

”Har man inte föräldrarna med sig så kommer man ingenstans”

om lärares relationer till föräldrar
med barn som har ”problem”



”Har man inte föräldrarna med sig så kommer man ingenstans”

-om lärares relationer till föräldrar med barn som har ”problem”

Anna Johansson

Anna Johansson, FD
Universitetslektor i sociologi
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan

anna.johansson@hv.se

Telefon 0520-223946

Nyckelord: relationell pedagogik, lärarroll, makt, föräldradeltagande, relationell professionalitet

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan med externa regionala aktörer och verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka ungas ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkansparten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor. Finansieringen av de projekt som genomförs inom ramen för denna samverkansmodell delas också mellan lärosätet och samverkansparten.

Föreliggande rapport är resultatet av ett sådant genomfört samverkansprojekt.

The centre of Child and Youth Studies at University West works strategically with other regional research environments and institutions that study children, youths and young adults. The goal of our research centre is to spread knowledge about the social conditions under which children and young people live, thereby strengthening their position in society. Collaboration with external research environments is one of the ways that our research domain works to reach that goal. Partnerships are formed through a model that strives to create good conditions for both our research and that of our partners. This model is grounded in a dialogue between research partners who work together to select areas of interest and formulate hypotheses. These research projects are financed equally by the university and our partners.

The following report is the result of one of these research partnerships.

“If the parents are not on your side, you won’t be able to get anywhere”

-on teachers’ relationships with parents whose children are regarded to have” problems”

Abstract

The study is part of a project of cooperation between University West and the elementary schools of the Municipality of Uddevalla. Since the project has an interactive approach the purpose/research questions and the choice of methods have been developed in dialogue between researcher and practitioners. The overall purpose has primarily been to make visible both the good examples as well as the difficult situations in teacher’s relationships with children defined as “having problems”, as well as with their parents. Further it is to develop and strengthen the professional competence of the teachers. The specific aim of this part of the project is to explore how teachers perceive their relationships with the parents of children defined as “having problems”? What are the possibilities and which are the obstacles? The empirical material consists of ten qualitative interviews with female teachers teaching in 1-3 grade. The theoretical point of departure is a relational approach and a perspective of power. Relational work, relational competence and relational practices are understood as being entangled with practices of power. The analysis shows that the informants emphasize the role of the parents in supporting their children and that they see it being of vital importance to create a trusting relationship with the parents. To create and sustain this relationship the informants use a multitude of relational practices; such as giving positive feedback, making the child responsible, listen, show empathy, be personal as well as setting boundaries. The ideal for cooperation is a partnership in which the teacher and parent/s work together as a team, however with the teacher defining “the problem” and leading the work. The main obstacle to co-operation is defined by the informants as the lack of insight or understanding of the parents, them not willing to acknowledge of the “problems” of their child.

Key words: relational pedagogy, teacher’s role, power, parental involvement, relational professionalism

”Har man inte föräldrarna med sig så kommer man ingenstans”

-om lärares relationer till föräldrar med barn som har ”problem”

Sammanfattning

Studien ingår i ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och Uddevalla skolområde som pågår 2014-2015. Projektet har en interaktiv ansats vilket bl.a. betyder att syfte/frågeställningar och metod har utvecklats i dialog mellan forskare och praktiker. Det övergripande syftet med projektet är att lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av relationer dels med barn med ”problembild”, dels med föräldrar till barn som kategoriseras på detta sätt, vidare att synliggöra fram och problematisera svåra situationer, så väl som att synliggöra och lära av de goda exemplen för att utveckla och stärka lärarna i sin yrkeskompetens. Det specifika syftet med denna studie är att undersöka hur lärare uppfattar sina relationer med föräldrar till barn med ”problembild”. Det empiriska materialet består av tio kvalitativa intervjuer med kvinnliga lärare som undervisar åk 1-3. Den teoretiska utgångspunkten är en relationell ansats och ett maktperspektiv. Relationsarbete, relationell kompetens och relationella praktiker ses som sammanvävda med praktiker av makt. Analys visar att informanterna genomgående uppfattar föräldrarnas roll som mycket viktig i arbetet med att stötta eleven i skolan och att de lägger stort vikt vid att skapa en förtroendefull relation med föräldrarna. För att skapa och vidmakthålla en denna relation tillämpar informanterna en mångfald av relationella praktiker; allt ifrån att ge positiv feedback, låta barnet vara ansvarigt, lyssna, visa empati, vara personlig såväl som att sätta gränser. Idealet för samarbete är ett partnerskap där läraren och föräldrarna arbetar tillsammans som ett team men med läraren som formulerar det initiala ”problemet” och som driver arbetet framåt. Det som framställs som främsta hinder för samarbete är att föräldrarna brister i insikt och erkännande av barnets ”problem”.

Innehåll

Förord	8
I. Inledning	9
II. Bakgrund	10
Inledning	10
Från i särhållande till partnerskap.....	10
Skolans omvandling	11
Läraryrkets förändring.....	12
Det ökade föräldrainflytandet	14
Föräldraengagemang, deltagande och samarbete.....	15
Föräldrars perspektiv och röster.....	16
III. Tidigare forskning	18
Inledning	18
Föräldrars deltagande och inflytande	18
Kontaktvägar samt samspel mellan lärare och föräldrar	20
Hinder för samverkan/samarbete	22
Vad som främjar samarbete	25
Reflektioner	27
IV. Teoretiska perspektiv och begrepp	28
Inledning	28
Relationellt perspektiv	28
Relationella aspekter av lärararbetet.....	29
Maktperspektiv	31
Lärarens makt och auktoritet.....	32
Intersektionellt perspektiv	34
Reflektioner	35
V. Metodologiska överväganden	36
Inledning	36
Val av metod.....	36
Urval.....	37
Genomförande.....	37
Analysmetod.....	38

Etiska riktlinjer.....	39
Etiska dilemman	39
Maktrelationen mellan intervjuare och informant.....	41
Studiens validitet.....	41
Reflektioner	43
VI. Betydelsen av relationen med föräldrarna	44
Inledning.....	44
Vikten av att ha en god relation med elevernas föräldrar	45
Relationen i sig	46
Relationen som något som skapas och byggs	47
Att visa omsorg om barnet – ”De känner att jag bryr mig”	49
Föräldrarna som intresserade och som vill sina barn väl.....	50
Med barn som ”har problem” i centrum	51
Att föra fram problemet ”ödmjukt” - inte anklaga, kritisera eller domdera gentemot föräldern	53
Reflektioner	55
VII. Makt, auktoritet och ledarskap	56
Inledning.....	56
Relationerna lärare-föräldrar förr och nu – då given auktoritet, nu ifrågasatt.....	56
Ifrågasättande vs lyssnande och respekt.....	57
Gränsdragning gentemot föräldrars inflytande på undervisningen.....	58
Föräldrar ”på hugget”.....	60
Kontroll och redovisning – att hävda legitimitet	61
Klass och etnicitet	62
Ålder och genus	63
Lärares ledarskap.....	64
Reflektioner	66
VIII. Det goda samarbetet och samarbeten med förhinder	69
Inledning.....	69
Det goda samarbetet som partnerskap	69
Det goda samarbetet som gemensamt ansvar	71
Föräldrarna skyller på allt och alla andra – ”det är alla andras fel, inte deras barns” ..	72
Föräldrarna lyssnar till barnet istället för till läraren	74
Föräldrar som inte ”ställer krav” och tar ansvar	76
Föräldrars medvetenhet och insikt om ”problemen” som grund för samarbete	78

Med tillit som förutsättning	79
Reflektioner	81
IX. Relationella praktiker	85
Inledning	85
Att be föräldrarna om hjälp i egenskap av ”proffs”	86
Att göra barnet ansvarigt inför föräldrarna	87
Att vara ärlig och rak	88
Ärlighet om lärarens egen kapacitet.....	90
Att praktisera tydlighet	90
Att förmedla flera perspektiv och förhålla sig neutralt.....	91
Att lyssna	92
Att visa empati	93
Ta hänsyn till och visa förståelse för föräldrarnas egna barndomsupplevelser.....	94
Att vara lyhörd och ha timing	95
Att lyfta fram det positiva.....	96
Tillgänglighet.....	97
Visa personligt engagemang.....	99
Att vara personlig – bjuda på sig själv	100
Att sätta gränser	102
Att stanna kvar och följa upp.....	104
Reflektioner	105
X. Avslutande diskussion	107
Inledning	107
Lärarens ansvar för relationen med föräldrarna – bemötande och kommunikation ...	107
Yrkespersonlig utveckling och relationell professionalitet.....	110
Maktdimensionen	111
Ett större sammanhang.....	111
Med relationell pedagogik som utgångspunkt	112
Referenser:	114
Bilaga 1	118

Förord

Den här studien har utförts inom ramen för ett s.k. samverkansprojekt, ett projekt där jag, i egenskap av forskare inom Barn och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) vid Högskolan Väst har samarbetat med praktiker inom grundskoleverksamheten i Uddevalla Kommun. Projektet påbörjades våren 2014 efter att ha initierats av en rektor i skolområdet. Fokus var från början på s.k. ”bråkiga barn, och mer specifikt på ”bråkiga pojkar”, och möjligheten att skapa en skola där även dessa barn kunde känna sig hemma och välkomna.

Med hjälp av fokusgruppsintervjuer med rektorer och lärare samt workshops runt materialet från dessa intervjuer inleddes en process av att ringa in det ”problem” som sågs som mest viktigt att utforska. Härigenom kom ”problemet” att omdefinieras och fokus skiftade från barnen till lärarens avgörande roll och hans relation dels med barnen och dels med föräldrarna. Just relationen till föräldrarna återkom och hur svår den många gånger kunde upplevas för lärarna när det gällde just barn med särskild problematik. Det kom att handla om vikten av att utveckla ökad förståelse för lärarens egen del i att skapa problematiska situationer och relationer och hans möjligheter att förändra dem.

Utifrån detta nya fokus blev det intressant att utforska frågorna: Hur uppfattar lärarna sina relationer med barn med ”problembild” och med deras föräldrar. Det övergripande syftet med projektet är att lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av relationer dels med barn med ”problembild”, dels med föräldrar till barn som kategoriseras på detta sätt, vidare att synliggöra och problematisera svåra situationer, så väl som att synliggöra och lära av de goda exemplen för att utveckla och stärka lärarna i sin yrkeskompetens.

Föreliggande rapport är resultatet av en intervjuundersökning som genomfördes vinter/vår 2014/2015 med tio kvinnliga lärare som undervisar på årkurs 1-3 inom Uddevalla Kommun. I den analys som presenteras här ingår stora delar av materialet från intervjustudien, men inte allt. Ytterligare en del kommer att ingå i en separat rapport till verksamheten, där utmanande situationer med gränsproblematik analyseras, samt informanternas erfarenheter och upplevelse av stöd i arbetet med föräldrarna. Båda rapporter kommer att spridas och diskuteras inom verksamheten, som en del av dess utvecklingsarbete.

Ett stort och varmt tack till de tio informanter som gjort denna studie möjlig genom att dela med sig av sina erfarenheter.

Anna Johansson

Göteborg augusti 2015

I. Inledning

Samarbete mellan hem och skola har under senare år kommit allt mer i fokus. Både nationell och internationell forskning hävdar att föräldrars engagemang och stöd är betydelsefullt för elevernas anpassning, trivsel och framgång i skolan, och att det är särskilt betydelsefullt för de yngre barnen (Ellis 2012; Nordahl 2014). Detta engagemang och stöd kan också anses ge en trygghet för både lärare, föräldrar och barn då ansvaret fördelas och omsorgen om barnet blir starkare (Myndigheten för skolutveckling 2008). Läraren har en nyckelroll i detta samarbete. Men hur uppfattar då lärare sina relationer med föräldrar, och mer specifikt till barn med ”problembild”? Vilka hinder respektive möjligheter ser de? Dessa är frågor som undersökts i föreliggande studie där tio lärare som undervisar i årskurs 1-3 har intervjuats.

Studien tar bl.a. sin utgångspunkt i en ansats som benämns relationell pedagogik (Aspelin & Persson 2011). Om de två dominerande synsätten på utbildning under 1900- talet antingen varit lärarcentrerat eller elevcentrerat kan relationell pedagogik ses som en ”tredje väg” där relationen står i centrum. Centrala begrepp inom forskningsfältet är relation, samspel, kommunikation, dialog och mänskliga möten, dvs. fenomen som alla uppstår och pågår mellan människor (a.a.). Ansatsen utgår ifrån att skola, utbildning och lärande i grunden handlar om relationer, om relationer och möten mellan lärare – elev och mellan elever samt med andra aktörer som har betydelse för eleverna som t.ex. föräldrar. Vidare att det egentliga syftet med utbildning är att ”främja barns och ungdomars utveckling som relationella varelser, eller annorlunda uttryckt, till fria, ansvarstagande och kärleksfulla personer i relation till andra” (Aspelin & Persson 2011:19) samt att en trygg, levande och förtroendefull relation mellan lärare och elev är avgörande för lärande och utveckling.

Det är fortfarande relativt sparsamt med pedagogiskt forskning som tar upp och analyserar de relationella aspekterna av lärares arbete. Intresset har dock ökat de senare åren (Frelin 2010; Lilja 2013). Genom att sätta fokus på hur lärarna uppfattar och gör för att skapa det goda samarbetet med föräldrar till barn som uppfattas ha ”problembild” - men också lyfta fram de svårigheter och hinder de möter - hoppas jag här bidra till det relationella forskningsfältet inom pedagogik såväl som till det konkreta utvecklingsarbetet inom skolans verksamhet.

För att förstå relationen mellan föräldrar och lärare behöver studien sättas i ett samhälleligt sammanhang. Detta görs i följande bakgrund. Därefter kommer en redogörelse för och diskussion om metodöverväganden samt en presentation och diskussion av de teoretiska perspektiv och begrepp som jag anser relevanta för att förstå relationen lärare-föräldrar. Jag redogör också för en del av den tidigare forskning som gjorts i området. Själva analysen av det empiriska materialet analyseras och diskuteras i fyra olika kapitel: Betydelsen av relationen med föräldrarna, Makt, status och ledarskap, Det goda samarbetet och samarbete med förhinder, samt Relationella praktiker. Slutligen avrundas rapporten med en slutdiskussion.

II. Bakgrund

Inledning

Den svenska skolan har sedan i slutet av 1980-talet och i början 1990-talet genomgått en rad reformer och förändrats i snabb takt. En talar numera om skolan som decentraliserad, kommunaliserad, marknadifierad och i högre grad brukarstyrd (Fredriksson 2010; Aspelin & Persson 2011; Sjögren 2011; Tallberg-Broman 2011). Enligt Eriksson (2004:334) var syftet med skolreformerna ”att förflytta skolans kraftfält från relationen mellan statlig och kommunal skolförvaltning till den mellan de professionella och hemmen”. Följdriktigt är ett av många resultat av förändringarna att elevers föräldrar fått en ny och viktig plats i skolan. Medan skolan och hemmet tidigare var separata sociala rum och man praktiserade vad Eriksson (2004; 2006) kallar i särhållandets princip, där en viss separation mellan hemmet och skolan bejakas, står partnerskapets princip modell för dagens relation mellan föräldrar och skola. Här skall istället avståndet minskas. ”Partnerskapsprincipen eftersträvar en tätare förbindelse, en större närhet mellan hem och skola som är tänkt att gagna barnets utveckling och lärande” (Eriksson 2006:6). Två andra principer kan också urskiljas (Eriksson 2006); det som kallas brukarinflytandepincipen, ett kollektivt formellt föräldrainflytande, som kan ses både som en fördjupning av partnerskapet och en egen princip, samt valfrihetsprincipen som utgår ifrån den individuella föräldrarätten och där egenintresset betonas framför det allmänna och kollektiva intresset. Jag uppfattar att partnerskapsprincipen i dagens svenska skola i allra högsta grad är sammanvävd med både brukarinflytandepincipen och valfrihetsprincipen.

