon explicit hänvisar till någon annan text (muntlig eller skriftlig) och en mer underförstådd sådan. Interdiskursivitet är i detta sammanhang att betrakta som en form av intertextualitet. En av uppgifterna vid analys av den diskursiva praktiken är

alltså att undersöka textens intertextuella och interdiskursiva drag och genom att göra detta kan man också skaffa sig en bild av den diskursordning som råder (Winther Jørgensen & Philips 2017:85–86).

Textanalys i Faircloughs tredimensionella modell innebär en närmare analys av textens uppbyggnad och egenskaper på olika nivåer. Fairclough beskriver själv en omfattande och detaljerad lingvistisk analys där textens alla delar undersöks. Denna studie omfattar endast två av de analytiska redskap som är möjliga att inkludera i textanalysen och dessa är följande:

- **Ordval**  
En analys av ordval fokuserar främst på värdeladdade ord.
- **Modalitet**  
En analys av modalitet fokuserar på hur den som talar instämmer med det som sägs. Om instämmandet är högt kallas det för att det finns en hög affinitet. Affiniteten i ett påstående kan sänkas genom att den som talar lägger till en hedge, det vill säga ett ord eller uttryck som modererar det som just sagts. Exempel på det är tillägg som ”liksom” eller ”kanske”.  
(Fairclough 1002:235)

Genom att analysera texten med hjälp av dessa redskap underbyggs analysen av den diskursiva praktiken. Med andra ord, den diskursordning som framträder i den diskursiva analysen underbyggs genom att textanalysen visar på vilket sätt texten bär på, och utgör en del av, olika diskurser. Efter att ha analyserat den diskursiva praktiken och texten kopplas dessa samman i analysen av den sociala praktiken. De två huvudfokus som finns i denna analysdel är att undersöka relationerna mellan den diskursiva praktiken och diskursordningen samt att undersöka kopplingarna mellan den diskursiva och det icke diskursiva (Winther Jørgensen & Philips 2017:90).

#### 6.4. Etiska överväganden

Jag har följt Vetenskapsrådets etiska anvisningar genom att tillämpa konfidentialitet och samtycke. Samtliga deltagare har mottagit ett informationsbrev (Bilaga 1) och de har skrivit under att de samtycker till deltagande i studien. De har också informerats om att de när som helst, och utan förklaring, kan välja att avbryta sitt deltagande (Vetenskapsrådet 2002).

Valet att inte närmare beskriva deltagarnas yrkesbakgrund och att de exempel som lyfts fram i resultatdelen inte kopplas till enskilda deltagare stärker dessutom konfidentialiteten genom att det försvårar identifikation av deltagare.

## 7. Resultat

I detta avsnitt presenteras undersökningens resultat. Inledningsvis kommer resultatet av analysen av den diskursiva praktiken att presenteras och sedan redogörs för resultatet av textanalysen. Efter det följer analysen av den sociala praktiken och slutligen sammanfattas resultatet. I resultatredovisningen hänvisas omväxlande till undersökningens empiriska material, det vill säga de transkriberade intervjuerna, som ”texter” och ”tal”. Studiens deltagare benämns också som både ”deltagare” och ”lärare” utan att någon skillnad ska läsas in i begreppen.



## 7.1. Den diskursiva praktiken

En analys av den diskursiva praktiken visar på flera olika resultat. För det första går det att konstatera att det finns en relativt låg grad av intertextualitet och att den manifesta intertextualitet som framträder främst begränsas till då deltagarna refererar till olika typer av skriftlig och muntlig kommunikation som förekommer, eller har förekommit, mellan lärare och förälder. Dock finns en del exempel i texterna på deltagare som i någon mening citerar andra människor. Det rör sig då inte om direkta citat, utan handlar snarare om att de hänvisar till andra personers uttalanden. I en del av lärarnas tal går det också att urskilja ett visst mått av metadiskursivitet då de talar om kommunikationen med föräldrar, vilket också fungerar som en form av manifest intertextualitet. Denna metadiskursivitet uttrycks i texterna genom modalitet, hedges och användningen av olika metaforer och kommer att exemplifieras genom textanalysens resultat. Vidare går det också att urskilja en typ av underförstådd intertextualitet genom att de intervjuade lärarna känner till att jag som ställer frågorna har en bakgrund inom skolan, och att vissa saker som rör lärarens och skolans uppdrag samt styrdokumentet, därför inte explicit behöver uttalas. Ett exempel på det är att lärarna under intervjuerna förutsätter att jag känner till utvecklingssamtalet till syfte och form och därför hänvisar till den typen av samtal utan att närmare förklara dess innebörd.

Det förekommer en relativt hög grad av interdiskursivitet i lärarnas tal genom att analysen av den diskursiva praktiken visa på flera simultana diskurser gällande kommunikation och samverkan med nyanlända föräldrar. Dessutom förekommer olika typer av diskurser ofta hos en och samma lärare. Allt detta tyder på en kreativ diskursordning och på att någon typ av förändring pågår inom den diskursiva och sociala praktiken.

De diskurser som framträder tydligast i lärarnas tal om samverkan med nyanlända föräldrar handlar om lärarnas respektive föräldrarnas ansvar och roller för att upprätthålla kommunikationen. Utifrån denna överordnade ansvarsdiskurs har två underordnade diskurser kunnat identifieras: diskurser kopplade till lärarens ansvar och roll och diskurser kopplade till förälderns ansvar och roll. Hur dessa diskurser kommer till uttryck i lärarnas tal behandlas under avsnitt 7.2.

## 7.2. Textanalys

Detta avsnitt belyser på vilket sätt de identifierade diskurserna kommer till uttryck textuellt i lärarnas tal. För belysa detta presenteras här excerpter från det transkriberade materialet tillsammans med en textuell analys utifrån de redskap som presenteras i avsnitt 6.4.1. Den första delen av det textanalytiska resultatet fokuserar på hur lärarna talar om sitt eget ansvar och roll och den andra delen fokuserar på hur lärarna talar om föräldrarnas ansvar och roll.

### 7.2.1. Diskurser kopplade till lärarens ansvar och roll

En analys av lärarnas tal visar på många exempel på diskurser som är kopplade till lärarens ansvar och roll för att etablera och upprätthålla kontakt och kommunikation med hemmet. Det gäller då hur lärarna återger, förklarar eller argumenterar för sina egna handlingar på olika sätt. Något som samtliga intervjuade lärarna ger på något sätt uttryck för är att det kan vara svårt eller utmanande att kommunicera med nyanlända föräldrar.

Exempel 1:

Lärare: [...] men det är svårt ibland, det är jättesvårt ibland [..].

Exempel 2:

Lärare: [...] och i den bästa av världar hade man ju behövt liksom printa ut ett brev på deras språk till dem, helt enkelt, för att de skulle få all information, men jag vet inte var vi ska få den tiden ifrån [...] utan vi skriver ett veckobrev som på något vis tar för givet att det kommer man åt, det ser alla, man får en pling i sin telefon. och sen glömmer vi att: hopps, vi hade fyra, fem till som faktiskt inte fick den informationen kanske fullt ut [...] eller glömmer gör vi ju inte, det, alltså vi, tiden finns bara inte.

I exempel 1 och 2 uttrycker lärarna i direkta ordalag att det är utmanande att samverka med nyanlända föräldrar. I exempel 1 finns en hög affinitet, det vill säga, ett högt sanningsanspråk genom uttrycket "det är", men samtidigt fyller "ibland" funktionen av att nyansera uttalandet något genom att signalera att det inte är svårt hela tiden.