Från i särhållande till partnerskap

Eriksson menar att när relationerna mellan skola och hem/föräldrar blir ”alltmer komplex” och när forskningen på området växer, blir det också allt mer viktigt att tydliggöra olika betydelser av relationen (2006:2). Utifrån vilken princip som står i fokus får bl.a. rollerna som ”förälder” och ”lärare” olika betydelser (a.a.). Med i särhållandets princip blir föräldern den som har ansvar för barnet i hemmet men inte har någon direkt plats eller roll i skolan, medan läraren har hela ansvaret för barnet i skolan, men släpps in inom hemmets väggar eller förväntas ha insyn. Som Tallberg-Broman och Kolfjord uttrycker det: ”För äldre generationer fanns inga föräldramöten, föräldraråd, veckobrev, webbsidor, utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner, hemuppgifter som föräldrarna skulle engageras i, dokumentera och signera” (2011:176). Föräldrarna förväntades inte ha insyn i skolans värld och gavs inte möjligheten att påverka sitt barns utveckling och villkor i skolan. Det innebar också att läraren hade ett mer tydligt och avgränsat läraruppdrag. Genom denna avgränsning upprätthölls lärarens oberoende, självständighet och kunskapsmonopol (a.a. 176-178). Som Eriksson (2006) lyfter fram utgår en i särhållandets princip ifrån att konflikter är mer eller mindre ”inbyggda” i relationen mellan föräldrar och lärare. Detta eftersom även om båda parter vill barnets bästa har de olika relationer till barnet och olika intressen. Medan läraren relaterar sig till alla barns bästa i sin klass t.ex., och har universella intressen, är föräldern upptagen av ett barns bästa, sitt eget. Här finns också tankar om att lärarens universella intresse är knutet till barnens intellektuella utveckling och prestation i relation till standardnivå medan föräldern är fokuserad på hela barnet och dess behov, inte bara dess intellektuella utveckling och prestationer på detta område. Även om det stämmer att för skolan står alltid undervisning (idag lärande) i fokus, har det under en lång tid också

varit självklart för skolan att se som sitt ansvar att också utöva omsorg om elevers trivsel i skolan och främja utveckling på andra områden än de intellektuella.

Skolans förändrade relation till hemmet och föräldrarna och den allt ökande upplösningen av gränser mellan de två sociala rummen innebär också en förändring av läraryrket (Tallberg-Broman & Holmberg 2007:53). Förändringen innebär både en strävan att göra föräldrarna mer delaktiga och involverade i skolarbetet, men också ökade inslag av kontroll och reglering av familjen från skolans sida. Det senare kan innebära praktiker som individuella utvecklingsplaner, åtgärdsplaner och olika former av kontrakt. Läraren förväntas samarbeta med hemmen runt elevernas fostran och tydliggöra skolans normer och regler som en grund för samarbetet, samt hålla sig a jour med den enskilde elevens personliga situation (Tallberg-Broman 2013). Att hantera föräldrars delaktighet och inflytande i förskolans och skolans verksamhet har blivit en del i den professionella kompetensen och del i läraruppdraget. Detta syns alltmer tydligt i styrdokumenterna både för förskola och skola.

I nya skollagen slås det t.ex. fast att vårdnadshavare för barn i förskola och grundskola skall ges möjlighet att få inflytande över utbildningen (www.skolverket.se). Det innefattar att rektorn eller förskolechefen ska upprätta forum för samråd i viktiga frågor, där vårdnadshavare informeras om planerade beslut och får komma med synpunkter. Skollagen slår också fast att vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i det kvalitetsarbete som måste bedrivas på skolor och förskolor. Vad gäller speciallösningar för enskilda elever så får rektorn enligt lagen besluta att en elev i grundskolan befrias från obligatoriska inslag i undervisningen om vårdnadshavaren begär det och om det finns synnerliga skäl. Det får endast göras vid enstaka tillfällen. Vidare att vårdnadshavare har rätt till information om problem i skolan (a.a.). Det gäller om en elev till exempel har stört ordningen, uppträtt olämpligt eller gjort sig skyldig till en allvarlig förseelse. Det gäller också om en elev är frånvarande – då har vårdnadshavarna rätt att få veta det samma dag, om inte särskilda skäl finns. Enligt lagen är också lärare skyldiga att informera om skälen till betyg i de fall eleven eller vårdnadshavaren begär det.

Sammanfattningsvis kan en säga att formerna för föräldrasamverkan har förändrats (Tallberg-Broman 2013:33) och är idag medialiserade genom de olika sociala medier som används i kontakten, förrättsligade genom att de nu har stöd i lagar, konventioner och olika förordningar som också formaliserats i form av överenskommelser och kontrakt, samt byråkratiserade genom en rad olika särskilda former för kontakt så som blanketter och formulär.

En risk med föräldrars ökade inflytande, som påtalats inom forskning såväl som från politiskt håll, är att hem med resurser gynnas och att partnerskapsprincipen utgår ifrån medelklassfamiljen som norm (läs, den vita medelklassfamiljen) (Eriksson 2006:5-6). Ett ökat och mer nära samarbete mellan hem och skola kan så få ojämlikhetsskapande effekter. Samtidigt finns det i partnerskapstanken från början en idé om att ett tätare samarbete mellan hem och skola just skulle kunna bidra till att utjämna skillnader mellan barnen och ge alla barn ökade möjligheter att prestera väl i skolan. Här finns en idé om att de ”brister” som vissa hem och föräldrar har skall kompenseras. Men, som Eriksson (2006:6) påpekar, denna strävan mot jämlikhet har med tiden allt mer övergivits och istället har effektivitetstanken kommit att styra. I styr. och policydokument kan dock två tydliga syften urskiljas med föräldrars- respektive barn och elevers ökade deltagande och inflytande i skolan (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011:178). De är dels delaktighet med syfte att öka skolans demokratisering, dels delaktighet med syfte att förbättra villkoren för barns och elevers lärande och därmed måluppfyllelse.

Skolans omvandling

Från efterkrigstiden fram till 80- talet var det ”visioner om samhällets behov av demokratiska medborgare och skolan som ett samhälleligt gemensamt projekt” som vägledde den svenska utbildningspolitiken (Aspelin & Persson 2011:31). I och med att de normer och värden som styr marknaden också har blivit den ideologi som styr hur vi ser på skolan och utbildningen har det skett ett ”historiskt skifte” i den svenska utbildningspolitiken (a.a.). Idag kan den svenska skolan karakteriseras som en ”kunskapseffektiv” skola vilket innebär att ”skolans uppdrag fokuseras på elevers kunskaper och hur undervisning kan göras så effektiv som möjligt med avseende hur elever presterar i olika mätningar av deras kunskaper”(Aspelin & Persson 2011: 26). I 1994 års läroplan blev skolan mål och resultatriktad (Börjesson 1997).

Tallberg-Broman (2011:10) kopplar samman skolans förändring med samhällsprocesser som demokratisering, internationalisering, individualisering, och marknadisering. Demokratisering handlar både om den inre demokratisering som eftersträvas i dagens styrdokument där ”skolan och läraren skall stödja utvecklingen av aktiv demokrati, barns medborgarskap och föräldrarnas delaktighet i skolans arbete” (Tallberg-Broman 2011:11). Det handlar också om att med att skolväsendets organisation har förändrats skall det vara möjligt med en mer likvärdig relation till utbildning och skola för barn och familjer. Internationaliseringen kan bl.a. ses i att skola och utbildning i dag formas och styrs i allt högre grad av internationella överenskommelser och strategier som sker i olika samarbetsorgan. Det syns t.ex. i det ökade kravet på evidensbaserad kunskap, kvalitet och effektivitet. Lärare förväntas fokusera på måluppfyllelse och resultat både på lokalt plan och i ett nationellt och internationellt sammanhang (Tallberg-Broman 2011:11).

Med en ökande individualisering i samhället och en marknadifiering av skolan har det också blivit en tydlig individualisering av utbildningen (Vinterek 2006; Tallberg-Broman 2011) Skolans individualisering finns framskriven i styrdokumentet, där det betonas att en anpassning till de enskilda elevernas läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, erfarenheter, intressen, och behov skall ske (Vinterek 2006). Personlig utveckling lyfts fram som viktig och eleverna förväntas också i allt högre grad kunna ta ansvar för att de lär sig, vad och hur de lär sig.

I och med kommunaliseringen av den statliga skolan, ökningen av privata skolor till följd av skolpengssystem och beslut som underlättade föräldraval mellan olika skolor, har på politisk väg skapats en skolmarknad inom såväl det obligatoriska som frivilliga skolväsendet (Tallberg-Broman 2011; Lärarförbundet 2014:5). Som många påpekat har dessa reformer ekonomiska aspekter som bl.a. medfört att skolorna i förortererna är ”de stora förlorarna” och som bidragit till att invånarna där i allt högre grad blir andra klassens medborgare. Skillnaden mellan framgångsskolor och negativt stigmatiserade skolor blir allt större – segregationen ökar (Tallberg-Broman 2011; 2014). Resultatet är att skolan idag fungerar allt mindre som ett fördelningspolitiskt verktyg och allt mer som en arena för den individuella och resursstarka eleven (Dahlstedt i Tallberg-Broman 2014).

Läraryrkets förändring

Om läraryrket tidigare hade ett mer givet uppdrag att genomföra vissa uppgifter på ett visst sätt krävs det idag av lärarna att ständigt förändra sig och utvecklas (Hargreaves 1998). Deras uppdrag är numera inte bara de traditionella aktiviteterna att planera, genomföra och efterarbeta undervisningen, utan innefattar en rad olika arbetsuppgifter. Lärarens uppdrag har vidgats och lärare förväntas bl.a.

inta olika typer av ledarroller, vara samarbetspartners med sina kollegor, delta i olika beslutsprocesser tillsammans med kollegor och andra aktörer. De förväntas delta på fler mötesplatser och det krävs fler relationer för att de skall fullgöra sitt arbete. Gustavsson (2010) pekar på hur lärare har ett allt expanderande multimedlemskap i olika praktikgemenskaper och hur det medför en mångfald av identiteter som förhandlas i de olika gemenskaperna; som underhållare, expert, detektiv, bakåtsträvare, terapeut etc. Denna utveckling kan definieras som en professionalisering (Hargreaves 1998). På samma gång kan en paradoxalt nog tala om en avprofessionalisering. Många menar att lärares arbete har blivit mer rutinartat och okvalificerat. De förväntas följa tester och läroplaner och har inte möjlighet att göra egna bedömningar. Lärare själva upplever att arbetsbördan ökar och även forskning visar att arbetsuppgifterna förtätats. Det pågår en slags intensifiering (a.a.).

Vad gäller den svenska skolan behöver diskussionen om professionalisering/ avprofessionalisering sättas i relation till de olika reformerna från nittioalet och framåt. En rad forskare talar om ett vidgat läraruppdrag till följd av reformerna (Gustavsson 2010; Fredriksson 2010). Det finns de som menar att med de nya villkor och förutsättningar som formar lärarnas arbete idag, där relationerna är mindre hierarkiska, mer personliga och med ett skifte från reproduktion (undervisning) till produktion av kunskap (och lärande) krävs en ny form av professionalism (Carlgren & Morton 2000, se också i Aspelin & Persson 2011:29). Med skolans decentralisering och en skolverksamhet som inte längre regleras centralt måste pedagogerna vara mer professionella. Lärare kan behöva förändra och omdefiniera vad det innebär att vara lärare – dess professionella identiteter. Detta medan andra pekar på hur reformerna, kanske främst valfrihetsreformen påverkat de grundläggande förutsättningarna för lärarnas yrkesutövning på ett sätt som just urholkat deras professionalism och inflytande (se t.ex. Lärarförbundet 2014). Fredriksson (2010) visar att genom införandet av marknadsmodellen och brukarmodellen – något som drivits fram av kommunaliseringen, decentraliseringen och marknadsanpassningen av skolsystemet – har en byråkratisk modell kommit att dominera över en professionell styrning av läraryrket och hävdar att: ”Det utbildningspolitiska systemskiftet kan ses som en seger för folkets inflytande över skolan men en förlust av status, autonomi och politiskt inflytande för lärarna” (Fredriksson 2010:197). Lärarförbundet (2014:5) säger i sin tur att: ”De (lärarna, författarens anm.) har inte längre ett självklart tolkningsföreträde till att uttolka hur skolans undervisningsuppdrag ska genomföras. Flertalet studier visar hur lärarna förlorat inflytande på detta område, både gentemot skolans huvudmän samt mot medborgarna och då främst till elevernas föräldrar. I och med att huvudmännen säljer en tjänst på en marknad har lärarnas yrkesutövning också behövt bli marknadsanpassad och brukarorienterad.”

Ett tema som är framträdande är de motsägelsefulla krav som lärarna idag ställs inför. Westman (i Lilja 2013:18) pekar på att å ena sidan kräver postmodernitet och globalisering att läraren skall vara flexibel, etisk och respektfullt öppen för mångfald och förändring, å andra sidan kräver utbildningsreformer och standardisering ett arbete som leder i en annan riktning. Fredriksson (2010) tar upp de motsägelsefulla kraven att å ena sidan anpassa sig till ”kundernas” och brukarnas efterfrågan, å andra sidan att bevaka regelverket och den professionella kunskapen. En lösning kan enligt Fredriksson (2010:194) bli individualisering. ”Genom att individualisera lärandet kan undervisningen utformas så att elever (och föräldrar) får möjlighet att utöva inflytande på sitt lärande i enlighet med marknads- och brukarmodellen”. Dock får då eleverna mindre tillgång till lärarens kunskap (a.a.).

Ett annat viktigt tema både i samhällsdebatt, internt inom skolan och i utbildningspedagogisk forskning är förändringen av lärarens auktoritetsposition och status. Alla tycks överens om att lärarens auktoritet och status inte längre är självklar på det sätt som den varit historiskt. Idag visar studier att läraren måste arbeta för att vinna elevernas förtroende i klassrummet på ett annat sätt än tidigare (se t.ex. Frelin 2010). Vissa menar att relationens betydelse för undervisningen har ökat i betydelse i takt med att läraryrkets status har minskat (Lilja 2013:29). Då den självklara legitimiteten som lärarna haft har underminerats innebär det att det personliga bandet blir viktigare och läraren behöver visa sig trovärdig inför elever.

I den s.k. TALIS- studien har Sverige, tillsammans med Frankrike och Slovakien, störst andel lärare som upplever att läraryrket har låg status. Endast en av tjugo lärare i Sverige svarar att läraryrket har hög status i samhället, jämfört med 59 procent i Finland, 31 procent i Norge och 31 procent för TALIS-genomsnittet (www. Skolverket). I en avhandling om olika yrkes status från 2006 hamnar grundskolelärare på plats 51 på en lista med 100 olika undersökta yrken (Ulfsson Eriksson i Fredriksson 2010: 197-198). Och enligt OECD:s internationella jämförelser av lönestatistik från 2009 ligger svenska lärare numera under medel i lönelistan i Europa (a.a.). Gymnasieläraren Johan Kant säger i en intervju i *Pedagogiska magasinet* (2012-05-01) att ”Lärlönerna har gått ned jämfört med lönerna i yrken som civilekonom eller ingenjör. Så medierna lyfter fram sådana yrken som förebilder medan läraryrket bagatelliseras”.

Det ökade föräldrainflytandet

På samma gång som läraryrkets status minskat och det finns tendenser till läraryrket avprofessionalisering tycks föräldrars roll och inflytande i skolan bara öka. Medan läraren allt mer ser sig som en ”sliten kugge i ett slirande maskineri” är föräldrar ur den högutbildade medelklassen på offensiven (*Pedagogiska magasinet* 2012). På senare tid har det varit mycket debatt i media om hur föräldrar utnyttjar sina möjligheter till inflytande. Läraryrkets undersökning *Så påverkar föräldrarna undervisningen* (2014) visar bland annat att av tio lärare har sju varit med om att föräldrar försökt påverka deras undervisning (och här har ”undervisning” definierats i sin bredaste bemärkelse, och innefattar så väl planering, metoder, läromedelsval, bedömning, och betygsättning). Sex av tio av dessa lärare, alla med flerårig erfarenhet, uppger att påverkansförsöken har ökat över tid. Här tycks graden av konkurrens mellan skolor ha betydelse för graden av försök till påverkan men också föräldrarnas utbildningsnivå. En kan också jämföra med hur en tidigare rapport från Lärarnas riksförbund (2011) *Betygsättning under påverkan* visade att 34 procent av alla lärare har varit med om att föräldrar försökt påverka en elevs betyg.

Undersökningen visar vidare att åtta av tio lärare uppger att elever med engagerade föräldrar i större utsträckning kan få särskilt stöd och två tredjedelar av dessa lärare uppger att detta har ökat över tid. Betydelsen av föräldraengagemang för att få särskilt stöd har ökat mest vid skolor där föräldrarna har högre utbildningsnivå. Hälften av lärarna har erfarenhet av att föräldrar hotat att gå vidare med frågan om deras vilja inte tillmötesgås, antingen att gå till rektor, vidare till Skolinspektionen eller att byta skola för eleven. Två tredjedelar av de lärare som mottagit liknande hot uppger att det ökat över tid.

En av kommentarerna från Läraryrkets förbund till resultatet är att det är ”en tydlig indikation på att svensk skola inte är likvärdig och kompensatorisk, som skollagen föreskriver att den ska vara”

(2014:7). Denna brist på likvärdighet är också något som betonats av en rad forskare: att i en individualiserad skola där elever och föräldrar har större inflytande får också elevens/föräldrarnas bakgrund och erfarenheter som kön, klass, utbildning och socioekonomisk position och etnicitet större betydelse (se t.ex. Tallberg- Broman & Kolfjord 2011). Det finns också en rad frågor som kan resas i relation till siffrorna ovan, t.ex. hur marknadsifieringen av skolan inverkar på lärare i rollen som offentliga tjänstemän (Fredriksson 2010).

Föräldraengagemang, deltagande och samarbete

Medan mediedebatten i mycket hög grad handlar om föräldrar som försöker påverka och utöva inflytande på undervisningen på ett sätt som sker i en slags konflikt med skolan, sker trots allt det mesta av föräldrars engagemang och deltagandet i ett pågående och vardagligt samarbete mellan hem och skola där båda parter strävar efter barnets bästa.

Forskning visar att vad som karakteriserar ett sådant samarbete som gott är att skolan systematiskt satsar på att involvera föräldrar i sina barns skolgång genom att både vara öppen för deras deltagande, och genom att ge kunskap till föräldrarna om hur de kan stötta sina barn och också ställa krav på att de gör det (Nordahl 2014). Sådana exempel finns i Essunga kommun där föräldrarnas engagemang ses som en av de avgörande faktorerna till att kommunen gått ifrån att vara en av Sveriges fem sämsta kommuner på nationella prov och andel elever som hade behörighet till gymnasiet, till att 2010 vara en av Sveriges tre bäst kommuner. Intressant nog har skolans satsning kunnat kompensera för att enbart 18 % av föräldrarna har högskoleutbildning. Liknande exempel kan en också se i Ontario, Kanada (a.a.). Det som kännetecknar är skolan riktat in sig på att föräldrarna skall vara välkomna på skolan, visa engagemang för skolan och de egna barnens skolgång och inte minst, blir respekterade och värdesatta av lärare och skolledare.

När ett sådant samarbete fungerar väl är det inte bara eleven som drar nytta av det; och får bättre trivsel, resultat, bättre relationer med både andra elever och lärare etc. utan också föräldrarna som får mer information om undervisningen och får mer kontakt med läraren (Nordahl 2014). De blir också mer positiva till skola och utbildning. Lärarna får i sin dialog med föräldrarna bättre insikt om elevens behov och hur hen fungerar och kan stötta eleven på ett mer anpassat sätt i skolvardagen. Genom positiva erfarenheter av samarbete kan föräldrar och lärare bli bättre på att stötta barnets läroprocess både tillsammans och var för sig.

Epstein (i Ellis 2012) är en av de forskare som försökt ringa in fenomenet ”parental involvement”, det som på svenska kallas ”föräldraengagemang” och/eller ”föräldrardeltagande, och har identifierat ett kontinuum av föräldrardeltagande i skolan. Den första nivån 1) innebär att föräldrar bidrar med en hemmiljö som uppmuntrar sina barns ansträngningar som elever. Att t.ex. skapa förutsättningar för studiero. Den andra nivån 2) innefattar kommunikationen från och till hemmet med skolan, formell eller informell. Den tredje 3) är att föräldrarna frivilligt deltar i olika aktiviteter i skolan eller efter skolan. Den fjärde nivån 4) att aktivt ta del av barnens studier genom att hjälpa till med läxor eller uppgifter som skall lösas under sommaren eller där föräldrarnas medverkan är viktig. Den femte nivån 5) består så slutligen av två delar: en grundläggande nivå är att föräldrarna samarbetar med skolan i att möta barnets sociala och emotionella behov, den mer avancerade är att föräldrarna, lärarna och skoladministratörerna strävar efter att ha konsensus i områden som läroplan, nivåer, praktiker och skolans skötsel. Inspirerad av denna modell menar Nordahl (2014) att den lägsta nivån

av samarbete är att skolan ger föräldrarna information. Nästa nivå är en reell dialog mellan skolan och föräldrarna där båda parter är ärliga. Den starkaste formen för samarbete är att föräldrarna får en partnerskapsroll (a.a.) Detta förutsätter att det finns mål för samarbetet, att det fattas gemensamma beslut, att båda parter ger avkall på autonomi och att det existerar en hög grad av förpliktelse både hos skolledare, lärare och föräldrar.

Vidare poängteras att skolledarens och lärarens ansvar är särskilt viktig för föräldrasamarbetet (Nordahl 2014). Skolan som professionell aktör i samarbetet har ansvar för att alla lärare vet vad hen skall göra för att främja ett gott samarbete och ha gemensamma strategier som skall följas då samarbetet är krävande eller svårt. Det innebär att föräldrasamarbetet behöver vara en integrerad del av skolans aktivitet. Det behöver skapas en skolkultur där alla strävar åt samma håll.

Mot bakgrund av denna forskning är det bekymmersamt att när Myndigheten för skolutveckling gjorde en analys av tio slumpmässigt utvalda kommuners redovisningar för sina insatser för utveckling av samarbetet skola och föräldrar, visar det sig att de främst handlar om förekomsten av rutiner och olika procedurer (Mardones Larsson & Nilsson i Nilsson 2008). Det skrivs ytterst lite om en vilja och ambition att förbättra och utveckla. Skolans måluppfyllelse kopplas sällan till kvaliteten i kommunikationen mellan skolan och hemmet. Mardones Larsson & Nilsson reflekterar kritiskt runt detta i rapporten *Vi lämnar till skolan det käraste vi har* (Nilsson 2008:184) och betonar att:

”En grundförutsättning för ett fungerande samarbete är att skolans kultur av inofficiella rutiner, regler och värderingar diskuteras och omprövas. Även om varje lärare har sitt eget personliga sätt att samarbeta med föräldrar får samarbetet inte vara beroende av enskilda lärares vilja och attityder. Erfarenheterna visar att det är centralt att rektor och personal kommer fram till ett gemensamt förhållningssätt”.

Föräldrars perspektiv och röster

I rapporten *Vi lämnar till skolan det käraste vi har* (Nilsson 2008) hörs en rad föräldraröster. En av de intervjuade föräldrarna är aktiv förälder och ordförande i en föräldraförening. Hon menar att även om skolan satsar aktivt på att utveckla bra relationer med barnens föräldrar så hänger det i slutändan på de enskilda lärarnas hållning och att de verkligen behöver tro på vikten av föräldrasamarbete. Annars är det t.ex. lätt att känna sig ovälkommen i skolans värld som förälder och känna att ”man klampar in på annans mark”.

I en studie i Stockholm, vars övergripande syfte var att studera föräldrars vilja och möjligheter till inflytande över sitt barns lärande, trivsel och skolans organisation, samt hur villkoren ser ut för att föräldrar ska få ökat ansvar och mer inflytande och makt, konstaterar Ståhle (2000) att det är innehållet i samtalen mellan föräldrar och lärare/skolledning som synliggör föräldrars möjlighet till inflytande. Även hon poängterar att lärarens och skolledningens förhållningssätt är avgörande. Ståhle (a.a.) menar att föräldrarna inte i första hand förde fram synpunkter om hur barnen skulle läsa och skriva eller vilka böcker som läraren skulle använda i undervisningen utan det som de engagerade sig i var om barnet inte trivdes eller lärde sig på ett tillfredställande sätt, när föräldern tyckte sig märka problem eller oro i klassen eller när de uppfattade att barnen fick för litet eller stort ansvar. Det var här, i den här typen av situationer i situationer som handlade om att definiera problem, arbetsfördelning samt i diskussioner om vilka mål som är önskvärda för deras barn inom ramen för

läroplanen, som föräldrarnas möjligheter till inflytande visade sig. Utifrån sina resultat hävdar Ståhle (a.a.) att föräldrarna inte försöker tänja gränserna i särskilt hög grad utan försöker snarare leva upp till skolans normer och förväntningar. Många föräldrar känner en osäkerhet i kontakten med skolan och upplever outtalade förväntningar från lärarens sida. I många fall hade kommunikationen mellan lärare och föräldrar snarare formen av information än diskussion mellan parterna. I en undersökning som bl.a. undersökt vilka erfarenheter föräldrar med barn i svårigheter har av samarbetet med skolan (Andersson 2003; 2004) visas att föräldrar som positiva erfarenheter av samarbetet med skolan har upplevt att skolpersonalen lyssnat på dem, de har reagerat tidigt och har tillsammans med föräldrarna försökt hitta olika lösningar. Detta medan de som haft negativa erfarenheter har upplevt det motsatta, att skolan inte lyssnat på dem utan det är skolans bild som gällt. Skolpersonalen har haft svårt att "ta till sig" de önskemål och erfarenheter som föräldrarna uttryckt. Föräldrarna menar att det "gått prestige" i skolpersonalens handlande. Det förs en "kamp" mellan lärare och föräldrar om vems sanning som gäller (Andersson 2003;2004). Dessa föräldrar har inte känt sig vare sig lyssnade på, respekterade eller bekräftade, snarare skuldbelagda och anklagade och det de tänker och tycker som föräldrar har litet värde. Här formuleras erfarenheter om att barnen tidigt har fått en stämpel på sig och även de som föräldrar upplever sig ha fått en stämpel och blir föremål för mer eller mindre dold kritik från skolan som handlat om att de inte är lämpliga som föräldrar och att det är deras fel att deras barn inte kan anpassa sig i skolan. De kvardröjande känslorna har blivit maktlöshet och uppgivenhet.

Avslutningsvis, som jag hoppas denna genomgång och diskussion visat är området som handlar om samarbete mellan skola och hem, mellan föräldrar och lärare, ytterst komplext och skall förstås både i relation till den intrikata väv av praktiker, samspel och relationer som skolans värld utgör, men också i relation till de sociala, politiska, kulturella och ekonomiska förändringsprocesser som format dagens välfärdsstat, utbildningspolitik och skola i Sverige. I nästa avsnitt skall fokus riktas på huvudpersonerna i denna studie, lärarna, och på forskning om deras uppfattningar och erfarenheter gällande samarbetet med föräldrar.

III. Tidigare forskning

Inledning

Forskning som i fokuserar kontakten och relationen mellan lärare och föräldrar ur lärares perspektiv är en ytterst begränsad del av inom det stora fält som utgör utbildningsvetenskap/pedagogisk forskning. Den forskare som kan sägas vara pionjär inom området i Sverige är Lars Eriksson. Hans senaste studie (2009:7) innefattar både kvantitativa och kvalitativa undersökningar av lärares kontakter och samverkan med föräldrar och är en del av ett regeringsuppdrag till före detta Myndigheten för skolutveckling som handlar om att ”genomföra insatser för att stödja och inspirera utvecklingen av både det vardagliga och det formaliserade inflytandet för föräldrar” (a.a.)

Som Eriksson (2009) påtalar innebär valfrihet som en lagstadgad rättighet i början av 1990- talet och försök att skapa lokala styrelser med föräldramajoritet bl.a. att behovet och intresset att studera relationen mellan föräldrar och skola/lärare börjar att växa. Det går därmed att se ett ökande intresse för att studera relationen och samarbetet mellan föräldrar och lärare, skola och hem. De flesta studier har dock fortfarande relationen mellan föräldrar – lärare som en av flera aspekter, inte som fokus, och endast ett fåtal studerar just lärares perspektiv.

I följande genomgång kommer jag redogöra för tidigare forskning med fokus på just lärares perspektiv, och i vissa fall där föräldraperspektivet också ingår i studien kommer det att tas med. Dock kommer jag inte att, utöver det som tagits upp i bakgrundsdelen, att redogöra för forskning som enbart studerar föräldrars upplevelser och erfarenheter. Studierna kommer att redogöras för under ett antal huvudteman med underteman: *I. Föräldrars deltagande och inflytande II. Kontaktvägar samt samspel mellan lärare och föräldrar III. Hinder för samverkan och samarbete IV. Främjande av samverkan och samarbete*. Tyngdpunkten ligger på svensk forskning men jag gör också nedslag i viss relevant internationell sådan.

Föräldrars deltagande och inflytande

Lärares syn på föräldrars engagemang, inflytande och ansvar

Det förekommer i svenska debatten om föräldrar och skola olika uppfattningar om föräldrarnas engagemang i förhållande till sina barns skolgång, och hur mycket eller lite inflytande föräldrar ska ha i olika frågor som rör skolan. I Erikssons kvantitativa studie (2009) visade resultaten att majoriteten av lärarna inte ansåg att föräldrarna fått för stort inflytande, utan de skulle snarare gärna se att föräldrarna tog mer ansvar och visade större engagemang i barnens skolgång. Det var även ett stort antal som ansåg att skolan skulle uppmuntra till större ansvarstagande.

Dock, vad gäller föräldrars krav tycker majoritet av lärarna (57 %) att föräldrarna ställer stora krav och en mindre andel att de som lärare ställer stora krav (34 %). Lärarna i åk 1-3 är de som i minst grad håller med påståendet att föräldrar borde ta ett större ansvar för och engagera sig mer i sina barns skolgång. Inte heller håller man i lika hög grad som lärarna till de äldre barnen/ungdomarna med om påståendet att föräldrar inte har tid att engagera sig i sina barns skolgång. Eriksson (2009) ser en skillnad mellan lärare som arbetar i skolor där mer än hälften av eleverna är berättigade till modersmålsundervisning och de där färre än hälften är berättigade till modersmålsundervisning. I de

förra skolorna har en större del av lärarna uppfattningen att föräldrarna borde engagera sig mer i sina barns skolgång. Inom vissa områden skulle lärarna gärna se att föräldrarna hade ökat inflytande och det gällde skolmiljön. Däremot inte sådant som rör själva undervisningen.

Talet om föräldraengagemang

Lightfoot (2004) har visat på språkets betydelse och undersökt talet om föräldraengagemang (parental involvement) bland lärare. Talet eller diskursen runt föräldraengagemang ses som organiserad runt metaforerna fylld/tom och bristfällig/i avsaknad av - metaforer som sätts i motsättning till varandra och placerar föräldrarna i olika positioner. Detta sätt att förstå föräldraengagemang är lärarna själva inte medvetna om. Samtidigt formar det deras uppfattningar om föräldrarna och hur de förhåller sig till dem, antingen som sådana föräldrar som har resurser och som ger eller som sådana som saknar resurser eller styrkor och är de som får och tar emot.

Inställning till föräldrakontakter

Eriksson (2009:42) kunde vidare i sin studie konstatera att lärarna överlag har en positiv inställning till den egna skolans föräldrakontakter. 90 % håller med om påståendet att det finns en ”positiv och tillitsfull dialog med de flesta av föräldrarna på skolan”. Även påståendet att skolan ”ser föräldrarna som en tillgång för elevens lärande” fick 90 % i svarsfrekvens. Inte riktigt lika många, men ändå en majoritet instämmer i påståendet att ”den pedagogiska personalen arbetar aktivt för att bygga upp en väl fungerande kontakt med föräldrarna”.

Lärarna fick också ta ställning till påståenden med negativ betydelse. Vad gäller påståendet om de upplever kontakten med föräldrarna som ”krävande” anser var tredje att påståenden stämmer mycket eller ganska bra. Men spridningen är stor för ungefär lika många tycker påståendet stämmer ganska dåligt eller mycket dåligt. Här kommenterar Eriksson resultatet med att ”krävande” kan tolkas på olika sätt; som t.ex. att det kräver mycket tid och arbete men inte nödvändigtvis med en negativ värdering. Endast en av tio lärare tycker påståendet att kontakten med föräldrarna upplevs som ”påfrestande” och ibland ”hotfull” stämmer ganska bra medan 63 procent tycker det stämmer mycket dåligt.