I exempel 2 inleds uttalandet med "i den bästa av världar" vilket tydligt signalerar att det uttalande som sedan följer inte är helt realistiskt. För samtidigt som läraren lyfter fram ett scenario som en ideal lösning för kommunikation med nyanlända föräldrar så säger hen att det inte är en möjlig lösning. Detta tyder på en typ av metadiskursivitet genom att läraren uttrycker en förväntan av att informera alla föräldrar på ett språk som de förstår, men samtidigt tar avstånd från den förväntan genom att hänvisa till tidsbrist. Läraren säger dessutom att de visserligen inte glömmer att det finns fyra eller fem elever i klassen vars föräldrar inte kan ta del av veckobreven, men att de inte tar hänsyn till det i vardagen. Läraren tycks alltså på ett plan hela tiden vara medveten om att många föräldrar missar informationen, men samtidigt inte se det som ett reellt problem som behöver lösas.

Exempel 3:

Lärare: Jag tror att de känner sig osäkra, eftersom de inte kan språket, men vi skulle ju ordna tolk till dem om, om, jag bara visste att de... jag ställer ju frågan till dem, om de kommer, men ofta så tackar de nej då

Intervjuare: Ja, just det.

Lärare: eh uhm

Intervjuare: Vet de om då, att du, att de skulle få tolk?

Lärare: Ja, alltså, jag brukar säga... men jag tror att de tycker det är en jobbig situation. Du kan ju tänka dig själv, om det sitter en massa föräldrar och så sitter du med en som sitter och tolkar åt dig.

Intervjuare: Ja...

Lärare: Att det kanske är en jobbig situation.

Intervjuare: Ja, på vilket sätt tänker du?

Lärare: Nej, men det är bara att jag gissar att de tänker. Jag har ju faktiskt ingen aning om det är så egentligen, för det är ingenting som jag har frågat.

Intervjuare: Nej.

Lärare: Men jag kan själv tänka mig, att om jag var förälder i ett land där de talar ett annat språk och jag gick på mötet och jag var tvungen att ha en tolk där som hela tiden upprepade, för då drar det ju ut på tiden, om nu då den som håller i mötet ska vänta in och så där.

Intervjuare: Ja, just det.

Lärare: Så hade jag nog själv tänkt, att det var lite jobbig situation.

Intervjuare: Att det blir lite opraktiskt?

Lärare: Ja, precis, men jag tror i och för sig att jag kanske hade gått ändå men...

I exempel 3 berättar en lärare om varför hen tror att nyanlända föräldrar inte deltar i föräldramöten i någon större utsträckning. Dels medger läraren att hen inte vet varför de inte kommer på mötena, eftersom hen inte frågat, och dels tycks hen ha en ganska klar bild över varför de inte kommer. Läraren gör här sig själv till exempel och förklarar varför hen tror att det kan upplevas som jobbigt att delta i föräldramöten med tolk. Genom uttalandet "att det sitter en massa föräldrar" framstår det som att de nyanlända föräldrarna inte riktigt hör till kategorin "föräldrar", utan snarare till kategorin "tolkbehövande" - en kategori som inte framstår som berättigade till deltagande i föräldramöten i samma utsträckning som kategorin "föräldrar". Hen beskriver sedan hur hen tror att hen skulle uppleva det som att hen störde det pågående mötet om hen hade behövt ha tolk. Ett möjligt sätt att tolka detta uttalande är att det är hen som lärare som kanske upplever det som tidsödande att ha en tolk på möten, eftersom "då drar det ju ut på tiden, om nu då den som håller i mötet ska vänta in". Uttrycket "jag var tvungen att ha tolk" signalerar också en bild av tolkanvändandet som tyngt av tvång och beroendeskap, snarare än som exempelvis en demokratisk rättighet. Denna tolkning stöds också av den höga affiniteten i "för då drar det ju ut på tiden". Med andra ord så sätts här ett likhetstecken mellan att använda tolk och att saker drar ut på tiden och att detta skulle vara arbetsamt för alla inblandade.

Läraren avslutar sedan sitt resonemang med att anföra att hen tror att hen trots detta upplevda obehag hade valt att delta i möten. Detta går att tolka som en implicit kritik till de föräldrar som, enligt den bild hen själv målar upp, inte går på möten för att det känns jobbigt att göra det. På detta sätt använder sig läraren av ett empatiskt sätt att tala om hur föräldrarna kan tänkas uppleva föräldramöten samtidigt som hen ger uttryck för en negativ inställning till tolkanvändning samt kritiserar föräldrar som inte deltar trots att de, enligt hens egen teori, upplever mötena som jobbiga.

En annan diskurs som framträder i lärarnas tal är den som handlar om att lärarna anstränger sig för att få kommunikationen med de nyanlända föräldrarna att fungera. Också i denna diskurs är frågan om tolkanvändning central. Lärarna lyfter flera gånger fram att de erbjuder tolk vid möten och att detta innebär en viss ansträngning för dem.

Exempel 4:

Lärare: Vi bokade till och med tolk.

Exempel 5:

Lärare: [...] väldigt positivt och jättekul. Nu hoppas jag ju också att de dyker upp, för det är ju just det där, man ska boka tolk också och det det krävs lite planering i det och hur man lägger upp ett sånt samtal [...]

Exempel 4 och 5 belyser en typ av uttalande där läraren lyfter fram erbjudandet om tolk som något att inte gå att ta för givet. I exempel 4 talar en lärare om några föräldrar som inte närvarat vid ett föräldramöte till vilket läraren och hens kollega bokat tolk. Genom att betona verbet "bokade" understryker läraren sin aktiva del i denna handling och uttrycket "till och med" signalerar att detta inte är något som ska tas för självklart.

I exempel 5 understryker läraren att det innebär ett visst merjobb för hen att boka tolk och att förbereda ett "sånt samtal". Det är oklart om hen med ett "sånt samtal" syftar på samtal med tolk eller samtal med nyanlända föräldrar. Oavsett så framgår att det aktuella samtalet enligt lärarens uppfattning avviker från andra samtal och att detta innebär en ansträngning för hen som lärare. Läraren uttrycker en förväntan på föräldrarnas närvaro som är kopplad till det arbete det innebär att förbereda och hålla i samtalet vilket uttrycks genom "nu hoppas jag ju också att de dyker upp".

Exempel 6:

Lärare: Jag hade för många år sedan en arabisk kvinna och hon kom mangrant på varje föräldramöte, fastän hon inte förstod, men efter andra gången när hon hade dykt upp, så såg jag till att fixa en tolk till henne då. Så att, hon blev överlycklig - då förstod hon ju äntligen. Men då visste jag ju också att hon skulle komma.

Även exempel 6 handlar om tolkanvändning. Här är det en lärare som minns en tidigare förälder i klassen och hur denna förälder konsekvent deltagit i föräldramöten utan tolk. Läraren benämner i uttalandet föräldern som "en arabisk kvinna", vilket ger signaler om att personen i första hand är arabisk och i andra hand kvinna. Ingenstans omnämns hon dock som "förälder". Läraren lyfter fram kvinnans ageranden i positiva ordalag genom att göra poäng av att hon närvarade på möten utan att tala eller förstå svenska. Ställt i kontrast till de många exempel på uttalanden där lärarna menar att de nyanlända föräldrarna inte deltar i föräldramöten så framstår denna kvinna som ytterst målmedveten och engagerad. Betoningen på "fastän" signalerar att kvinnan är så intresserad och engagerad i barnets skolgång att hon är beredd att offra sin egen förståelse av det möte hon deltar i. Denna tolkning stöds av ordvalet "mangrant", vilket bär på konnotationer av noggrannhet och plikt känsla.