Lärarnas uppfattning om föräldrarnas förväntningar

En lite annan infallsvinkel har Tallberg-Broman och Holmgren (2007) då de med hjälp av kvantitativ metod studerat vilka förväntningar som lärarna uppfattar att föräldrarna har. Här kom de fram till lärarna uppfattar att föräldrarna förväntar sig att de ska se till att barnen/eleverna trivs samt lägga stor vikt vid att skapa trygghet. Dessa förväntningar erhåller allra högst värden. Lågst rangordnas förväntningar som har att göra med pedagogens och verksamheternas utveckling (den pedagogiska kompetensen hos läraren, nya arbetssätt). Dessa resultat får författarna att dra slutsatsen att de ökade kraven på verksamhets- och skolutveckling som lärarna upplever därmed inte kommer från föräldrahåll utan snarare någon annanstans ifrån. Författarna ser vidare ett samband mellan föräldrarnas ekonomiska situation och deras förväntningar om trivsel och trygghet. Lärarna menar att föräldrar med bättre ekonomi har större förväntningar på trivsel och trygghet i grundskolan. Förväntningar på kunskapsutvecklingen har också samband med föräldrarnas ekonomi vilket innebär att ju bättre ekonomi föräldrarna har desto högre förväntningar.

Kontaktvägar samt samspel mellan lärare och föräldrar

Kontaktvägar

Eriksson (2009) har som del av en större studie, utfört en enkätstudie med sammanlagt ca 2 000 grundskollärare. Syftet med enkätstudien var att kartlägga och beskriva lärares kontakter och samverkan med föräldrar. Här frågar man sig bl.a. hur kontaktvägarna ser ut mellan lärare och föräldrar och hur lärarna upplever kontakten med föräldrarna. Skiljer sig kontakten och samverkan åt mellan lärare som arbetar med olika åldrar och i skolor med olika andel av elever berättigade till modersmålsundervisning? Eriksson undersöker planerade och regelbundna kontakter mellan lärare och föräldrar, till skillnad från de kontakter där lärare och förälder stöter på varandra av en händelse.

När man undersöker i vilken utsträckning lärarna använder sig av nya kontaktvägar som e-post och sms, jämfört med konventionella kontaktvägar, som telefon, skriftliga meddelanden som veckobrev eller liknande samt kontaktbok/loggbok, visar det sig att endast få lärare använder sms för att kontakta föräldrarna (3 % använder sms varje månad eller vecka) medan e-post börjar användas alltmer. Dock använder lärarna i störst utsträckning skriftliga meddelande för att kontakta föräldrarna (nära hälften), särskilt kontaktbok och tre av fyra lärare kontaktar föräldrar via telefon varje månad eller oftare (varje vecka eller så gott som dagligen). Skriftliga meddelanden används framförallt av lärare som undervisar barn i åk 1-3 och 70 procent av dessa lärare utnyttjar den kontaktvägen varje vecka. De har också ofta täta kontakter med föräldrarna i samband med att barnen hämtas och lämnas. Den här informella kontakten tycks ersätta behovet av att ringa föräldrarna. Bland lärarna i åk 7-9 använder nära en tredje del regelbundet e-post för att kontakta föräldrar. Hembesök är mer vanligt bland lärare i åk 4-9 än bland lärarna i åk 1-3 som ofta har daglig kontakt med föräldrar i samband med hämtning och lämning. De senare får också mer ofta spontana besök från föräldrarna än både lärarna i 4-6 och 7-9. Ericsson konstaterar att lärarnas föräldrakontakter ser överlag likadan ut både i skolor med hög eller låg andel modersmålsberättigade elever.

Samspelsmönster mellan föräldrar och lärare vad gäller att utöva inflytande

I en avhandling som rör samspelet mellan lärare och föräldrar (Ellis 2012) urskiljs olika strategier av s.k. socialt inflytande. Det handlar här om sätt att förstå de handlingar och aktiviteter som lärare respektive förälder utför för att ta upp frågor/bekymmer/önskemål och få den andra parten att agera. Ellis identifierar sex strategier som båda parter använder:

- 1) Auktoriteter/expertter
- 2) Diskussion
- 3) Bevisning
- 4) Passivt motstånd
- 5) Sätta-press-på
- 6) Skapa relation

Den första strategin innebär att föräldrar/respektive lärare använder personer med större/ specifik expertis för att hjälpa dem att övertyga/övertala den andra parten. Det kan vara rektorer, psykolog,

terapeut m.fl. som kan ge perspektiv och metoder för att stötta barnet i skolan/och/eller hemmet. Diskussionsstrategin utvecklas från situationer där både föräldrar och lärare vill ge sitt perspektiv, få råd eller bekräftelse som kan övertyga den andra att ändra sin hållning eller syn på ett sätt att agera. Bevisningsstrategin använder fakta som presenteras under situationer av samspel mellan föräldrar och lärare; som medicinsk dokumentation, olika rapporter, resultat på tester inom skolan och/eller nedskrivna beskrivningar av incidenter. Detta används för att försöka få den andra parten att ta till sig ett perspektiv. Passivt motstånd gäller då den ena parten ignorerar den andre/inte ingår i samspel och därmed en medveten vägran att inte handla vilket resulterar i att önskemålet inte beviljas. Sätta press på-strategin innebär att använda övertalning och/eller tvång på den andra parten genom att insistera, ihållande press och att använda skolledningens makt och auktoritet inom skolan. Slutligen används den relationella strategin (manipulation/vädjan) för skapa ett band med den andra personen, vilket också ger en inblick i den andra personens attityder, värderingar och personlighet – något som kan ett positivt resultat.

Alla lärare i studien använde diskussionsstrategin i sitt samspel med föräldrarna (100 %). De gav sitt professionella perspektiv och gav föräldrarna möjlighet att vara med i beslutsprocessen. En del är att dela information. Även relationsstrategin användes av majoriteten av lärarna i sitt samspel med föräldrarna (runt 90 %); att vara vänlig, skapa ett band. Den strategi som användes minst var passivt motstånd.

Utvecklingssamtalet som en särskild form och dess samspel

En central form för kontakt mellan lärare, elever och föräldrar är det s.k. utvecklingssamtalet eller elevsamtal. I avhandlingen *Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalet* undersöker Johan Hofvendal (2006; 2008) detta samtal med hjälp av konversationsanalys och använder begreppen ”kommunikativt dilemma” och ”socialt risktagande” för att ringa in innebörderna av utvecklingssamtalet. Här skall läraren tillsammans med föräldrar och elever diskutera och reda ut sådant som att varför eleven går för sig själv på rasterna, eller varför hen har svårt att hänga med i matematiken, utan att såra eleven, eller att låta diskussionen låsa sig, eller att föräldrarna blir försvarsbenägna eller arga eller på annat sätt skada relationen mellan skolan och hemmet. Enligt Hofvendal (2006; 2008) är ”tal om problem” ett ständigt centralt ämne när det gäller elevsamtal och hur det genomförs. I åtta fall av tio väljer lärare att fokusera elevens brister. Utvecklingssamtalet ses också i allmänhet av föräldrarna som ett forum för ”bestraffningar”. En av föräldrarna i hans material jämför t.ex. samtalet med ’att gå till tandläkaren’ (2008).

De situationer i elevsamtal då deltagarna berör ett problem på något sätt kallar Hofvendal för ”problemmoment”. Det oftast är läraren som tar initiativet till ett sådant moment genom ett ”problemyttrande”. Hofvendal tycker sig se att dessa problemmoment karakteriseras av att talaren talar långsammare och yttrandena innefattar ofta pauser, pausfyllnader, förmildrande uttryck och omstarter, reparationer s.k. ”störningar och upphakningar” (Hofvendal 2006; 2008).

Känslornas plats i möte och samspel mellan föräldrar och lärare

Om Ellis (2012) tittar på strategier för att påverka den andra parten har andra betonat känslornas plats i samspelet mellan lärare och föräldrar. Lasky (2000) undersöker föräldra-lärarsamspel som emotionella praktiker som är sammanvävda med lärarens moraliska syften, som i sin tur är formade av kultur och relationsmönster och kopplade till status och makt. Lawrence-Lightfoot (2003) kommer i sin studie fram till att samtidigt som de former lärare och föräldrar möts inom är ritualiserade – som elevkonferensen - och präglas av vänlighet och artighet finns det ett djupt känslomässigt innehåll i mötena. Föräldrarna är ofta oroliga och ångestfyllda, redo att företräda sitt barn med stort engagemang, läraren är lite på defensiven, orolig för att föräldrarna skall döma hans professionalism och kompetens som lärare. Här finns både risker för missförstånd och misstro, men också möjligheter till förståelse och ömsesidig uppskattning. Lawrence-Lightfoot (2003) talar om tre centrala förmågor vid möten med föräldrar: att observera, dokumentera och att kunna lyssna.

Den mest omfattande studien som gjorts runt lärararbetets emotionella aspekter är Hargreaves studie (2001) som genomfördes i Ontario, Kanada där femtiotre lärare från (motsvarande) grundskolan intervjuades. Utifrån en teori om undervisningens emotionella geografi menar Hargreaves (a.a.) att känslor är inblandade och sammanvävda i allt som har med undervisning, lärande och relationer att göra, och inte minst gäller det relationen till föräldrar. Tätare band mellan hem och skola betyder inte, påpekar Hargreaves, automatiskt goda ömsesidiga relationer mellan lärare och föräldrar utan det skapas också nya sorters avstånd mellan parterna.

Han identifierar fem olika sorters avstånd eller distanser; sociokulturell distans, moralisk distans, professionell distans, fysisk distans och politisk distans. 1) Sociokulturell distans handlar om att det sociala och kulturella avståndet mellan lärare och elever och deras föräldrar har ökat. 2) Moralisk distans innebär det avstånd som kan skapas när lärare och föräldrar inte har samma uppfattning om skälen för undervisningen eller de grundläggande värderingar som undervisningen baserar sig på. 3) Professionell distans har att göra med läraryrkets professionsideal där självständighet, distans och oberoende samt ett emotionellt kontrollerat förhållande gentemot klienter/ patienter etc. ses som mycket viktigt. 4) Fysisk distans handlar om att lärare och föräldrar inte träffas så ofta. Slutligen handlar 5) Politisk distans om de maktförhållandet som kännetecknar relationen mellan lärare och föräldrar. En av Hargreaves viktiga poänger att när föräldrarna har fått allt större inflytande över skolan genom skolvalet och deltagande i formella organ behöver lärare stärka sin emotionella förståelse för föräldrarna (a.a.). Att få syn på och insikt om den emotionella geografin kan bidra till utvecklingen av denna förståelse.

Hinder för samverkan/samarbete

En viktig aspekt i forskningen runt föräldrars roll och relationen mellan lärare och föräldrar är att identifiera hinder för föräldrars delaktighet och engagemang. I internationell forskning har man under flera decennier lyft fram social klass och kulturella faktorer som hinder för familjen att vara delaktiga och engagerade (Ellis 2012). Även maktbalansen har betydelse för typen av relation som utvecklas.

Klass som hinder

En studie av deltagande observation och djupintervjuer i Storbritannien från 1987 (se Ellis 2012) fokuseras hur klass påverkar samspelet mellan föräldrar och lärare. Arbetarklassföräldrar tog sällan kontakt med läraren och visade tecken på att de kände sig obekväma i mötet med lärarna. De tog upp färre frågor som rörde undervisningen och hade färre resurser för att uppfylla lärarnas önskemål, och var mer formella och allvarliga under mötena. De här föräldrarna betonade också rollfördelningen; läraren sågs ha ansvar för att undervisa deras barn medan deras roll var att ge stöd hemma. Under senare år har kulturell bakgrund och kulturella faktorer alltmer kommit i fokus som aspekter som påverkar föräldrarnas delaktighet.

Lärarnas syn på föräldrars kultur och tradition som hinder

I svensk forskning har det på senare år producerats en rad studier om mångkulturella skolor, nyanlända/barn med ”invandrabakgrund” där skolans relation med föräldrar också ingår.

Pirjo Lahdenperä (1997) kommer i avhandlingen *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter?* fram till att lärarna förklarar elevernas problem och brist på skolframgång med föräldrarnas kultur och traditioner. De ses ha en negativ inverkan på det dagliga skolarbetet. Detta medan andra faktorer som till exempel undervisningen och förhållandet i klassen osynliggörs. Lahdenperä menar att det här är i grunden en problematisk hållning eftersom samarbetet skola och hem är en nyckelfaktor för skolframgång. Istället bör man utgå ifrån att föräldrarnas bidrag är något positivt och bygga vidare på det.

Vad gäller forskningen runt relationen mellan föräldrar med utländsk bakgrund och lärare återkommer temat bristande tillit. Bunar undersökte i sin avhandling *Skolan mitt i förorten* (2001) bl.a. mönster i kommunikationen mellan skola och föräldrar i ett antal mångkulturella områden i Stockholm där det fanns ett stort antal nyanlända flyktingar från Somalia, Irak, Iran, Bosnien och Kosovo. Han identifierade två kommunikationsmönster mellan lärarna och föräldrarna; det ”bilateralt passiva” respektive det ”unilateralt aktiva”. Det förra är ett mer traditionellt kommunikationsmönster mellan lärare och föräldrar. Båda parter är tämligen nöjda med samarbetet (det bilaterala) som dock i stort sätt reduceras till kvartsamtal och föräldramöten (det passiva). Det förekommer få försök från någon av parterna att få till stånd andra typer av relationer. Bunar menar att det här traditionella kommunikationsmönstret präglar skolan i allmänhet, men i mångkulturella skolor omfattade det framförallt föräldrar som var väletablerade i Sverige, med jobb, utbildning och som hade levt i Sverige ganska länge.

Det andra kommunikationsmönstret, som Bunar kallar ”det unilateralt aktiva”, omfattade nyanlända föräldrar, med låg utbildning och utan arbete och framförallt från vissa länder som Somalia och Irak. De här är föräldrar som av många lärare ansågs vara ”särskilt svåra att samarbeta med”. Karakteristiskt för det här mönstret är att båda parter är missnöjda med samarbetet. De relationer som fanns präglades av ömsesidig misstro, bristande tillit till den andre och stigmatisering. Enligt Bunar pågår det inom båda grupperna (föräldrar såväl som lärare) laddade diskussioner om hur den andre var och vad den saknade. Däremot diskuterade man inte med varandra.

Bouakaz (2007) utforskar vilka faktorer som främjar respektive förhindrar ett produktivt samarbete mellan hem och skola i en mångkulturell miljö, där många barn är nyanlända. Han menar att de främsta hindren handlar om lärarnas negativa föreställningar om föräldrar med arabisk och i synnerhet muslimsk bakgrund och de låga förväntningar lärarna hyser om vad dessa föräldrar skulle kunna tillföra skolan. Lärarna betraktade kulturella skillnader som det kanske största problemet. Här lyfts föräldrarnas begränsade kunskaper i svenska fram och den skilda synen i kulturella och religiösa aspekter som om flickor skall få duscha själva eller att föräldrar inte vill att deras barn skall ta del av vissa aktiviteter av religiösa skäl. Förhållningssättet till demokratifrågor ses som ett särskilt utmärkande problem bland pojkar med arabisk bakgrund.

Föräldrarna å sin sida såg de främsta hindren vara språkbarriären. De hade erfarenhet av att varken förstå skriftlig eller muntlig information de fick, inte kunna formulera sina frågor eller diskutera med läraren. Även med användning av tolk fungerade kommunikationen bristfälligt. Detta skapade både oro, frustration och passivitet. Andra hinder är att skolan är en okänd värld för många av föräldrarna, även i det land de kom ifrån, samt att de har begränsad kunskap om det som lärs ut i skolan och skolans sätt att fungera. Man ansåg också att skolan och undervisning är skolans och lärarnas ansvar och det är inte föräldrarnas sak att lägga sig i, varken för att ifrågasätta eller för att bidra. Skolan och hemmet ses som separata världar. I skolan bestämmer lärarna och hemma bestämmer föräldrarna. Bouakaz (2007) ställer frågan om föräldrarnas frånvaro är resignation eller medveten strategi och finner båda förhållningssätten.

Förutsättningar för samarbete och praktiker som förhindrar samverkan och samarbete från lärares respektive föräldrars håll

Några viktiga grundförutsättningar för samarbetet mellan hem och skola är att både föräldrar och lärare har tid för samarbetet (Hall och Santer i Andersson 2004). En annan förutsättning är att det finns en plats där de kan träffas där föräldrarna känner sig bekväma och välkomna. Finns inte dessa förutsättningar uppfyllda hindrar det samarbetet. En ytterligare aspekt är lärarnas inställning till föräldrarnas kompetens; ser dem de som uttalat eller outtalat kompetenta eller inkompetenta, där det senare hindrar samverkan.

I avhandlingen *Parent-teacher interactions: A study of the dynamics of social influence* (2012) undersöker och identifierar Ellis praktiker som kan karakteriseras av icke – samverkan/samarbete. Här innefattas känslomässigt beteende, bristande information, brist på förtroende, brist på stöd, icke lyssnande och inte arbeta tillsammans och otillgänglighet. Lärarna gav exempel på hur föräldrar visade prov på konfrontativt beteende. Båda parter berättade om hur den andre visade självtillräcklighet som tolkades som brist på förtroende. Båda parter beskrev också erfarenheter av information som var inkonsekvent eller felaktig eller ibland helt saknades. Vidare kunde också båda parter skildra situationer där den andre var orubbliga i sitt beslut, rigida i sin uppfattning och inte kunde samarbeta, inte lyssna eller vara stödjande. Föräldrar beskrev hur lärarna kunde vara otillgängliga genom att vara distanserade medan lärarna beskrev föräldrar som var rigida i sin uppfattning och inte samarbetade.

Vad som främjar samarbete

Kultur/etnicitet

I Bouakazs studie (2007) bidrar de deltagande lärarna med en rad olika förslag på hur hindren kan undanröjas. Det fyra huvudkategorierna handlar om 1) att hantera språkbarriären 2) att höja det multikulturella medvetandet i skolan 3) skapa en öppen skola som blir en mötesplats för både föräldrar och lärare samt 4) underlätta två-vägs kommunikation. Språkbarriären kan hanteras inte bara genom att anlita tolkar utan genom att ta hjälp av kollegor med samma modersmål som föräldrarna och dessutom använda bilder menar lärarna. De betonar också betydelsen av förståelse för föräldrarnas farhågor runt skolans olika praktiker och värderingar, att ge dem tid, förmedla tydlig och klar information. Vidare betonas utbildning för lärare om kultur och seder i de länder föräldrarna kommer ifrån samt utbildning för föräldrarna om det svenska skolsystemet och uppfostringsmönster. Alla menar att centralt var att träffas och lära om varandra.

Föräldrarna å sin sida efterlyser mer kunskap om skolsystemet och undervisningspraktiken, utifrån en slags "multikulturell medvetenhet" från skolans sida. De vill ha mer information från skolan om sina rättigheter och skyldigheter utifrån sin position både som föräldrar utifrån minoritetsbakgrund men också som nya medborgare. De önskar också att skolan skulle skydda barnens kultur och traditioner, snarare än uppmuntra dem till att göra sig av med dem samt att skolan och föräldrarna skulle ha en gemensam plattform för barnen. Det framfördes också en idé om att göra ideellt arbete i skolan och på så sätt bidra.

Klassaspekten

Både internationellt och i svenska studier kan klass ses som en viktig aspekt vad gäller kontakten och samarbetet mellan föräldrar-skola/lärare. En rad undersökningar har visat att socioekonomiska resurser som utbildning och inkomst, yrkesstatus, materiella ägodelar har betydelse och föräldrar med hög socioekonomisk status har mer positiva relationer med lärarna än de med låg status (se t.ex. Ellis 2012: 16-23). I en studie utförd av Lareau 1987 kunde konstateras att kontakten mellan medelklassföräldrar och lärare var mer vanligt förekommande än mellan arbetarklassföräldrar och lärare, medelklassföräldrarna diskuterade också undervisningen i högre grad och var mindre formella. De senare visade också tecken på att vara säkra i kontakten med läraren, bad om extra resurser och var mer benägna att gå in och "lägga sig i" samt höll sig underrättade om skolans arbete genom publicerad information. Medelklassföräldrar såg sin relation till läraren som "jämlig" och ansåg sig ha likvärdiga eller överlägsna kompetenser än läraren. Dessa klasskillnader har också bekräftats av andra studier. Förutom klasskillnader har man också fokuserat specifikt på socioekonomiska resurser som utbildning och inkomst, yrkesstatus, materiella ägodelar (Ellis 2012: 16-18) och då också sett att de med hög socioekonomisk status har mer positiva relationer med lärarna än de med låg.

Genusaspekt

I Ganneruds avhandling (2003) uppfattar de kvinnliga lärarna som intervjuas att det är viktigt att hitta gemensam grund för att skapa relation med föräldrarna. Eftersom det oftast är mödrarna som har kontakten, i alla fall den spontana, är det därför en fördel att vara kvinnlig lärare. En gemensam grund är också erfarenheten att vara förälder/mamma. Dessa gemensamma erfarenheter används

som en medveten strategi för att skapa kontakt. Vissa av informanterna använder sina egna tillkortakommanden och bekymmer runt sina egna barn.

I Lawrence-Lightfoot (2003) bekräftas denna positiva association mellan kvinnliga lärare, moderskap och moderlighet bland intervjuade föräldrar. De menar att lärare som själva är mödrar tenderar att vara mer empatiska och lättare att tala med och ha en bättre förståelse för föräldrarnas synpunkt samt för barnens utveckling och lärande. Föräldrarna lyssnar särskilt efter lärarens "mother voice" eftersom detta perspektiv uppfattas skapa trygghet och förtroende.

Samspel i samarbetets tecken

När Ellis (2012) undersöker vad som främjar samarbete och samverkan finner hon att där samspelet mellan förälder och lärare går i samarbetets tecken praktiseras tillgänglighet, ärlighet, relationer, delande av information, stöd och resurser och samarbete. Medan föräldrarna listade de kollaborerade praktikerna i ordningen 1) relationer, 2) arbeta tillsammans och 3) dela information, listade lärarna dem i ordningen 1) arbeta tillsammans, 2) relationer och 3) dela information. Föräldrarna värderade tillgänglighet högre än lärarna som viktig för deras samspel.

Handlingsstrategier och konkreta sätt att skapa relation

Ett centralt begrepp i studierna av kontakten och relationen mellan lärare och föräldrar är tillit eller förtroende. Internationell forskning har visat att förtroende mellan föräldrar och lärare är ett avgörande element i byggandet och bevarande av en familj-skola relation (Adams & Christensen 2000). Även inom svensk forskning har poängterats att skapande av förtroende mellan lärare och förälder är en viktig förutsättning i föräldrakontakten. Som Bouazak skriver: "Föräldrasamverkan förutsätter en känsla av tillit"(2009:172).

Eriksson (2009) har utifrån antagandet att förtroende och tillit är viktiga aspekter i samverkan mellan skola och hem utfört en kvalitativ intervjustudie bland lärare i tre grundskolor om vad lärarna konkret gör i sin yrkespraktik för att skapa en god kontakt med föräldrarna. Sexton lärare på tre olika skolor intervjuades, vilka alla ansåg att samverkan med föräldrar var viktiga. Eriksson urskiljer tre handlingsstrategier som syftar till att skapa förtroende och en tillitsfull relation, som är separata men samtidigt inbördes förbundna med varandra. I den första positioneras föräldern som intresserad och ansvarstagande. Det innebar bland annat att lärarna i dialog med föräldrarna kom fram till vilka ömsesidiga förväntningar man vill ställa på varandras insatser, för att främja barnens skolgång. Lärarna framhöll, i det avseendet, vikten av en tidig kontakt med (de nya) föräldrarna. Den andra kallar Eriksson att "skapa rum för öppen kommunikation" mellan olika parter; mellan föräldrar, mellan elev och föräldrar och mellan förälder och lärare. Den tredje strategin Eriksson (2009) identifierar är en som strategi som handlar om att sätta "barnet-i-centrum". För att visa sin genuina omsorg placerar man barnet i centrum. Inget tycks vara så viktigt för föräldrar som att det egna barnet blir sedd av läraren (a.a.). Detta handlar också om ett konstruktivt sätt att hantera spänningen mellan de olika intressen som föräldrar och lärare har; föräldrars partikulära intresse av att ha det egna barnet i fokus och lärarens universella intresse dvs. av att ha "alla" barns intresse i åtanke.

Reflektioner

Inom forskningen runt lärares kontakter/relationer med föräldrar används en rad begrepp som delaktighet, samarbete, engagemang, inflytande och partnerskap. Det är ofta inte helt klart hur respektive författare definierar och skiljer de olika begreppen/termerna åt vilket skapar vissa svårigheter att navigera inom fältet.

Flera av de studier som redogjorts för ovan har både utforskat lärares och föräldrars perspektiv. Detta är inte möjligt i denna studie. Att enbart undersöka den ena partens upplevelser och definitioner i en relation blir självklart en begränsning.

Erikssons studie från 2009 bidrar med särskilt värdefulla kunskaper runt lärares strategier för att skapa tillit/förtroende i relation till föräldrar. Föreliggande studie kan bidra med kunskap om mer specifikt relationen med föräldrar med barn med ”problembild”, och kanske runt det som definieras som hinder för samarbete utifrån lärares perspektiv. För medan Eriksson riktade in sig på lärare som varit ”framgångsrika i sitt arbete med föräldrakontakter” (2009:79) har jag varit intresserad av informanter som både hade svåra och goda exempel att bidra med.

I nästa kapitel går jag igenom de teoretiska perspektiv, ansatser och begrepp som är utgångspunkten för denna undersökning.

IV. Teoretiska perspektiv och begrepp

Inledning

Ett teoretiskt perspektiv kan beskrivas som den synvinkel en tittar och förstår verkligheten utifrån eller om en så vill, de glasögon som jag sätter på mig för att beskriva, förstå och analysera de sociala fenomen som studien intresserar sig för. Nedan kommer jag att redogöra för de teoretiska perspektiv och begrepp som jag tar min utgångspunkt i för denna studie. Jag kommer att redogöra för två olika perspektiv; ett relationellt perspektiv och ett maktperspektiv som hänger ihop med varandra, samt introducera en rad centrala begrepp som kommer att användas i mer eller mindre grad; relationsarbete, relationella praktiker, relationell professionalitet, makt, auktoritet, normalisering, normalitet, avvikelse, kön, etnicitet, klass och sexualitet.

Mitt övergripande perspektiv är socialkonstruktionism - en vetenskapsfilosofisk utgångspunkt för en rad teorier om kultur- och samhälle (Burr 1995; Börjesson 2003). På frågan hur är verkligheten beskaffad och hur får en kunskap om denna verklighet är den grundläggande hållningen här att verkligheten enbart är begriplig och tillgänglig för oss genom de sätt som världen kategoriseras och organiseras; genom de kunskapsordningar eller om en så vill, "sanningsregimer" som dominerar i ett samhälle. Genom att kategorisera världen skapar vi den, och desamma kategorier styr sedan i sin tur hur vi uppfattar och handlar i världen. De sätter ramarna för vad vi kan förstå och uttrycka. För att vi ska kunna se någon som "kvinna", "invandrare" eller "barn" måste det först finns en sådan kategori.

Från detta perspektiv finns ingen objektiv sanning om världen utan enbart de sätt vi uppfattar och framställer världen under olika historiska epoker, i olika kulturer och samhällen (Burr 1995; Börjesson 2003). Vad som definieras som en kvinna respektive man, en "svensk" respektive "icke svensk" är kontextbundet och varierande, likaså synen på det "normala barnet". Uppkomsten av och etableringen av kategorier och hur de institutionaliseras är en social process som inbegriper makt. Vissa grupper och individer har, beroende på sin position i samhället, större möjlighet att definiera och bestämma vad t.ex. ett "normalt" barn är, än andra. Hur världen görs begriplig styr också våra handlingar och hur vi uppfattar andras handlingar. Vissa handlingar blir sedda som "naturliga", självklara och möjliga och andra som avvikande och otänkbara.

Relationellt perspektiv

I en relationell ansats tar man sitt avstamp i ett socialkonstruktionistisk perspektiv och avvisar "ett atomistiskt (substantialistiskt, kategoriskt, punktuellt) perspektiv enligt vilket det existerar en fast, separat verklighet (egenskaper, kategorier, objekt etc.) 'bakom' eller 'under' sociala fenomen, och där denna verklighet ses som grundläggande enhet i forskningen" (Aspelin 2013a:8). Relationella ansatser, oavsett om det handlar om pedagogik, psykoterapi eller sociologi, karakteriseras av ett intresse för mellanmänskligt samspel (se a.a. samt Aspelin & Persson 2011). Relationer är den huvudsakliga analysenheten och människor ses som intersubjektiva varelser.

Den relationella ansatsen inom pedagogik uppmärksammar situerade pedagogiska relationsprocesser (Aspelin 2013a:8). Utbildning, undervisning, lärande osv. beskrivs, analyseras och tolkas i termer av

relationer, snarare än i termer av strukturella eller individuella förhållanden. Inspirationen hämtas kanske främst från interaktionismen där fokus ligger på social interaktion mellan människor. Här ingår socialfilosofen Meads teori om det sociala självet som föds och utvecklas i samspel med andra och som betonar att interaktionen föregår medvetandet och jaget/självet (Trost & Levin 2004). En annan central inspirationskälla är filosofen Martin Buber med sin teori om ”en dubbelsidig relationalitet” (Aspelin & Persson 2011:72); de två dimensionerna av Jag-Du och Jag-Det där Jag-Du relationen är ett möte mellan två subjekt medan Jag-Det är en relation mellan ett subjekt och objekt. Stöd från mer nutida teori hämtas i psykologen Kenneth Gergens teori om den relationella människan i vilken Gergen kritiserar föreställningen om den avgränsade, separata människan och ställer mot det en människa som snarare är skapad och existerar genom relation (Aspelin 2013b:15).

En viktig tankegång i Aspelins & Perssons bok *Relationell pedagogik* (2011) är distinktionen mellan sam-varo och sam-verkan. De menar att dessa två dimensioner ingår i all utbildning. Sam-varo definieras som ”ett ontologiskt, genuint och personligt möte mellan två personer. De båda är omedelbart närvarande inför varandra. Mötet är ett självändamål, dess mening är inneboende i själva relationen” (Aspelin & Persson 2011:13). Sam-verkan är snarare en ”social process där individer i större eller mindre utsträckning samordnar sina handlingar” (a.a.) där processen förmedlas genom olika slags överenskommelser, som styrdokument och regler för samspel. Syftet med sam-verkandet är antingen gemensamma mål eller att vissa mål skall uppnås utanför den aktuella relationen. Författarna argumenterar för vikten av sam-varodimensionen inom utbildning, den icke-instrumentella dimensionen där vi blir till för varandra och oss själva som personer i spontana, oplanerade och levande möten. Som handlar om varande snarare än görande.

Relationella aspekter av lärararbetet

Med utvecklingen av pedagogisk forskning från ett relationellt perspektiv har det gjorts vissa undersökningar av den relationella aspekterna av lärararbetet. Gannerud (2003:1) har urskilt en s.k. socio-emotionell dimension av lärararbetet till skillnad från den pedagogiska-didaktiska (undervisning och undervisningsplanering) respektive administrativa dimensionen (praktiskt organisationsarbete och administrativa uppgifter). Den socioemotionella dimensionen ”innefattar arbetsuppgifter som anknyter till relationer, till elever i grupp, till föräldrar och arbetskamrater” samt ”relationer till den enskilde eleven” (a.a.). Dessa dimensioner är ”enbart analytiskt åtskiljbara, i praktiken är de sammanflätade (...)” (a.a.). Just den emotionella aspekten av lärararbetet har särskilt utforskats av Hargreaves (2001) och i hans teori om undervisningens och lärandets emotionella geografi som behandlar hur lärares emotioner är invävda i arbetets förutsättningar och sociala samspel. Begreppet ”emotionell geografi” är utvecklat för att förstå hur mönster av närhet och distans i socialt samspel också formar de emotioner som vi upplever och visar i relation till andra och oss själva.

I Ganneruds studie (2003) av hur socioemotionella aspekter i kvinnliga lärares arbete kommer till uttryck i vardagsarbetet visar hon hur den socio-emotionella dimensionen kräver engagemang och känslor på ett djupare plan och att arbetet inom denna dimension innebär att läraren har ansvar för att skapa en god social miljö i klassrummet och att ge förutsättningar för eleverna att finna sig väl tillrätta, att känna sig trygga och må bra i skolan. Det här är en typ av arbete som ofta upplevs som det mest krävande och kan hamna i konflikt med de pedagogisk-didaktiska målen. Här väcks t.ex. känslor av skuld. Det arbete som utförs inom den socioemotionella dimensionen har också kallats relationsarbete (a.a.) samt relationella praktiker (Gannerud 2003:32- 40). Gannerud (a.a.) finner att

organisationsforskaren Fletchers fyra olika kategorier av relationella praktiker även kan appliceras på skolan och lärararbetet. Den första kategorin är ”perserving” – vidmakthållande. Det är relationella aktiviteter som hänger ihop med att uträtta en uppgift och syftar till att genomföra uppdraget. Den andra är ”mutual empowering” som syftar till att stärka andra och bidra till att de gör sitt arbete och deras utveckling. Den tredje ”achieving” (uppnå och prestera) ringar in relationella praktiker som är inriktade på den egna professionella utvecklingen och effektivitet t.ex. att reparera relationer som var skadade eller ansträngda samt slutligen den fjärde ”creating team” – som innebär att både skapa team och skapa goda villkor för dess gemenskap. De olika relationella praktikerna kräver vissa – och olika – kunskaper och förmågor; ”mutual empowering” kräver både att kunna göra sin egen kompetens och kunskap tillgänglig för andra såväl som att kunna kliva ur expertrollen och ta till sig lärdomar från andra, och uppnå/prestera kräver att kunna ta till sig känslomässiga signaler och kunna omfatta dess komplexitet.