Läraren berättar också hur också om hur hen "såg till att fixa tolk åt henne" på ett sätt som får det att låta som att hen gör kvinnan en tjänst. Det handlar alltså inte om att läraren väljer att boka tolk för att säkerställa att mötets innehåll kan uppfattas av alla föräldrar, utan snarare om att läraren "fixar en tolk åt kvinnan". Detta underbyggs också av att läraren menar att kvinnan blev överlycklig över tolken, eftersom "då förstod hon äntligen". Här finns många tecken på att förekomsten av tolk på föräldramöten är starkt villkorat från lärarens sida. Det finns en stark koppling mellan den ansträngning det innebär för läraren att boka och ha tolk på föräldramöten och

någon typ av förväntad tacksamhet från föräldrarnas sida att få tillgång till tolk. Bilden blir att tolkens närvaro är service som lärare erbjuder föräldern ibland och som heller inte kan tas för given, eftersom den innebär ett visst merjobb för läraren. Föräldern förväntas som gengäld till denna service delta i skolans möten villkorslöst.

Exempel 7:

Lärare: [...] det här är för mig främmande personer och det... (ljudlig utandning) nu har man haft dem i två år och man känner fortfarande att jag inte, att jag inte känner dom liksom och... (ljudlig utandning) även dottern kan jag ju känna med att jag inte känner och det det är ingen rolig känsla alltså det är jobbigt [...] vad mer kan man göra liksom?

Exempel 7 belyser de uttryck av uppgivenhet som förekommer i flera av lärarnas tal. I just detta exempel har läraren berättat om hur hen skickat ut mail, sms och handskrivna brev på arabiska till ett par föräldrar utan att lyckas med att träffa dem för utvecklingssamtal. De ljudliga utandningarna kan tolkas som suckar och uttryck för trötthet. Hen varierar mellan att referera till sig själv som "man" och jag och det går att tolka som att hen varierar distansen i talet, då förekomsten av "man" ofta signalerar att något är allmängiltigt och inte kanske direkt ett uttryck för egna åsikter och tankar. Det finns också en tydlig känslodimension i uttalandet genom att läraren beskriver sin känsla av att inte lyckas med kommunikationen och samverkan. Slutligen frågar hen sig "vad med kan man göra" vilket signalerar att läraren anser sig ha gjort allt som står i hans makt för att etablera en kontakt med föräldrarna.

#### 7.2.2. Diskurser kopplade till föräldrarnas ansvar och roll

Som konstaterats ovan upplever samtliga av de lärare som intervjuats att det finns svårigheter och utmaningar knutna till samverkan och kommunikation med nyanlända föräldrar. I avsnitt 7.2.1. gavs en bild av de diskurser som finns kopplade till hur lärare talar om sitt eget ansvar för kommunikationen. I detta avsnitt presenteras två av de mest framträdande diskurserna kring föräldrarnas ansvar och roll, en där föräldrarnas brister står i fokus och en där deras förtjänster lyfts fram.

I lärarnas tal finns många exempel på hur lärare beskriver nyanlända föräldrar och deras ageranden i kritiska ordalag. Denna diskurs är starkt kopplad till talet om olika svårigheter och har ofta en förklarande dimension. Det vill säga, genom att beskriva på vilka sätt föräldrarna agerar icke önskvärt ges i lärarnas uttalanden också en förklaring till varför kommunikationssvårigheterna uppstår.

Exempel 8:

Lärare: Jag har en elev där de inte alltid är så jättenoga med att sjukanmäla.

I exempel 8 talar en lärare om att hen upplever det som ett problem att föräldern inte frånvaroanmäler barnet på ett korrekt sätt. Här uttrycks en interdiskursivitet genom förekomsten av hedges som "inte alltid" och "så jättenoga". Det framgår i lärarens uttalande att föräldern inte sköter uppgiften att frånvaroanmäla på ett korrekt sätt, men hen väljer att uttrycka det som att det har med föräldrarnas noggrannhet att göra. Det

vill säga, kritiken blir då av föräldrarnas personliga egenskaper snarare än av brister i deras handlande.

Exempel 9:

Lärare: [...] och där är det ju svårt då, för ringer jag upp så är det ingen av de som svarar som förstår alls vad jag säger.

Exempel 10:

Lärare: [...] och sen så kommer de ju oftast, när de väl har lärt sig att förstå.

Exempel 9 bär också på kritik av föräldrarnas personliga egenskaper och förmågor. I exemplet berättar en lärare att det är svårt att få tag på föräldrarna via telefon. I detta uttalande uttrycks kommunikationsproblemet inte som att läraren och föräldern inte talar samma språk, utan som att föräldern inte *förstår* vad läraren säger. Detta är ett exempel på hur kunskaper i svenska språket inom denna diskurs är nära kopplat till att förstå snarare än till regelrätta språkkunskaper.

I exempel 10 berättar läraren om hur hen upplever att nyanlända föräldrar ofta avvaktar med att kontakta läraren till dess att de lärt sig att tala svenska. Återigen sätts ett likhetstecken mellan att tala svenska och att förstå. I detta fall är det då föräldern som ska lära sig att "förstå" för att kunna ställa frågor och samtala med läraren på svenska.

Exempel 11:

Lärare: De hade fått en instruktion om hur de skulle göra när de kom hit då, men de hade glömt av det.

Exempel 12:

Lärare: [...] det är väl för att de tycker att det är svårt att kommunicera antar jag [...]

I exempel 11 och 12 ser vi exempel på att föräldern i lärarens tal framstår som okunnig. Genom att trycka på "hade" i meningen "de hade fått en instruktion" så tydliggör läraren att inget fel hade begåtts från skolans sida. Skolan hade gjort sin del genom att informera föräldern, men föräldern hade glömt av informationen. Detta uttalande går att tolka som att det är föräldern som bär skulden för att kommunikationen i det här fallet inte fungerat.

I exempel 12 är det också föräldern som bär ansvaret för att kommunikationen mellan hem och skola inte fungerat. Läraren lägger kommunikationssvårigheterna hos föräldern och inte som en ömsesidig svårighet lärare och förälder emellan. Det finns också i detta exempel flera hedges som syftar till att mildra eller relativisera lärarens uttalande, exempelvis "det är väl" och "antar jag". Genom att skjuta in dessa hedges i ett uttalande som i övrigt bär på ett högt sanningsanspråk: "de tycker att", sänks affiniteten i uttalandet.

Exempel 13:

Intervjuare: Och du har inte fått några frågor hemifrån angående läxor heller?

Lärare: Nej, det har jag inte. Jag tror inte att man kanske är medveten om det heller för att jag har nog inte [...] förmedlat det tror jag, så att man har förstått det

hemma. Och det är väl både av att jag känner att jag inte har den kommunikationen med mamman som hade varit på ett bra sätt. Eh, och att eh, det blir, ja, vad ska man säga... Jag vill inte sätta henne i en situation där jag kanske känner att hon kanske misslyckas med att lämna in en läxa för hon får ingen hjälp hemma.

Intervjuare: Mhm. Har hon haft någon läxa någon gång?

Lärare: Någon gång har hon haft någon läxa. Matteläxa har jag gett henne.

Intervjuare: Ja, ja. Hur har det funkat då?

Lärare: Det har funkat. För då har hon gjort det själv.

Intervjuare: Okej.

Lärare: Eller på läxhjälpen.

Intervjuare: Ja, ja.

Lärare: Men när det kommer det, de här svenskaläxorna och läsa hemma och sånt, de har jag inte skickat med.

Intervjuare: Nej, okej.

Lärare: Men matteläxa har jag faktiskt skickat med.

Intervjuare: För du tänker att hon inte kommer kunna få hjälp med det? Eller att hon inte kommer kunna lyckas med dom?

Lärare Ja, ja. För tanken med läsläxan är ju att man ska läsa högt inför en förälder.

Intervjuare: Ja.

Lärare: Och då känns det mer som att hon, kanske (paus), får det mer ett misslyckande hemma än (x) får... Men sen har hon fått ibland, när jag frågat om hon vill ha med sig läxboken hem och så, så har hon ju fått det. Men jag tror inte att hon har gjort det, när jag väl skickat med det.

I lärarnas tal om de nyanlända föräldrarna så framträder inte bara föräldrarnas bristande kunskaper i svenska som problematiskt. Vanligt förekommande är också att föräldrarnas egen skolbakgrund lyfts fram som ett problem. Exempel 12 belyser föreställningen om att nyanlända föräldrar inte kan spela en aktiv roll i sina barns skolgång på grund av att de inte talar svenska. Läraren berättar här att hen inte skickar med barnet läxor hem för att barnet "kanske misslyckas med att lämna in en läxa för hon får ingen hjälp hemma". I samma uttalande säger hen också att hen aldrig diskuterat läxläsning med barnets förälder för att hen "inte har den kommunikationen med mamman". Läraren verkar vara säker på att barnet inte kan få hjälp hemma av sin förälder och använder det starka ordet "misslyckande" då hen beskriver ett möjligt scenario kring barnets läxläsning hemma. Hen berättar också att föräldern inte informerats om skälen till att barnet inte får med sig läxor hem. Läraren uttrycker att barnet vid några tillfällen fått matteläxa med sig hem och att det gått bra "för då har hon gjort det själv". Hur läraren vet att barnet inte fått någon hjälp med läxan hemma framgår inte av uttalandet. Avslutningsvis påpekar också läraren att hen inte har kontrollerat om barnet gjort sina läxor de gånger hon ändå fått med sådana hem. Utifrån detta är det möjligt att tolka läraren som att hen har lågt ställda förväntningar på både barnets och föräldrarnas förmåga när det kommer till skolarbete hemma. Hen upprepar också ordet "misslyckande" två gånger då hen talar om föräldrarnas delaktighet i skolarbetet.

Exempel 14:

Lärare: Och jag tänker att många av de svenskfödda barnens föräldrar har det här med sig. För att i våran kultur, ofta, i dom flesta eller många familjer, läser man ändå och förstår vikten av det och vad det i sin tur ger för fördelar och sådär. Och har man inte det med sig... kommer man som analfabet, till exempelvis, då har man ju inte alls den förståelsen. Eller ja, jag tänker att det har med det att göra.

I exempel 14 kontrasterar läraren bilden av en nyanländ förälder som inte kan läsa och skriva på sitt modersmål med bilden av "de svenskfödda barnens föräldrar". Här menar läraren att skolan förväntar sig att alla föräldrar ska förstå vikten av att läsa med sina barn och att denna förståelse skulle vara en del i "våran kultur". I detta uttalande görs den nyanlända föräldern, och därmed också dennes kultur, till en motsats och till "den andra". Läraren förmedlar på ett plan budskapet att "vi svenskar" har en bättre förståelse för läsningens betydelse för att det är en del av vår kultur och att läsning inte är del av "den andres" kultur. Dock lägger hen in flera hedges i uttalandet om "våran kultur" där hen reserverar sig för att detta inte gäller alla svenskar alltid, men att det ändå går att se som något typiskt för "oss". Läraren säger alltså att om man är "analfabet" så saknar man förståelse för läsningens betydelse, men genom att lägga förvärvandet av denna förståelse i kulturen lyfter hen dock ansvaret från den enskilde individen. Det är alltså inte "analfabetens" fel att hen inte har denna förståelse; eftersom det inte är en del av hens kultur har hen inte fått chansen att utveckla den.

Förekomsten av hedges i uttalandet om "våran kultur" signalerar att "vi" är en heterogen grupp med olika förutsättningar. Samtidigt uttrycks en mycket stark affinitet i "då har man ju inte alls den förståelsen med sig". Med andra ord, "analfabeterna" framställs vara en mer homogen grupp som är starkt präglad av bristen på förståelse av läsningens betydelse.

Exempel 15:

Lärare: Så det tyckte vi var väldigt positivt, att det fanns ett sånt engagemang i barnens skolgång.

Intervjuare: Var det överraskande eller?

Lärare: Ja, lite... eller ja, det känns lite konstigt att säga så, men lite var det det [...] det har inte varit vår erfarenhet tidigare [...] av nyanlända familjer.

Intervjuare: Vad har varit er erfarenhet tidigare?

Lärare: Nej, men att det inte varit så noga med barnens skolgång eller [...] engagemanget från föräldrahåll har inte varit så stort.

Intervjuare: Nej, hur kan det ha sett ut då?

Lärare: Nej, men som det sett ut nu, det tycker jag är positivt. Att man kommer till skolan när barnet kanske ska till läkaren eller ska till doktorn. Man visar att skolan är viktig. Det har det ju inte varit tidigare [...] och vi har inte haft någon från Syrien tidigare.

Intervjuare: Nej.

Lärare: Och det jag ju förstått i efterhand och det har [studiehandledaren] ju också sagt: att utbildning är viktigt liksom [...]



Exempel 15 visar på ytterligare ett sätt att tala om nyanlända föräldrar som förekommer i lärarnas tal: att de som grupp generellt sett i mindre utsträckning är intresserade och engagerade i sina barns skolgång än vad icke nyanlända föräldrar är.

I exemplet ovan framgår att läraren ser det som positivt och viktigt att föräldrar visar ett tydligt intresse och engagemang i sina barns skolgång. Vid frågan om på vilket sätt föräldrar inte visar intresse svarar läraren genom att ge exempel på hur nyanlända föräldrar som hen har kontakt med nu agerar. Det som lyfts fram som intresse i barnens skolgång är kanske snarare knutet till föreställningar om vad det innebär att vara en god förälder genom att exemplet hon ger inte handlar direkt om skola och undervisning, utan om att följa med sitt barn till skolhälsovården. Läraren gör också skillnad mellan olika grupper och etniciteter bland de nyanlända föräldrarna genom att förklara det engagemang hen nu ser som kopplat till att föräldrarna hen har kontakt med nu är från Syrien. Detta skapar en bild av att föräldrar av ett visst etniskt ursprung är mindre engagerade än de från Syrien genom att hävda att "det har inte varit så noga med barnens skolgång" och att "engagemanget från föräldrahåll har inte varit så stort". Modaliteten i dessa uttalanden har stark affinitet där läraren utger sig för att veta säkert hur dessa föräldrar resonerar kring sina barns skolgång.

Exempel 16:

Lärare: Jag vet inte om de har något intresse för hur just den pedagogiska verksamheten ser ut. Vad vi undervisar i för ämnen och hur vi undervisar, det här med digitalisering, och det känns inte som det finns något intresse.

Intervjuare: Nej. Hur kommer det sig att det känns så?

Lärare: Jo, men känslan när man, ja det blir ju speciellt när man har tolk, absolut, och det är mina första gånger, så det blir ju ett helt annat samtal, men det känns mer som att: okej. de får informationen, han får översätta informationen, han tar in den, men det blir aldrig någon motfråga eller liksom: okej, så här gjorde vi till exempel i, i vårt hemland, eller så här gjorde vi, gjorde de, på den förra svenska skolan. Men jag tänker att då kanske de inte var insatta där heller. Så det är väl just det, för annars får man ganska mycket respons, liksom. Hur man jobbar och individuellt och vem får hon jobba med, för hon kanske inte har det svenska språket med sig, hur gör du då i klassrummet. Inget sånt intresse. Så att, ja. Det är väldigt tråkigt liksom.