Ytterligare begrepp som formulerats på senare tid för att ringa in den socioemotionella dimensionen/relationsarbetet och relationella praktiker i lärares arbete är relationell professionalitet (Frelin 2010). Utifrån ett relationellt perspektiv har Frelins studie (a.a.) inte fokus på läraren som individ utan de handlingar som lärare utför i relation med andra, samt på vilka sorters relationer som lärare försöker skapa i sitt arbete. Det blir så möjligt att se att villkoren för att undervisa inte självklart är uppfyllda utan bygger på vissa ”relationella förutsättningar”. För att skapa och hantera de här förutsättningarna krävs en ”relationell professionalitet” (a.a.). Den relationella professionaliteten omfattar den typ av kunskaper som lärare behöver ha utöver ämnes/didaktiska kunskaper. Frelin (a.a.) menar att lärare bygger och upprätthåller många relationer i sitt arbete för att göra undervisning möjlig. Det gäller både relationer till sina elever men också mellan elever. Åter igen: relationsarbetet ses inte som en personlig egenskap utan en kunskap och kompetens som förvärvas (a.a.). Relationell kompetens hos lärare är något som framhävs särskilt av pedagogen Elsebeth Jensen och psykologen Helle Jensen i deras bok *Professionellt föräldrarbete* (2008:9) där de hävdar att lärare behöver tillägna sig nya kompetenser för att utöva läraryrket ”När auktoriteten inte längre följer med rollen måste man stärka och utveckla sin egen auktoritet. Det är det vi kallar personlig auktoritet”. För att kunna hantera de utmaningar som de möter i skolan behöver dagens lärare ha kompetens inom tre områden: Relationer, gränssättning och reflektion (a.a.).

När relationen sätts i centrum blir begrepp och fenomen som ömsesidig respekt, kärlek, omtänksamhet, genuint intresse för eleven samt förtroende och tillit viktiga (Gustafson 2010; Lilja 2013). Förtroende och tillit har framhävts som avgörande, både den mellan elever och lärare/skolpersonal (Lilja 2013) såväl som förtroende och tillit mellan föräldrar och lärare (Eriksson 2009).

Maktperspektiv

De relationer som etableras och underhålls i skolan är sammanvävda med makt. Dynamiken i och utanför klassrummet, de relationer och identiteter som skapas där och den kunskap som produceras där är sammanvävda med maktordningar i det omgivande samhället. Samma sociala skiktningprinciper och former av ojämlikhet som präglar det omgivande samhället präglar också skolans värld och dess relationer: rasism, sexism, homofobi, åldersdiskriminering och ojämlikhet baserad på klasskillnader (Newton m.fl. 2001; Kumashiro 2000).

Sammanvävd med förståelsen att skolan och utbildning skall ses som relationell är en förståelse av makt. Med kulturteoretikern Michel Foucault som utgångspunkt (1977:194; 1980a:98) ser jag inte makt som något som en äger eller har, utan makt som något som skapas och återskapas i relationer och sociala processer, där över- och underordning inte är fixerad och given utan förhandlas. Vidare skall makt förstås som utan centrum och bestämd plats, snarare rörlig, nätlik och överallt närvarande eller vad man brukar säga; kapillär. Slutligen, som en avgörande aspekt i Foucaults maktteori ses makt inte bara som negativ utan också som positiv. Makt inte bara begränsar och bryter ned, hindrar och förtrycker utan är också skapande och produktiv. Makt producerar verklighet, kunskap och identiteter.

Utifrån Foucaults teori om olika maktformer med tillhörande makttekniker kan sägas att flera olika former av makt används inom den svenska skolan. En av dessa är den s.k. disciplinära makten. Den syftar till att träna och forma den individuella kroppen genom såväl bestraffning av felaktiga beteenden och belöning av rätt beteenden. Disciplineringen skapar lydiga kroppar och individer som styr sig själva genom självdisciplinering (Lilja och Vinthagen 2014). Den disciplinära makten utövas genom en rad tekniker; individualisering, differentiering, jämförande, homogenisering, hierarkisering, utestängning och normalisering (Hermansson 2004: 89-91; Gore 1995). Individualisering sker genom att en riktar sig mot den enskilda individen t.ex. genom undervisning som inte bara vänder sig till flertalet utan avser att förbättra den enskilda individens resultat. Differentiering genom att rikta in sig på att förändra enskilda sidor av en individs beteende som att försöka främja ett lugnt beteende. Jämför gör en genom att utveckla standardiserade tester och scheman som gör att det går att jämföra individer t.ex. genom mätning av olika egenskaper. Homogenisering sker genom att alla underställs samma grundläggande mål som en försöker uppfylla genom olika metoder. Hierarkisering sker genom att rangordna individerna t.ex. efter deras prestationer på en betygsskala. Utestänger gör en genom att bestraffa ett särskilt beteende med uteslutning, som att sätta en elev i specialklass för att hen har ”bråkat”. En av de absolut viktigaste disciplinära teknikerna inom skolan är normalisering vilket kan sägas vara att kräva, sätta upp och/eller anpassa sig till en standard, att definiera det normala (Gore 1995).

Bartholdsson (2007) som i sin avhandling *Med facit i hand - Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning på två svenska skolor* utgår ifrån ett foucauldianskt perspektiv är intresserad av hur normalisering skapar den önskvärde eleven. Läraren i dagens svenska skola utövar enligt henne en omsorgsinriktad makt, dvs. den sker av omtanke om eleven och är vad Bartholdsson (a.a.) kallar för en ”vänlig maktutövning”. Lärarens makt frambringar positiva och nyttiga handlingar hos eleverna samtidigt som den kan förhindra negativa och oönskade handlingar hos desamma. Genom den vänliga styrningen leds eleven att skapa sig själv i enlighet med skolans normer. Att socialiseras till elev handlar i hög grad om att auktorisera lärares maktutövning menar Bartholdsson. De förtroendefulla

relationerna mellan lärare och elever betyder därför inte självklart en ökad demokratisering, utan denna relation kan också beskrivas som ett maktmedel där läraren producerar lydiga elever.

Den här styrningen handlar om governmentaltitet - de principer med vilka vi styr oss själva för att bli ett visst sorts subjekt inom ett visst system i syfte att bli en viss sorts medborgare (Dean 1999) – och i skolan handlar det om elever skall bli kompetenta, ansvariga och självutvecklande subjekt (Hermansson 2004). De tekniker som används kallas självets tekniker. Dessa tekniker kan innefatta a) Introspektion och att offentliggöra det man kommit fram till - ett slags bekännelse. b) Utvärdering av sig själv: vad har gjorts och vad borde ha gjorts. c) Ett erkännande av s.k. sanningar som omvandlas till beteenderegler för en själv (Björklund 2008; Foucault 2008b). Exempel på tekniker som används för att uppfylla skolans uppgift att dana elevers personlighet efter individuella premisser är t.ex. loggböcker som ett slags utvärderings och självvärderingsverktyg (Hermansson 2004). Dessa tekniker gör det möjligt för individerna att på olika sätt styra sig själva: sina kroppar, tankar, känslor och beteende för att uppnå de tillstånd de strävar efter; lycka, vishet etc. Att praktisera självets tekniker för att skapa sig själv till en god medborgare är inte nödvändigtvis förknippat med styrning eller repressiv makt, tvärtom kan det ofta förknippas med positiva upplevelser av egenmakt, personlig utveckling och benämns ofta i termer av omsorg om sig själv (Björklund 2008).

Lärarens makt och auktoritet

Utforskande av makten i skolan behöver ta sin utgångspunkt i samspelet mellan individer på klassrumsnivå (Sjögren 2011; Johansson & Theodorsson 2013). Som Sjögren (2011) betonar skall inte läraren ses som i ”all makts källa och ursprung” utan läraren skapar sin makt i samspel med andra centrala aktörer inom skolans arena som föräldrar, elever, kollegor, skolläda, som alla utifrån sin egen respektive maktposition deltar i förhandlingarna. ”Makten över klassrummet måste (...) förstås som ett komplicerat samspel mellan normer, institutioner och individer i ett nätverk – men där läraren betraktas som central.” (Sjögren 2011:41). Bartholdsson (2007) är inne på samma tankegång och poängterar att läraren inte äger makt utan äger ”rätten” till att utöva makt i och med sitt samhällsuppdrag och yrkesroll.

Det vanligaste sättet att tala om lärarens makt är i termer av auktoritet. Detta skall enligt vissa (Blencowe 2013) definieras som specifika maktformer som har att göra med politiska strukturer, kunskap och processer av möjliggörande och samarbete. Auktoritet är en sorts maktrelation som kräver ett visst mått av öppenhet och tillit mellan deltagarna (a.a.). Rose använder termen auktoritet för former och tillämpning av ”expertis” som bidrar till att skapa tankemönster och emotioner i syfte att styra människor inom ett system (Rose i a.a.). Frelin (2010) föreslår att begreppet ”professionell auktoritet” läggs till de övriga expertkompetenser som en lärare har och som omfattar till exempel respekt, förtroende och omsorg. Hon anser att lärarens professionalitet inbegriper att förhandla auktoritetsrelationer med elever i syfte att möjliggöra undervisning. Jensen & Jensen (2008:6) talar om ett skifte från en ”rollbetingad” lärarauktoritet som måste ersättas av personlig auktoritet.

Jag har inte möjlighet inom denna studies ram att kritiskt diskutera alla de här olika definitionerna av lärarens auktoritet, men viktigt är att hålla fast vid att det handlar om att den auktoritetsposition som lärare formellt innehar inte automatiskt ger läraren makt. Det kan endast ske i förhandling och genom att läraren ges legitimitet – att lärarens maktutövning auktoriseras (se t.ex. Bartholdsson

2007). I samspelet i t.ex. klassrummet kan läraren trots sin formella auktoritet mycket väl bli utmanad av eleverna, de utan formell auktoritet (Ng 1991 i Newton m.fl. 2001:30).

Avvikelse och normalitet

Som jag tidigare varit inne på är uppkomsten av och etableringen av sociala kategorier en social process som inbegriper makt. Kategorier är, kan en säga, både produktiva och styrande (Börjesson 2003:88). Själva processen av att särskilja och kategorisera mellan det normala och avvikande barnet innebär en produktion av verklighet, kunskap och identiteter (t.ex. kategorin ”bråkiga barnet” som anses bete sig på ett visst sätt) samt att den produktionen av verklighet, kunskap och identiteter sedan också styr hur vi handlar (”det bråkiga barnet” blir behandlat på ett visst sätt, blir föremål för ”åtgärder”).

Professionella i olika institutionella sammanhang har historiskt sett fått bedöma vad som är normalt och i och med detta har de fått makten att definiera vad som är onormalt (Börjesson & Palmblad 2003; Tideman 2004). Hur skolan och lärare ser på och kategoriserar barn är kopplat till samhällets värderingar och idéstruktur (a.a.). Det är kopplat till och styrs av de föreställningar och normer som finns runt vad som är normalt och avvikande. Skolan kräver att barn ska fungera på vissa specifika sätt och de som inte kan eller vill följa dessa beteendenormer kategoriseras då som avvikande (a.a.). Det faktum att vissa barn definieras som ”avvikande” innebär utifrån det här perspektivet därför inte med nödvändighet att dessa barn ”har problem” eller ”svårigheter” utan ”enbart” att dessa barn på ett eller annat sätt avviker från samhällets/skolans normer. Det är normerna som skapar avvikelser. Skolan är en avgörande arena för kategorisering av normalitet och avvikelse och dess normer är avgörande för vilka barn som kommer att kategoriseras som avvikande både under skolgången men ofta också senare i samhället. Skolans och andra aktörers vilja att kategorisera det avvikande legitimeras av att barnen behöver ”stöd” och ”hjälp”. Det är således en omsorgsinriktad makt, en vilja att ”hjälpa” som styr. Samtidigt är just normalisering en central disciplinerings teknik.

Normalitet kan definieras på olika sätt (Börjesson 1997; Bartholdsson 2007). Normen kan delvis ses som en standard och syftar till det genomsnittliga och vanliga. Denna aspekt är jämförande och pekar ut det vanligt förekommande. Den här typen av normalitet kan mätas och kontrolleras som t.ex. i skolan där elever skall följa normalkurvan i olika ämnen. Vidare kan normen ha en moralisk innebörd, denna aspekt definierar hur någon bör vara. I det senare fallet blir normalitet föreskrivande och handlar då om de normer och ideal som sätts upp och förhandlas fram för hur det bör vara; vad som är önskvärt beteende, utseende osv.

Normalt-avvikande skall förstås som ett relationellt och hierarkiskt ordnat motsatspar. Vad som uppfattas och kategoriseras som normalt och avvikande konstrueras i relation till varandra, med det normala som överordnat. När avvikande barn och icke önskvärda beteenden hos barn sorteras ut och definieras i skolan, skapas på samma gång normalitet och ”det önskvärda barnet”. På så sätt är det önskvärda barnet och det icke önskvärda, avvikande barnet varandras förutsättningar (Börjesson & Palmblad 2003; Börjesson 2003; Tideman 2004). Det finns inga givna gränser för det friska eller önskvärda – det normala - utan det krävs alltid en överenskommelse om var gränsen för avvikelse ska dras och om vem som ska dra den (Börjesson 1997; 2003).

Normalitet och avvikelse definieras dock alltid utifrån ett samhälles centrala sociala kategoriseringsprinciper och maktstrukturer som kön¹, klass², ”ras”/etnicitet³, sexualitet⁴, ålder och funktionalitet. Det innebär att det normala respektive avvikande barnet är könat, klassat och rasifierat men också definierat utifrån sexuell läggning. ”Det normala” barnet är t.ex. i Sverige ett i första hand vitt, etniskt svenskt medelklassbarn.

Börjesson & Palmblad (2003) menar att ett ifrågasättande av och en diskussion kring kategoriseringen av barn är sällsynt. Detta gör det svårt att få förståelse för hur barn i svårigheter konstrueras och hur dessa processer ser ut.

Intersektionellt perspektiv

Slutligen vill jag också sätta de olika ansatserna och perspektiven ovan i relation till ett s.k. intersektionellt perspektiv. Kön, klass, ”ras”/etnicitet, sexualitet, funktionalitet och ålder är alla skillnadsskapande kategorier och grund för olika identiteter. Kategorierna är relationella och hierarkiskt ordnade motsatspar som medelklass – arbetarklass, män-kvinnor, heterosexuella-homosexuella, svenskar-”Invandrare” i vilken den första kategorin i varje par dominerar och ses som överordnad. I det svenska samhället är medelålders heterosexuella, etniskt svenska medelklassmän normen medan t.ex. äldre kvinnor, homosexuella män eller ”invandrare” ses som avvikande och är i högre grad marginaliserade. Ett intersektionellt perspektiv bygger på antagandet att de olika kategoriserings och skiktningens principerna samspelar i skapandet av identiteter och handlingsmönster.

¹ Kön eller genus förstås här som något som konstrueras, fostras eller socialiseras, något som varierar kulturellt, socialt och historiskt. Kulturella föreställningar och normer om manligt och kvinnligt konstrueras i västvärlden som ömsesidigt uteslutande och i kontrast till varandra. De här dualistiska föreställningarna motiverar och legitimerar organisationen och distributionen av sociala aktiviteter och ekonomiska förhållanden på en strukturell nivå, som inom arbetsliv, familj och skola. Kön eller genus skall ses som något som ”görs” både på en strukturell och samspelelsnivå. Se t.ex. Mattson 2010.

² Klassförhållanden handlar om arbetsdelning och i materiella villkor, om vad vi gör för vår försörjning och hur vi utifrån det har tillgång till olika resurser. Men som sociologen Bourdieu har hävdad handlar det inte bara om s.k. materiellt kapital utan också kulturellt kapital som utbildning och smak, samt socialt kapital: tillgång till nätverk av olika slag. Se t.ex. Mattson 2010; Svallfors 2010.