Läraren i exempel 15 ovan angav generella åtaganden som att följa med sitt barn till skolhälsovården som exempel på intresse och engagemang. I exempel 16 gör läraren kopplingen mellan intresse och att aktivt ställa frågor om undervisningen. Läraren uttrycker att hen upplever föräldrarna som passiva mottagare av lärarens information och att de "aldrig" kommer med några motfrågor. Hen ger själv exempel på sådant som hen tycker att de borde fråga eller berätta om: digitalisering, klassrumsarbetet, svenska som andraspråksundervisning, vilka ämnen barnet läser och hur skolan undervisar.

Läraren uttrycker också att föräldrarna inte berättar om hur undervisningen var organiserad i deras "hemland" eller på den "förra svenska skolan".

I detta uttalande går att se en förändring i hur läraren uttrycker föräldrarnas aktörskap kopplat till skolan. Då hen talar om skolan i familjens "hemland" säger hen "vi" när hen tar föräldrarnas röst. När hen talar om den "förra svenska skolan" säger hen först "vi", men ändrar sig sedan till "de" istället. Detta går att tolka som ett uttryck för att läraren uppfattar föräldrarna som aktiva och med klar agens i relation till skolan i "hemlandet", men passiva och utan agens i relation till den svenska skolan.

Vidare värderar läraren och tar ställning till det upplevda ointresset från föräldrarnas sida genom att säga att det känns väldigt tråkigt. Det framgår tydligt i exemplet att läraren har förväntningar på föräldrarnas engagemang, men det är oklart huruvida läraren har förmedlat dessa förväntningar till föräldrarna. Inte heller framgår det om läraren själv har ställt frågor om det som hen önskar att föräldrarna ska berätta om och, om inte, varför hen i så fall har avstått. Det går dock att tolka läraren som att förväntan är att föräldrarna ska visa intresse genom att självmant berätta det läraren undrar, utan att läraren själv ska behöva ställa frågorna.

#### Exempel 17:

Lärare: Det verkar vara flera som inte får till samtal och där är ju inställningen olika. En del känner att: nej, men det är också ett föräldraansvar att se till att komma på ett utvecklingssamtal. Det är deras barn, eh, och det här är min arbetstid. Nu har jag gett tider och funkar inte det... Någonstans får man: okej, då har ni gjort ert val att inte dyka upp.

Ännu ett exempel på vad som lyfts fram som föräldraengagemang i lärarnas tal är att närvara på olika typer av möten på skolan. Det handlar då om både föräldramöten och utvecklingssamtal där lärarna på olika sätt berättar om att nyanlända föräldrar inte deltar.

I exempel 17 finns en manifest intertextualitet genom att läraren hänvisar till vad andra ska ha sagt om föräldrar som inte dyker upp på utvecklingssamtal. Genom att "låna" någon annans röst undviker läraren att explicit ge uttryck för sina egna åsikter i frågan, vilket kan förklaras med att åsikten i detta fall går på tvärs emot styrdokumentens krav på lärares samverkan och kommunikation med föräldrar.

Det finns i texten flera exempel på lärare som lyfter fram positiva sidor eller handlanden hos nyanlända föräldrar. I förra avsnittet låg fokus på hur lärare talar om nyanlända föräldrar som okunniga, ointresserade eller frånvarande. I detta avsnitt lyfts istället exempel på när lärare uttalar sig positivt om nyanlända föräldrar.

#### Exempel 18:

Lärare: Det är faktiskt bara en kvar där jag inte skulle kunna kommunicera med föräldrarna på svenska och engelska då.

Intervjuare: Ja, ja.

Lärare: Alla de andra hade det löst sig med, för de har lärt sig så pass mycket. De har varit helt fantastiska, måste jag säga.

En av de tydligaste delarna i diskursen kopplad till de nyanlända föräldrarnas förtjänster är den kring språkkunskaper. Det framgår i lärarnas tal att det är viktigt att föräldrarna lär sig svenska snabbt. I exempel 18 talar en lärare positivt om de föräldrar hen haft kontakt med som snabbt lärt sig tala svenska. Hen använder uttrycket "de

har varit helt fantastiska” om dessa föräldrar, vilket är ett uttryck med hög affinitet. Läraren uttrycker inte explicit att detta är hens åsikt utan omdömet läggs fram som neutralt. Tillägget och metakommentaren “måste jag säga” signalerar visserligen att det är hen som är avsändare av budskapet, men samtidigt att detta är något som bara måste uttryckas. Om man ställer detta positiva omdöme i kontrast till de föräldrar som ännu inte har lärt sig tala svenska på ett sätt som möjliggör kommunikation med läraren på just svenska, blir följderna att dessa föräldrar inte är fantastiska. Deras ansträngningar att lära sig svenska ifrågasätts genom lärarens uttalande, eftersom formuleringen “bara en kvar” signalerar att de avviker genom att inte ha lärt sig svenska lika snabbt som de andra.

#### Exempel 19:

Lärare: Hon är väldigt mån om att hon ska lära sig svenska och frågar ofta hur det går med svenskan: pratar hon svenska?

Intervjuare: Mm.

Lärare: Så att det var hon väldigt mån om i början, just för den utvecklingen. Så hon är väldigt mån om att hon ska komma in i det svenska samhället och lära sig svenska och vara med där, liksom.

Exempel 19 visar också på att svenskan är viktig i lärarnas tal. Denna lärare framställer en förälder på ett positivt sätt genom att säga att denne är “väldigt mån om att hon ska lära sig svenska”. Läraren uttrycker här en koppling mellan att tala svenska, komma in i det svenska samhället och att “vara med där”. Här lyfter läraren fram föräldrarnas engagemang och intresse i barnets utveckling av svenska språket som något positivt. Det finns i uttalandet en modalisering av föräldrarnas personliga egenskaper och åsikter genom uttryck som “hon är väldigt mån om”. Uttrycket har en hög affinitet där läraren menar att föräldern “är” något och det framgår inte att det är lärarens upplevelse och tolkning av föräldern det handlar om, utan det uttrycks som en sanning att föräldern “är” något.

#### Exempel 20

Lärare: Jag tror inte det handlar om att de inte är intresserade av sin flicka för när de väl väl varit på utvecklingssamtal så upplever jag verkligen ett intresse och de kan även ställa frågor kring det. Och de dök faktiskt upp också på julfest vi hade som julavslutning och det är också trevligt, att de ändå... Då kände jag: ja, nu börjar de kanske känna att de faktiskt är, kommer in i, liksom, inte det här utanförskapet utan, som jag ändå upplevt i början, utan de, de börjar bli en utav oss, liksom, att de känner det själva: gemensamhet.

I exempel 20 står också föräldrarnas intresse i fokus. Läraren berättar här om en familj som hon upplevt som frånvarande tidigare, men som valde att delta vid skolans julfest. Som framgår i exemplet beskrivs dessa föräldrars intresse och engagemang på flera olika sätt. Inledningsvis förekommer flera negationer då

läraren berättar om föräldrarnas intresse. Genom att framhålla att hen *inte* tror att föräldrarna är ointresserade framstår motsatsen som en möjlighet, men det sänker ändå affiniteten i uttalandet. Läraren betonar “dök” starkt i nästa mening, vilket går att tolka som att det förvånade hen att de gjorde det. Det faktum att de dök upp värderar läraren som positivt genom att hen säger att det var “trevligt” att de gjorde det.

Vidare talar läraren om att hen upplevt att familjen tidigare haft ett utanförskap och att närvaron på julfesten innebär ett steg ifrån detta utanförskap. Sist i exemplet säger läraren att hen upplever att familjen “börjar bli en utav oss” när de kom på julfesten. Uttrycket signalerar starkt att det finns ett “vi” och “de”, där “vi” deltar i julfester och är en del av gemenskapen. “De” förknippas i lärarens tal med utanförskap. Att läraren uttrycker att de “börjar bli en utav oss” tyder på att hen inte ser det som att familjen är en del av gruppen i nuläget.

Exempel 21:

Lärare: Ja, föräldrarna kanske har ett större driv [...] visar ett större intresse.

Exempel 23:

Lärare: [...] men de trodde ju att de bara skulle kunna komma och knacka på dörren och så skulle vi ha vårt samtal, men det fanns ju ingen tolk på plats [...] och jag var upptagen i ett annat möte [...]

De två avslutande exemplen lyfter fram att de nyanlända föräldrarna i lärarnas tal kan ställas inför något motstridiga budskap. Som konstaterats ovan så uttrycker lärarna ofta en negativitet kopplad till att de nyanlända föräldrarna inte är tillräckligt aktiva i sitt engagemang gentemot skolan. I exempel 21 berättar en lärare om varför hen har en bättre kontakt med de nyanlända föräldrar hen har i sin klass nu jämfört med tidigare. Genom detta uttalande framgår det att hur mycket information, och hur mycket samverkan mellan hem och skola som sker, kan bero på hur aktiva föräldrarna själva är. I exempel 23 kompliceras dock det initiativ och “driv” som efterfrågats i andra uttalanden. Här menar en lärare att det uppstått problem då en nyanländ förälder tagit kontakt med hen på skolan utanför avtalat möte. I detta fall framstår det inte som enbart positivt att en förälder söker upp skolan för att kommunicera, utan här framträder vissa gränsdragningar där föräldern kanske borde ha förstått att det inte var lämpligt att ta kontakt med läraren på just det sättet. När läraren säger att “de trodde ju att” gör hen dessutom anspråk på att känna till förälderns intentioner med att söka kontakt. Detta bidrar till att konstruera en bild av föräldern som mindre vetande och naiv. I detta uttalande framstår läraren som den med makt att godkänna eller avvisa kontaktförsöket genom att beskriva att hen var “upptagen i ett annat möte” då kontakten togs.

### 7.3. Den sociala praktiken

I detta avsnitt avslutas diskursanalysen genom att den diskursiva praktiken och textanalysen sätts i relation till den sociala praktiken. För att göra detta beskrivs först

hur den diskursiva praktiken placeras in det nät av diskurser som utgör diskursordningen. Därefter beskrivs hur analysens resultat kan förstås i relation till relevanta sociala strukturer (Winther Jørgensen & Philips 2017:90).

De diskurser som identifierats ovan visar på en kreativ diskursordning där flera konkurrerande diskurser finns synliga samtidigt. För trots att den diskursiva och textuella analys som genomförts inom ramen för den studie måste betraktas som relativt ytlig, framträder tydligt i lärarnas tal vissa motsättningar gällande samverkan med de nyanlända föräldrarna. Det är främst frågor om vems ansvar det egentligen är att få kommunikationen att fungera som står i fokus och här finns också den stora motsättningen.

Läroplanens formuleringar kring lärarens ansvar för kommunikation med hemmet lämnar inget utrymme för relativisering. Detta tycks lärarna i undersökningen vara medvetna om, vilket också syns i den stora förekomsten av hedges i lärarnas uttalanden. De diskurser som analyseras här går därför att placera in i det nät av diskurser som utgörs av skolans och föräldrarnas gemensamma ansvar för eleven, men också i de diskurser som finns kring nyanlända personer och integration.

I textanalysen finns flera exempel på andrafiering i lärarnas tal. Det finns också exempel på uttalande som leder till andrafiering inte bara utav nyanlända föräldrar i stort, utan av en viss kategori av nyanlända föräldrar. Det tycks alltså i lärarnas tal göras skillnad på människor som kommer från olika länder och från olika kulturer. Ett exempel på det är en lärare som lyfter fram människor från Syrien som särskilt intresserade av sina barns skolgång. Läraren argumenterar för denna åsikt genom att hänvisa till sina egna tidigare erfarenheter samt till studiehandledarens uttalanden om att "utbildning är viktigt" för människor från Syrien. Här kan det också vara intressant att känna till att studiehandledaren ifråga själv är från Syrien. Att på detta sätt åberopa studiehandledaren som en typ av expert på området ger uttalandet en intertextuell dimension där läraren finner stöd för sina egna erfarenheter och åsikter hos någon som förutsätts ha god inblick i ämnet.

Den återkommande kritik i lärarnas tal som riktas mot föräldrarnas frånvaro och bristande engagemang går att analysera mot de normer som finns i skolan. Flera gånger menar lärarna i intervjuerna att nyanlända föräldrar inte visar intresse för barnens skolgång. Sättet de exemplifierar detta ointresse bär på starkt ideologiska aspekter. Fairclough menar att ideologi ibland kan bli synlig som en underliggande kod som styr språkanvändningen. Det ideologiska har då blivit naturaliserat så att det betraktas som "sunt förnuft" inom den diskursiva praktiken (Fairclough 1992:90). Att uttrycka det som att föräldrarna gjort ett aktivt val att inte komma på mötet stämmer inte riktigt med de förväntningar på gott samarbete som finns uttryckt i både läroplan och till viss del hos lärarna själva. Dessa förväntningar bygger på ett slags kontrakt mellan hem och skola, där hemmet "lovar" intresse och engagemang och läraren "lovar" att tillhandahålla information och kunskap om barnens skolgång. De föräldrar som inte dyker upp på utvecklingssamtal bryter mot detta (ofta outtalade) kontrakt.

Andra exempel på normer som synliggörs i lärarnas tal är den språkliga norm som gör svenskan till det föredragna, och ibland det enda, kommunikationsspråket. Denna norm är också en viktig mekanism för att upprätthålla den etniska maktordning som gör majoritetsbefolkningen till norm och övriga människor till "de andra". Denna enspråkiga norm leder till att ansvaret för de kommunikationsproblem som finns mellan hem och skola läggs på föräldrarna, vilket

synliggörs i textanalysen bland annat genom att lärare likställer att tala svenska med att förstå i en mer generell mening. Den synliggörs också genom att tolkanvändning inte tycks vara ett självklart inslag i verksamheten och genom föreställningen om att nyanlända föräldrar väljer att inte kommunicerar med läraren för att det är svårt för dem att tala svenska.

Avslutningsvis kan spår av institutionell makt identifieras i lärarnas tal. Genom att vara en del av skolan som institution har lärarna makten att forma diskursen kring föräldrarna och kring samverka. I textanalysen blir detta synligt då lärarna förklarar föräldrarnas handlingar och intentioner utan egentligen ha frågat föräldrarna själva om varför de agerar på ett visst sätt. Denna makt fungerar både i och bakom diskursen genom att lärarna på ett plan har en synlig makt som lärare i skolan, men samtidigt också en osynlig makt i egenskap av att utgöra en del av majoritetssamhället.