³ ”Ras” och ”etnicitet” ses här båda som sociala konstruktioner, som sätt att upprätta skillnader och tillskriva människor egenskaper (se Sernhede 2010). De är egentligen ”tomma” kategorier och det enda skälet att använda kategorierna är att de är centrala sociala principer i samhället och de används både på institutionell såväl som vardaglig nivå. ”Ras”/etnicitet syftar inte på något naturgivet ursprung, biologiska eller genetiska aspekter, inte heller syftar det på en självklar ”kulturell tillhörighet”. Istället handlar det om hur vi alla kategoriseras och formas som rasifierade och etniska subjekt i pågående sociala processer. Vad som uppfattas vara ”svenskhet” varierar historiskt och socialt, precis som vad som uppfattas vara ”somaliskt”. ”Ras”/etnicitet hänger i hög grad ihop med klass, och som Sernede hävdar har de sociala klyftorna och ekonomiska skillnaderna mellan olika grupper i det svenska samhället ”etnifierats”(a.a.).

⁴ Sexualitet skall precis som kön/genus, klass och ”ras”/etnicitet uppfattas som en grundläggande princip för hur samhället och dess relationer organiseras socialt och vilka föreställningar som omgärdar sexualitet. Hur sexualitet klassificeras, förstås och organiseras varierar över tid, mellan samhällen och kulturer. Inom queerforskning talar en om heteronormativitet som tvingande norm. Detta innefattar hur institutioner, strukturer och handlingar vidmakthåller heterosexualitet som något som är naturligt och som skall omfatta alla, respektive hur homo- och bisexualitet definieras som ”onaturligt”, avvikande och problematiskt. På detta sätt upprätthålls en sexuell ojämlikhet. Se Mattson 2010; Bogren 2010.

Olika maktordningar korsar varandra (intersect), samverkar och är ömsesidigt beroende av varandra. Den intersektionella analysen innebär en flerdimensionell och dynamisk analys av maktrelationer.

Reflektioner

Jag utgår i min forskning ifrån ett social konstruktionistiskt perspektiv. Samtidigt är uppdraget från verksamheten – grundskolan i Uddevalla kommun - att arbeta med en specifik grupp av barn – från början kategoriserad som ”bråkiga pojkar”, senare kategoriserad som den något mindre stigmatiserande och mer vaga ”barn med problembild”. Syftet i den här studien är inte, och kan inte vara, att förutsättningslöst undersöka hur kategoriseringsprocessen går eftersom själva utgångspunkten hos verksamheten att det finns en urskiljbar kategori av barn som ”har problem”; att det finns en uppdelning av ”normala” barn och ”avvikande” barn. Det innebär att det inbyggt i den här studien finns en paradox som jag hela tiden försöker hantera. Oavsett hur problematisk jag finner kategoriseringen är jag i den här studien ofrånkomligt aktivt delaktig i att slå fast och reproducera den. I den mån det går försöker jag synliggöra och problematisera den process av ”verklighetskonstruktion” som sker och som pågår mellan lärare och föräldrar.

Min ambition är att väva samman det relationella perspektivet med ett maktperspektiv. I Aspelins & Perssons (2011) uppfattning handlar inte relationell pedagogik om pedagogisk praktik som riktar in sig på att ”skapa goda relationer”. De vill avgränsa den relationella pedagogiken från ”pseudorelationella synsätt”, bl.a. den terapeutiska varianten som ”innefattar strategier för att tränga in i elevers själsliv och utifrån kunskap om dessa förverkliga skolans uppdrag (kanske framför allt dess omsorgs- och förstransaspekt). Dessa olika varianter är pseudorelationella i så måtto att de kan ”utge sig för att vara relationella men är i själva verket instrumentella. De placerar olika slags objekt (inom eller mellan människor) i fokus och hanterar dem som medel för yttre mål.” Apelin & Persson 2011:133). Det innebär som jag förstår det att författarna antar att det finns en ”äkta” relationell pedagogik som mer handlar om sam-varo dimensionen än sam-verkans dimensionen. Även om jag ser ett stort analytiskt värde (och även ett politiskt) i att lyfta fram sam-varo och ”äkta möten” i motsats till sam-verkan och instrumentalitet kan jag inte se annat än att dessa dimensioner alltid i praktiken hänger ihop. Att försöka ringa in och applicera en relationell pedagogik som skall vara ”ren” från instrumentalitet och makt ser jag som problematiskt. Jag utgår ifrån att alla relationer, lärare och elevrelationer såväl relationen mellan lärare och föräldrar, samt det relationsarbete/de relationella praktiker som lärarna utövar är genomsyrade av makt. Det är en i huvudsak produktiv ”vänlig” makt som t.ex. producerar förtroendefulla relationer. En av utmaningarna i denna studie är att tillämpa detta perspektiv på relationen mellan lärare och föräldrar. Eftersom intersektionalitet inte har varit i fokus för verksamheten har inte heller denna studie haft det som ett genomgående perspektiv, men jag har försökt att i viss mån applicera en intersektionell analys.

V. Metodologiska överväganden

Inledning

Genom att den här studien ingår i ett s.k. samverkansprojekt med en interaktiv ansats har vissa av de avgörande beslut som behöver tas i början av en forskningsprocess gällande studiens vad, varför och hur tagits tillsammans med praktikerna. Det har inneburit att formuleringen av forskningsfrågor/problemställningar, val av forskningsmetoder, och aspekter som urval har formulerats i en process av utforskande och diskussion. Som forskare har jag kommit med förslag och starka rekommendationer och även om jag haft ett tydligt tolkningsföreträde har förslagen alltid diskuterats och förankrats i olika instanser som hos projektgrupp/rektorsråd och verksamhetschef. Detta sätt att arbeta har både för och nackdelar. Fördelarna är givetvis att projektet/föreliggande studie i högre grad har utformats utifrån verksamhetens behov och förutsättningar och att praktikerna haft en mer aktiv och jämlik roll än om det varit en traditionell studie där praktikernas roll enbart är att bli ”beforskade” – något som i sin tur i högre grad borgar för att studiens resultat kan vara av intresse för och bli använt inom verksamheten. Nackdelarna är att då forskarens vanligtvis mer absoluta maktposition har rubbats har det inte alltid varit möjligt att välja den väg/fatta det beslut som jag skulle bedömt som det mest vetenskapligt relevanta eller det som stämmer överens med egna vetenskapsteoretiska/teoretiska utgångspunkter. Forskningsprocessens steg och förlopp har underordnats och formats av verksamhetens organisatoriska struktur och kultur, vilket bl.a. resulterat i att det har uppkommit vissa forskningsetiska dilemman. Genomgående kan en också säga att genom att praktikerna både var beställare och forskningsdeltagare blev också roller och relationer mer diffusa och komplexa.

Här redogör jag för en rad metodologiska/metodiska aspekter och avslutar med en kritisk diskussion runt validitet där jag också lyfter en del av de brister och problem som studien kan sägas uppvisa.

Val av metod

Medan de datainsamlingsmetoder som använts i fas ett av projektet, det jag kallat problemformuleringsfasen, var fokusgrupper och work-shops, såg jag det som ett självklart val att för att undersöka lärarnas erfarenheter av kontakter och relationer med föräldrar, använda mig av individuella kvalitativa intervjuer. Syftet var här att få ta del av lärares erfarenheter av att ha kontakt och relationer med föräldrar med barn med ”problembild”.

Valet av intervjuteknik var semistrukturerad intervju (Smith & Osbourne 2003). Det innebär att jag utvecklade en intervjuguide med en uppsättning frågor runt studieområdet med vissa teman som behövde täckas in. Inom ramen för denna guide uppmuntrade jag intervjupersonen att tala om det som engagerade och intresserade hen och följde upp intressanta ämnen allteftersom de dök upp. Frågorna jag ställde var öppna till sin karaktär och omformulerades efterhand. Ordningen var inte viktigt utan jag passade på att ställa frågorna när det passade.

Fördelarna med denna typ av intervju är att det är samspelet mellan intervjuare och informant som styr i hög grad, att det finns här en hög grad av flexibilitet och nya områden och teman kan upptäckas och utforskas allt eftersom. Materialet blir, som mitt fall rikt, fylligt och komplext. Nackdelarna är att forskaren kan sägas ha lägre grad av kontroll över situationen och processen, det tar längre tid och är mer krävande att bearbeta och analysera materialet. I mitt fall uppfattar jag att

komplexiteten i mitt material gjorde att jag inte riktigt upptäckte vad jag missat förrän efter jag avslutat intervjufasen och kommit en bit in i analysen. Trots detta anser jag att den semistrukturerade intervjun var det mest relevanta valet.

Urval

Det empiriska materialet består av intervjuer med tio kvinnliga lärare anställda i Uddevalla kommun, verksamma i årkurs 1-3. Redan under den första fasen av projektet, då fokusgruppsintervjuer gjordes, beslutade praktikerna och jag tillsammans att fokus för projektet var på årkurs 1-3. Detta utifrån argumentet att det handlade om att ”fånga in” problematiken redan tidigt i skolgången. Urvalet var därför delvis redan givet när intervjuerna skulle genomföras.

Förutom att lärarna var 1-3 lärare var det viktigaste urvalskriteriet att informanterna har en sådan tjänst som innefattar kontakt med och relation med föräldrar och särskilt med föräldrar med barn med ”problembild”. Ett kriterium var därför att informanterna behövde ha en tjänstgöringsomfattning på minst 50 % med minst 50 % undervisning. I det brev som skickades ut till skolorna stod det inte att jag specifikt sökte efter klasslärare men de flesta lärare som hörde av sig var just klasslärare. I övrigt hörde en lärare av sig som hade slöjd men då hen inte träffade föräldrar i sitt arbete var jag tvungen att tacka nej till hens medverkan.

Ett annat urvalskriterium var den tid läraren hade varit verksam i yrket. Då studien avsåg att täcka både goda och svåra erfarenheter var det viktigt att både nya lärare och äldre lärare fanns med i studien. Jag ansåg dock att läraren behövde ha arbetat i minst ett år för att kunna reflektera över sin erfarenhet. De två som arbetat kortast hade arbetat i tre respektive fyra år. De fyra som arbetat längst hade arbetat i mellan trettioåtta – fyrtiofem år i yrket. De fyra övriga hade arbetat nio, tio, femton respektive sjutton år i yrket. Majoriteten hade arbetat enbart som klasslärare på lågstadiet medan vissa periodvis hade haft andra uppdrag/tjänster på mellan- och högstadium samt arbetat med hörselskadade, i särskolan etc.

Alla de tio informanter som deltog i studien var vita, etniskt svenska kvinnor gör att gruppen är ytterst homogen vad gäller etnicitet och kön. Denna homogenitet gäller även ålder. Alla utom två av informanterna var över fyrtio år och av dem över fyrtio var fyra över sextio. De som var under fyrtio var tjugofyra respektive trettiofyra år.

Genomförande

Enligt planeringen av studien skulle intervjuerna ske under november och december 2014. Denna plan höll dock inte utan den första intervjun genomfördes i slutet av november 2014 och den sista i början av mars 2015. Enligt överenskommelse var det rektor Eva Johansson som skickade ut informationsbrev till rektorerna som i sin tur skulle informera lärare vid sina skolor (se Bilaga 1). Detta skede i början av november. Då enbart tre lärare hade hört av sig i slutet av november skickades informationen ut ännu en gång till. När det även denna gång enbart var några stycken ytterligare som hörde av sig beslutade rektorsgruppen att varje rektor skulle kontakta en lärare som skulle delta i studien. Inte heller detta resulterade i tillräckligt många informanter. I januari skickade jag själv ut mail till direkt till flera rektorer samt ringde runt och fick till slut kontakt med ytterligare informanter för att avsluta studien. Skälet till att det var svårt att få informanter tycktes främst vara

att informationen inte förmedlades/nådde ut till lärarna samt att lärarna inte ansåg sig ha tid att delta. Hade detta varit en ”traditionell” studie hade jag haft flera skolområden att välja mellan, medan i denna studie var lärarna som arbetade inom Uddevalla kommun de enda informanter som fanns att tillgå. Då tio informanter redan var ett litet antal tyckte jag det skulle vara olyckligt att reducera det ytterligare.

Alla intervjuer utom två genomfördes på de skolor där lärarna arbetade, enligt önskemål från dem själva. Jag uppmanade dem att välja ut ett rum där vi kunde sitta i lugn och ro och i de flesta fall var det deras egna klassrum. Intervjun var sagd att ta en timme och jag var noga med att hålla tiden och i de fall vi höll på något längre, stämma av att det fungerade. I de fall då vi inte sågs på informanternas skolor sågs vi i skolområdets lokaler inne i centrala Uddevalla, där vi satt i ett enskilt rum.

Inspelningarna var alla av god kvalitet. Transkriptionen genomfördes dels av en anställd assistent, dels av mig själv. Assistenten följde samma transkriptionsregler som jag, i enlighet med mina instruktioner. Transkripten skickades via mail till informanterna och de fick ca 1 vecka på sig att höra av sig med synpunkter, frågor eller önskemål om tillägg etc. Endast en informant hörde av sig och det för att försäkra sig om att de delar av intervjun som var etiskt känsliga var tillräckligt avidentifierade. Då jag redan valt att helt exkludera dessa delar från analysen kvarstod inga frågetecken. I ett fall fick upptäcka jag att informanten inte fått del av transkriptet när jag skickade iväg det första gången, och hon fick därför inte möjlighet att läsa det förrän alldeles innan manus var färdigt. Jag försäkrade henne dock att jag var beredd att stryka och ändra det som behövdes.

Analysmetod

Jag har under åren använt mig av en rad olika kvalitativa analysmetoder. I den här undersökningen har jag valt att tillämpa enbart grundläggande former av analysstrategier (se tematisk analys Braun & Clarke 2006 samt jämförande analys Hjern & Lindgren 2010) och inte en metod som utgår ifrån en specifik metodologisk ansats. Den analysprocess jag tillämpat i denna studie kan användas för många olika sorters kvalitativa ansatser och data med grunden att sortera i kategorier för att i nästa steg upptäcka mönster och utveckla teman. Analysprocessen har sett ut såhär:

1. Transkription av intervjuerna som gjorts ordagrant. Skratt, längre pauser och betoning har inkluderats men i övrigt inget annat icke-verbalt språk.
2. Läsning av utskrifterna om och om igen medan jag gjort vissa noteringar i marginalen.
3. Generering av koder, ord eller fraser som på ett mer systematiskt sätt etiketterats i kategorier.
4. Sökning efter teman: koderna/kategorierna har grupperats i möjliga teman, hela tiden i relation till det empiriska materialet
5. Slutligen har jag definierat och namngett temana och utvecklat varje tema i relation också till den övergripande analysen.

I analysdelen har inkluderat jag många och långa citat som förhoppningsvis ger tillräcklig grund för läsaren att göra sina egna tolkningar och avgöra om mina är rimliga. Jag har lagt mig vinn om att bearbeta materialet systematiskt utifrån teori och tidigare forskning samt också en del av den forskning som presenteras i bakgrunden. Min ambition har varit att presentera analysen på ett begripligt, fruktbart och övertygande sätt. Medan de tre första analyskapitlen följer logiskt på varandra kan det fjärde analyskapitlet som handlar om relationella praktiker tyckas vara lite i ”fel” ordning. Det är också dubbelt så långt som de andra. Jag har brottats med detta och tyckte inte att

jag hittade en fullt tillfredställande lösning, men med kapitlet om relationella praktiker vill jag lyfta fram en mångfald av de sätt som informanterna använder för att skapa och vidmakthålla en god, förtroendefull relation med föräldrarna, oavsett och för att överkomma de hinder som uppfattas finns. På så sätt är det också en slags integration av många av de andra aspekter som tagits upp.

Etiska riktlinjer

Utgångspunkten för studien har varit att följa och respektera grundläggande forskningsetiska regler som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (www.vr.se).