#### **7.4. Sammanfattning av resultat**

Den diskursiva praktiken kring lärarnas tal om samverkan med nyanlända föräldrar består av en kreativ diskursordning där flera konkurrerande diskurser förekommer samtidigt. Central är dock den ansvarsdiskurs som går att dela upp i lärarens ansvar och föräldrarnas ansvar. Diskursen kring lärarens ansvar präglas framförallt av att det är problematiskt och utmanande att samverka med nyanlända föräldrar. Diskursen kring föräldrarnas roll bär på mycket kritik av föräldrarnas engagemang i och intresse för barnens skolgång. Vanligt är att lärarna i samband med kritiken också erbjuder förklaringar till föräldrarnas agerande. Den sociala praktiken kopplar samman den diskursiva praktiken med textanalysen och där framträder att lärarnas sätt att tala om de nyanlända föräldrarna bidrar till att upprätthålla den institutionella och etniska maktordningen i skolan.

### **8. Diskussion**

I detta avsnitt besvaras studiens syfte och frågeställning och resultatet diskuteras i relation till de teoretiska utgångspunkterna och tidigare forskning. I metoddiskussionen diskuteras metod för datainsamling och analys samt studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet. Avslutningsvis ges några förslag på vidare forskning inom området.

#### **8.1. Resultatdiskussion**

Studiens syfte är att undersöka hur lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år förhåller sig till genomförandet av läroplanens krav på samverkan mellan skola och hem, när det gäller de föräldrar med vilka man ännu inte har ett gemensamt fungerande språk. Utifrån detta syfte har en frågeställning formulerats på följande sätt:

- Hur talar lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år om läroplanens krav på samverkan mellan skola och hem, när det gäller de föräldrar med vilka man ännu inte har ett gemensamt fungerande språk?

För att besvara frågeställningen har data i form av lärares tal insamlats genom semistrukturerade intervjuer och analyserats med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys. Resultatet av analysen visar att det

förekommer flera olika sätt att tala om samverkan med nyanlända föräldrar i lärares tal.

En analys av den diskursiva praktiken visar på en kreativ diskursordning där flera olika diskurser kring samverkan existerar samtidigt. Att flera konkurrerande diskurser förekommer inom en och samma diskursiva praktik tyder på att någon typ av förändring pågår. De sex lärare som ingår i studien lyfter alla fram att det föreligger hinder och svårigheter till samverkan med nyanlända föräldrar och de ger samtidigt olika förslag på förklaringar till varför det är så.

Att lärarna är skyldiga att samverka och kommunicera med föräldrarna framgår tydligt i skolans styrdokument och detta tycks alla intervjuade lärare vara medvetna om. För samtidigt som de lyfter fram vad som gör det svårt att samverka så präglas deras tal av både hög affinitet och hög förekomst av hedges. Detta tolkar jag som en ambivalens orsakad av konflikten mellan läroplanens krav på samverkan mellan hem och skola och de svårigheter som finns kopplade till att lärare och föräldrar ännu inte har ett gemensamt fungerande språk.

Lärarna i studien menar också att det är utmanande att få kommunikationen med nyanlända föräldrar att fungera och det framgår tydligt i deras tal att detta till stor del beror på språkliga svårigheter som ibland uppstår då en del föräldrar inte talar svenska och därmed inte heller kan ta del av den information som lärarna är vana vid att ge på svenska. Textanalysen visar på olika sätt att tala om dessa språksvårigheter. En lärare talar om att lära sig svenska som att "lära sig att förstå" och hos flera av lärarna är frågan om tolkanvändning central. Här visar studiens resultat på att tolk inte alltid anses vara en självklarhet utan att tolk snarare ses som en typ av service som läraren ibland erbjuder och ibland inte. I ett exempel betonar läraren att man "till och med" bokade tolk till ett möte som några nyanlända föräldrar inte deltog i. Detta sätt att tala tyder på att läraren ser uppgiften att boka tolk som något som görs för föräldrarnas skull och inte för att själv vilja uttrycka sig och kommunicera obehindrat. Ytterligare exempel på att tolkanvändningen framstår som starkt villkorat från lärarens sida är då en lärare menar att hon "såg till att fixa en tolk" till en "arabisk kvinna", vilket gjorde denna kvinna "överlycklig" för "då förstod hon ju äntligen". Detta resultat stämmer väl in med de observationer och konsekvenser av den enspråkiga svenska norm som Wedin & Warström (2018) lyfter fram i förskolan. Wedin & Warström (2018) ger exempel på denna norm genom att beskriva hur det förekommer orimligt höga förväntningar på att nyanlända föräldrar ska lära sig svenska snabbt och att de föräldrar som ännu inte lärt sig svenska riskerar att missa värdefull information. Detta sätt att lägga ansvaret för ömsesidig förståelse på föräldrarna är en del utav ett bristperspektiv som alltså också blir synligt i denna studie.

Resultatet av textanalysen visar vidare att det inte bara är det rent språkliga som lyfts fram av lärarna som utmanande vid samverkan med nyanlända föräldrar. I flera exempel hänvisar lärarna till de nyanlända föräldrarnas personliga egenskaper, men också till deras kultur och tidigare skolbakgrund för att förklara varför samverkan mellan hem och skola inte fungerar tillfredsställande. Precis som läraren i Dueks (2017) studie menar också lärare i denna studie att människor med ingen eller kort skolbakgrund inte förmår bistå sitt barn i skolarbetet och att de heller inte uppfattar skolarbete som viktigt. Konsekvenserna av detta beskriver Duek (2017) som en risk för att barnen upplever hem och skola som inkongruenta vilket kan vara negativt för barnen som riskerar att komma i klämma och tvingas till ett alltför stort eget ansvar. Elmeroth (2008) menar att den stereotypifiering det innebär att tillskriva människor från en annan kultur än den egna olika negativa egenskaper bottnar i den etniska maktordningen.

Resultatet i denna studie innehåller flera exempel på då lärarna hänvisar kommunikationsproblem till föräldrarnas ointresse, bristande engagemang eller oförmåga att förstå de sociala koderna. En aspekt av detta resultat är att de lärare som förklarar samverkanssvårigheter med föräldrarnas personliga egenskaper eller intentioner och engagemang uttrycker detta med en hög affinitet samtidigt som de framhåller att de faktiskt inte har frågat föräldrarna själva. Återkommande är istället att lärarna i studien utgår från olika föreställningar om hur de nyanlända föräldrarna är och resonerar. Detta är också exempel på hur det postkoloniala perspektivet är relevant för analys av den sociala praktiken och för studiens resultat. Visserligen finns språket som ett möjligt hinder för kommunikation, men det sätt lärarna talar om de nyanlända föräldrarna bär också på negativa och stereotypa konnotationer. Detta framträder tydligt då lärarna förklarar bristande samverkan med att föräldrarna har (för?) många barn, inte förstår läsningens betydelse, inte förstår vikten av läxläsning, inte har något intresse för barnets skolgång och inte visar att skolan är viktig. Efter att ha genomfört analysen går det att ställa sig frågan om vad lärarna definierar som föräldraengagemang och vad de anser att det innebär att som förälder visa intresse för sina barns skolgång, vilket leder vidare till vikten av att som lärare fundera över vilka outtalade normer kring språk och kunskap som finns i den egna verksamheten. Fairclough menar att resultatet av den kritiska diskursanalysen bör leda fram till en kritisk språkmedvetenhet. En kritisk språkmedvetenhet innebär att resultaten av denna undersökning ska kunna användas för att göra lärare medvetna om sitt eget språkbruk och vilka konsekvenser det kan innebära för nyanlända föräldrar och deras barn i skolan (Winther Jørgensen & Philips 2017:92)

Sammanfattningsvis går det att säga att de lärare som ingår i studien talar om samverkan med mellan hem och skola som problematiskt. Genom sitt tal reproducerar lärarna de rådande normer och värderingar som bidrar till att upprätthålla den etniska maktordningen. Lärarnas makt över diskursen i skolan är både synlig och osynlig. Typiskt i lärarnas tal är att de kritiserar de nyanlända föräldrarna och samtidigt utger sig för att känna till föräldrarnas intentioner och avsikter. Lärarnas tal bidrar därmed till den hierarkiska legitimering av myter som upprätthåller den etniska maktordningen i skolan genom att återkommande exotisera och misstänkliggöra de nyanlända föräldrarna och deras föräldraskap.

## 8.2. Metoddiskussion

Winther Jørgensen & Philips (2017) riktar kritik mot den kritiska diskursanalysen genom att peka på att gränsdragningen mellan den diskursiva och sociala praktiken är oklar och att detta innebär ett visst operationaliseringsproblem. Det är också oklart vilka andra teorier förutom diskursanalysen som ska vävas in i analysen av den sociala praktiken. I denna studie har teorier som fokuserar på att de nyanlända föräldrarna inte bara är föräldrar i den svenska skolan, utan att de också är nyanlända i det svenska samhället, valts ut. Det skulle dock kunna vara fullt möjligt att exempelvis använda feministisk eller annan politisk teori för att analysera de sociala strukturerna. Om så var fallet så skulle en helt annan analys av lärarnas tal kunnat göras genom att andra frågeställningar och diskurser då stod i centrum. Användandet av andra sociala teorier skulle alltså troligen leda till att andra diskurser identifierats. Mot bakgrund av studiens syfte och frågeställningar ger dock det postkoloniala perspektivet de verktyg som behövs för att kunna analysera de maktförhållanden som relationen mellan lärare och nyanlända föräldrar bär på. Faircloughs tredimensionella modell framstår därför också som den mest lämpliga analysmetoden för att undersöka lärarnas tal genom att den



kombinerar textanalys med analys av sociala strukturer på ett sätt som tydliggör maktförhållanden både i och bakom diskurserna.

Det är tänkbart att en annan metod för datainsamling skulle kunna påverka resultatet. Observationer av lärarnas klassrumspraktik eller agerande på föräldramöten och utvecklingssamtal skulle kunna generera helt andra data jämfört med intervjuer. Ett vanligt problem kopplat till intervjuer som metod för datainsamling är att det är svårt att kunna identifiera mer än bara det som sägs och att därigenom få syn på det som man egentligen vill undersöka. Eftersom syftet med studien är att analysera just det som sägs är utgör dock denna problematik inget hinder. Tvärtom är det i denna studie önskvärt att enbart få fram lärarnas tal och inte deras ageranden.

Urvalet av deltagare inverkar också på resultat. Det är exempelvis tänkbart att studien hade nått ett annat resultat om andra deltagare valts ut. Det kan vara av betydelse att deltagarna exempelvis är verksamma inom ett visst geografiskt område och att lärare från andra delar av landet skulle ha givit andra svar. Studiens resultat kan dock ändå ge värdefull information om hur nyanlända föräldrar upplever den svenska skolan. Även om inga generaliserande anspråk görs så säger ändå resultatet något om de olika diskurser kring samverkan med nyanlända föräldrar som lärare i den svenska skolan ger uttryck för.

### **8.3. Förslag till vidare forskning**

En aspekt som framkommit i flera av lärarnas tal om samverkan med nyanlända föräldrar är barnets roll i kommunikationen. Lärarna återkom ofta till att barnen gavs ta ett stort ansvar för att upprätthålla och möjliggöra samverkan mellan hemmet och skolan och ett förslag till vidare forskning är därför att undersöka vilka konsekvenser detta ansvarstagande kan tänkas medföra för barnet.

## Litteraturförteckning

- Bergström, G & Boréus, K. Diskursanalys, I Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar - nyanlända föräldrar och den svenska skolan, I Bunar, N. (red.) (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2017. Karlstad.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2. ed.) Abingdon: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power*. (3., [updated] ed.) London: Routledge.
- Skolverket (2016): Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017a). Pressmeddelande. Hämtad från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2017/17-000-fler-nyanlanda-i-grundskolan-1.259336> Hämtad 2018-05-16
- Skolverket. (2017b) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Hämtad från [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.264932!/Lgr11\\_Del\\_1\\_och\\_2.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.264932!/Lgr11_Del_1_och_2.pdf) Hämtad 2018-06-19
- Wedin, Å & Warström, J. (2018). De värdefulla tambursamtalen med nyanlända föräldrar. I: *Björk-Willén, P. (red.) Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Internet. Online. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 2018-06-05.
- Winther, Jørgensen M. & Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

## Bilaga 1

### Information om deltagande i undersökning gällande samverkan mellan lärare och nyanlända föräldrar

Hej!

Mitt namn är Emelie Fors och jag studerar svenska som andraspråk vid Högskolan Dalarna. Inom ramen för min kandidatuppsats arbetar jag nu med en undersökning som fokuserar på samverkan mellan lärare och nyanlända föräldrar. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Idag är omkring 20 procent av eleverna i Sverige flerspråkiga och av dessa har somliga nyligen kommit till landet av olika skäl. Syftet med denna undersökning är att undersöka hur lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolans tidigare år förhåller sig till läroplanens krav på samverkan mellan skola och hem i de fall då gemensamt språk saknas. För att undersöka detta genomförs intervjuer med fem lärare som arbetar på tre olika grundskolor i samma kommun. Dessa lärare har valts ut genom att 1) vara verksamma inom grundskolans tidigare år, 2) ha erfarenhet av att undervisa nyanlända elever och 3) genom att själva anmäla intresse att delta i undersökningen vid förfrågan.

Varje intervju tar omkring 30 minuter och genomförs på lärarens arbetsplats vid en tidpunkt som läraren själv anser lämplig. Intervjuerna är öppna till sin karaktär och de spelas in med hjälp av en smart telefon. Inspelningarna transkriberas och analyseras sedan genom diskursanalys. Allt inspelat och transkriberat material som inte ingår i färdiga uppsatsen kommer att förstöras efter det att undersökningen avslutats. Undersökningens resultat presenteras i uppsatsen så att det inte är möjligt för någon som läser att identifiera någon skola eller lärare. Endast uppsatsens författare har kännedom om vilka lärare som givit vilka svar och denna kunskap behandlas med absolut sekretess. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Du som deltagare är välkommen att ta del av undersökningens resultat genom att läsa den färdiga uppsatsen.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

XXXXXX XXXXX

Emelie Fors  
Student  
Epost: [v18emefo@du.se](mailto:v18emefo@du.se)  
Tel: XXXXXXXX

Åsa Wedin  
Handledare  
Epost: [awe@du.se](mailto:awe@du.se)

Sori Rasti  
Handledare  
Epost: [sori.rasti@gavle.se](mailto:sori.rasti@gavle.se)

-----  
Underskrift deltagare

Ort

Datum

## Bilaga 2

### Intervjuguide

1. Berätta hur det är när du behöver kommunicera med nyanlända föräldrar kring
  - elevens kunskapsutveckling
  - elevens sociala situation i skolan
  - elevens trivsel/hälsa
  - praktisk verksamhetsnära information (tider, kläder, regler, mat mm)
  - pedagogiska frågor (undervisning, läxor, värdegrund mm)
2. Berätta hur det är när nyanlända föräldrar behöver kommunicera med dig kring
  - elevens kunskapsutveckling
  - elevens sociala situation i hemmet
  - elevens trivsel/hälsa
  - praktisk verksamhetsnära information (tider, kläder, regler, mat mm)
  - pedagogiska frågor (undervisning, läxor, värdegrund mm)
3. Vilka erfarenheter har du av att hålla i föräldramöten med nyanlända elever i klassen?
4. Hur ser du på att hålla i utvecklingssamtal med nyanlända elever i klassen?