- Ett brev författat av mig skickades ut av den initiativtagande rektorn ca en vecka innan intervjun skulle göras där information om projektet innebar och vad en eventuell intervju skulle handla om (se bilaga 1). Jag bad om att samtycke till att delta skulle ges till mig direkt till mig via e-mail eller telefon.
- I så väl brevet som i muntlig information vid träff betonades frivilligheten i att delta, och att alla deltagare har rätt att när som helst avbryta deltagandet utan att utsättas för påtryckningar eller påverkan från forskaren (eller någon annan).
- Vidare betonades att uppgifter om er/dem som deltar i intervjuerna ges största möjliga konfidentialitet inom projektet. Detta innefattar att det empiriska förvaras på ett sådant sätt att det inte kan hamna i obehörigas händer samt att alla deltagare i möjligaste mån avidentifieras i avrapportering och arbetsmaterial – oavsett om det handlar om etiskt känsliga uppgifter eller inte- om det inte är ett uttryckligt önskemål från deltagaren själv att identifiering skall kunna göras.
- Slutligen förmedlades information om att uppgifterna om deltagare i detta projekt endast kommer att användas för forskningsändamål. Uppgifterna får dock tilldelas andra forskare, under förutsättning att de åtar sig samma förpliktelser inför materialet som den forskare som samlade in data.

Etiska dilemman

Som jag skrev i inledningen ställer ett samverkansprojekt med interaktiv/deltagande ansats på gott och ont på ända vissa grundläggande rollfördelningar och vissa praktiker som råder i ett traditionellt forskningsprojekt. Det har också skapat vissa etiska dilemman.

Det första och främsta dilemmat handlar om projektets själva upprinnelse och syfte som redan i rektorns problembeskrivning handlade om ”bråkiga pojkar”. Vid utlysningen inom BUV hade projektet fått namnet ”Bråkiga pojkar. Om kamratrelationer, identitet och lärande”. Således låg fokus på beteenden och egenskaper hos en specifik grupp/kategori elever (”Bråkiga pojkar”) redan innan projektet startats och jag fått del av anslagen, och därmed riskerade en redan på förhand definierad kategori att ytterligare stigmatiseras och en problembeskrivning riskerade att befastas. För min del var det därför viktigt att under första fasen av projektet inta ett mer förutsättningslöst förhållningsätt. Detta innebar att försöka utforska och formulera ”problemet” både i mötena med praktikerna och i intervjuguiden genom att försöka ringa in situationer och aktörer snarare än att bestämma vad och

vilka som var problemet redan från början. Vi kom också till den punkten att fokus skiftade och ”problemet” formulerades om från att handla om ”bråkiga pojkar” till lärares förhållningssätt och relationer till mer allmänt barn med ”problem” i skolan. Det blev dock tydligt att det var ytterst svårt att inte hamna i definitioner av en viss grupp elever/och eller beteende eftersom ”problemet” redan delvis formulerat av uppdragsgivaren, namnet på projektet och projektbeskrivningen. Den här inneboende ambivalensen i projektet har genomgående påverkat formuleringen av mina intervjufrågor och min roll.

Det andra dilemmat handlar om att i och med att projektet är ett samverkansprojekt har jag som forskare enbart kunnat påverka vissa delar i processen runt att säkerställa ett informerat samtycke, frivillighet och konfidentialitet. Vad gäller informerat samtycke och frivillighet stämde jag noga av med informanterna att de läst informationsbrevet och var införstådda med vad studien innebar både vid första gången vi hade kontakt samt då vi träffades och tog upp etiska frågor. Genom att det inte var jag utan beställaren som gjorde urvalet och tog kontakt med informanterna och bad/insisterade på att de skulle delta är jag dock osäker på om de tillfrågade lärarna upplevde att de kunde säga nej till att delta om deras rektor bett dem, hur fria de kände sig att uttrycka sina uppfattningar och erfarenheter om deras skolledare visste om att de deltog. Eftersom det var trögt att få tag på informanter och jag bedömde att tio informanter var minimum var jag själv pådrivande i det att skolledarna tvingades sätta ökad press på sina anställda att delta. Jag är säker på att åtminstone ett par informanter kände sig pressade att delta utifrån hur de uttryckte sig till mig och jag flyttade medvetet fram en intervju efter att en informant signalerat att det egentligen var alldeles för pressat med tid men att hon upplevt att hennes skolledare beordrat henne att ställa upp. Trots detta var mitt intryck att när vi väl träffades för att göra intervjuerna var de lärare som deltog både intresserade och engagerade och tycktes uttrycka sig mycket fritt. Däremot var det få som uttryckte sig kritiskt gentemot skolledningen och om det beror på att de generellt är nöjda eller om de kände att det var för riskabelt att uttrycka kritik vet jag inte.

Från början gav jag informanterna fiktiva namn som jag tyckte gjorde att de framstod mer som tydliga personer med röster samt att texterna blev mer levande. Men jag kunde också märka att det tyvärr betydligt ökade risken att informanterna kunde identifieras, främst av sina chefer men kanske också av kollegor. Jag valde därför att bort även de fiktiva namnen.

Min strävan har varit att framställa informanterna på ett etiskt försvarbart sätt. Det innebär att jag försökt lyfta fram och synliggöra komplexiteten i deras utsagor och berättelser, att jag till viss del korrigerat talspråket om det gjort det svårt att följa deras resonemang och att jag försökt lyfta fram de resurser och kompetenser som de visar i våra möten och i materialet. För att det skall öka möjligheten för lärande och utveckling av kompetens och stöd inom verksamheten har det också varit viktigt att peka på punkter där jag uppfattar att lärarna tycks ha behov av stöd och utveckling av kompetens. Jag hoppas dock innerligt att ingen informant känner sig missförstådd och utpekad i det hänseendet.

Maktrelationen mellan intervjuare och informant

Från början trodde jag att det faktum att det var ett samverkansprojekt skulle innebära att lärarna kände att detta var ”deras” projekt, förankrat i deras arbetsvardag och anpassat utifrån deras behov. Efter hand insåg jag att det inte riktigt förhöll sig så. Även om informanterna var positivt inställda och engagerade tyckte jag det verkade som att projektet och studien förblev relativt abstrakt för dem och tycktes mer uppfattad som ännu en i raden av de initiativ och direktiv som kom ”uppifrån”. Genom att jag var från högskolan och ”utifrån” förstärktes detta. Min roll och position som forskare tycktes få vissa av informanterna att tveka och uttrycka osäkerhet runt om de hade något att bidra med, kanske för att det var en undersökning av vetenskaplig karaktär, och att min roll sågs som en ”expertroll”. Så även om den kunskap som producerats i intervjuerna skall ses som ömsesidigt konstruerad av båda parter i ett pågående samspel, fanns maktdimensionen ständigt närvarande. Samtidigt, då både informanterna och jag är vita, etniskt svenska medelklasskvinnor som arbetar inom utbildningssektorn, och i alla utom ett par, var medelålders som jag, var våra positioner i intervjusituationen och under processens gång än dock relativt jämlika. Likheterna gjorde att jag hade ytterst lätt att följa informanterna i deras berättelser och resonemang och att känna och visa empati och engagemang – och faktum var att när jag lyssnat på intervjuerna och läst utskriften uppfattar jag att jag tenderade genomgående att bli för engagerad och stundtals förlorade en del av den nödvändiga distansen. I bearbetningen av det empiriska materialet och i skapandet av den vetenskapliga texten har jag dock (åter)skapat en distans. Och om informanterna och jag hade en relativ jämlikhet i intervjusituationen har den gått förlorad i det att jag har absolut tolkningsföreträde som författare.

Studiens validitet

I Kvalets definition av validitet (1996) ingår hantverksskicklighet som ett av de sätt som hög validitet kan uppnås. Detta innebär att under hela forskningsprocessens gång kontinuerligt kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka resultat. Ett annat sätt är kommunikativ validitet där validiteten testas genom en dialog med olika människor som andra forskare, allmänhet och eventuella praktiker. Vad gäller själva problemformuleringsfasen och val av metod etc. uppfattar jag att det funnits en dialog med praktikerna (om än inte tillräcklig), där den fokusgruppsundersökning med både lärare och rektorer, och de diskussioner av dess resultat, skall ses som ett sätt att stärka validiteten.

Informanterna har också fått ta del av transkripten och en preliminär analys har presenterats för rektorsrådet. Däremot har det tyvärr inte funnits tid eller tillfällen att låta kollegor läsa texten under arbetet med den och få synpunkter och kritik.

Mina egna kritiska reflektioner är dock många och de gäller i första hand frågeställningarna: Hur uppfattar lärarna sina relationer med föräldrar med ”problembild”? Vilka hinder respektive möjligheter ser de? Dessa är i mitt tycke både för breda och för vaga. Denna kritik innefattar också definitionen av ”barn med problembild” som ingår i frågeställningarna och som är alltför otydligt definierad.

Detta har som jag ser det främst med själva projektets karaktär och hela ansatsen att göra. Då projektet är ett samverkansprojekt och min ansats var uttalat interaktiv/deltagande var det centralt att praktikerna och jag tillsammans skulle formulera ”problemet” i så stor uträkning som möjligt. Men eftersom det här en ny erfarenhet för mig att arbeta på det här sättet var jag inte förberedd på i vilken

grad och hur forskningsprocessen skulle formas av organisationens struktur och kultur. Det kunde handla om att det var svårt för praktikerna att hitta tider för möten och för samtal om projektet, eller att processen med att förankra projektet i rektorsgruppen drog ut på tiden och stötte på hinder bl.a. för att en hel grupp med rektorer som var med i projektets start slutade och den nya grupp som började inte hade kunskap om projektet. Det var också oklart för mig vem/vilka som hade mandat att besluta vad, och vilket mandat jag själv hade. Detta påverkade det också problemformuleringsprocessen. Till slut hade så lång tid av projektet passerat att jag ansåg det tvunget att formulera ett förslag och insistera på att ett beslut togs utan att vi egentligen hunnit/haft möjlighet diskutera igenom formuleringarna ordentligt. Det avgörande i det skedet var i min mening att ta ett beslut och kunna påbörja denna studie för att hinna få den klar, spridd och diskuterad i verksamheten inom projekttidens ramar.

Då forskningsfrågorna var väl breda och vaga innebar det också att intervjuguiden inte hade den avgränsning och skärpa som skulle behövts. När jag väl gick igenom materialet ser jag att både informanterna och jag tycks mena ungefär samma sak med kategorin: dvs. elever med läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, samt koncentrationssvårigheter och/eller utåtagerande beteende, den typ av svårigheter som också visat sig relativt vanliga i problembeskrivningar i åtgärdsprogram (jfr Isaksson 2009). Det som däremot förde informanterna in på andra områden var när jag frågade dem om situationer/relationer med föräldrar som de upplevt vara svåra. Jag insåg efteråt att jag missbedömt hur omfattande och komplext området är och svårigheten med att avgränsa och snäva in till att tala om just bara om situationer och relationer med föräldrar till barn med ”problembild”. Det visade sig att informanterna gärna talade om relationen med föräldrarna i stort. Här hade jag ett val: att styra intervjun mycket hårdare och hindra lärarna från att tala fritt eller att vidga området. Jag valde det senare.

När jag analyserade materialet märkte jag också att det fanns en slagsida i empirin som jag inte varit medveten om under tiden intervjuerna gjordes. Det fanns mycket sagt om föräldrarna men lite om föräldrarnas bidrag till samarbetet, föräldrarna som resurs och deras kompetens. Hur kom detta sig? Jag kan konstatera att jag hade frågor i min intervjuguide som handlade om vad föräldrarna bidrog med i goda som svåra situationer, frågor som jag också ställde med vissa informanter men som av någon anledning inte fick svar på i någon större utsträckning. En del handlar nog om att informanterna inte tycktes resonera i termer av att föräldrarna har resurser, men en del handlar nog om att den typen av reflektioner inte kom i första rummet under intervjun och skulle krävt en mer omfattande intervju. Mitt intryck var att informanterna var relativt ovana och osäkra i att reflektera kritiskt runt sin roll och samspelet med föräldrarna vilket gjorde att jag allteftersom släppte vissa av mina följdfrågor. Så här i efterhand tycker jag att jag att det vore önskvärt att jag hade lyft de här olika aspekterna mer till diskussion med informanterna, men jag inser också att det helt enkelt inte fanns plats för det inom ramen för en timmes intervju. Inte heller fanns det plats och tid för att följa upp de här temana efter intervjuerna eftersom bara att hitta tid för intervjuerna i sig var svårt för informanterna och jag ville inte inkräkta mer på deras arbetstid.

Slutligen. Pragmatisk validitet är den tredje sortens validitet som Kvale (1996: 266-270). Det handlar om att validiteten bedöms genom att kunskapen omsätts i handling. Om handlingen leder till önskat resultat så är kunskapen som låg till grund för handlingen valid. Detta är dock komplext eftersom

uppfattningen om vad som är ”önskat resultat” varierar inom en verksamhet och det kan komma att handla om vem/vilka inom verksamheten har makten att definiera vilken resultat som är önskvärt.

Reflektioner

Som jag pekat på i detta metodkapitel kan studiens frågeställningar sägas vara både vaga och breda. Det goda med det är att jag har haft en stor frihet att följa den väg som både mina teoretiska intressen samt informanternas berättelser har tagit mig. Det negativa är självklart att det är svårt att besvara frågan om jag har studerat det jag avsåg att studera och om kunskapen som producerats är tillförlitlig och trovärdig. Jag lämnar det åt kollegor och praktikerna inom verksamheten att bedöma. Kontentan av det hela: studien har på gott och ont formats inom de ramar och förutsättningar som existerar för ett samverkansprojekt och jag kan i dagsläget bara hoppas att mina lärdomar kan bidra till ökad medvetenhet för vad som krävs i en sådant här projekt.

VI. Betydelsen av relationen med föräldrarna

Inledning

Det här första kapitlet av analysen behandlar mer allmänt informanternas syn på samarbete och relationen med föräldrarna och i vissa aspekter mer specifikt hur de ser på just relationen med föräldrar till elever som har en ”problembild”.

Om samarbetet mellan hem och förskola handlar om trivsel (omsorg), utveckling (fysisk och psykisk) och lärande, med tyngdpunkt på de två förstnämnda, så handlar samarbetet mellan hem och skola främst om lärande (Jensen & Jensen 2008). Samtidigt är trivsel mycket betydelsefullt, särskilt på låg- och mellan stadium; t.ex. om eleven ingår i skolans/klassens sociala liv, har vänner och är glad samt att utveckling kan handla om elevens mognad och utveckling vad gäller att lära sig att läsa.

Som Jensen & Jensen (2008:55) poängterar att läraren genom sin anställning, utbildning och profession den som leder samarbetet med föräldrarna och därmed den som sätter ramarna. Men de betonar också - utifrån en slags partnerskapstanke - att:

”Det handlar inte om ett *liksidigt* samarbete, i betydelsen lika stort inflytande och samma funktioner, utan om ett *likvärdigt* samarbete i betydelsen att alla representerar ett relevant och principiellt outhärligt perspektiv i samarbetet som är riktat mot målet att optimera elevens utbyte av skolans undervisning.”

Föräldrar kan ta initiativ på samarbete inom en rad områden (Jensen & Jensen 2008:53- 54) som att de tycker att deras barn har för mycket läxor, att barnet inte vill gå till skolan p g a en konflikt med ett annat barn eller att deras barn känner sig hackad på av en lärare och inte vill arbeta i just det ämnet. Det kan också handla om ett barn som har ont i magen när hen går till skolan för att hen känner sig utanför i den grupp av barn som hen umgås med. Exempel på områden där läraren tar initiativet till samarbete (Jensen & Jensen 2008:54) kan vara att en elev aldrig har gymnastikkläder med sig och blir ledsen när hen inte kan vara med eller att en elev har svårt för att läsa och läraren tror det är för att hen inte övar hemma som är överenskommet i klassen. Det kan också vara att en elev har börjat skolka och inte förbereder sig för lektionerna.

I intervjumaterialet för denna studie framgår att alla informanter har regelbunden kontakt med föräldrarna via en rad olika vägar. Här tycks det vara en blandning mellan både konventionella kontaktvägar som veckobrev/kontaktbok, telefon och nya kontaktvägar som e-mail. Som också Eriksson (2009) konstaterar i sin studie används inte sms i någon större utsträckning. Läraren träffar föräldrarna i organiserad form främst på föräldramöten samt utvecklingssamtal, men kontakt kan också ske spontant när föräldrar hämtar och lämnar på fritidsverksamheten. Med föräldrar som har barn med ”problembild” blir det ofta olika typer av extra möten, vissa tillsammans med andra aktörer som skolledaren och elevhälsa. Regelbundenheten i kontakten varierar mellan olika perioder.

Lärarna träffar också föräldrarna genom olika arrangemang där hela klassen och dess föräldrar medverkar. Då denna studie fokuserar på barn med ”problembild” berörs inte den typ av aktiviteter som omfattar hela klassen.

Vikten av att ha en god relation med elevernas föräldrar

Det finns ingen tvekan hos de intervjuade lärarna att relationen till elevernas föräldrar är viktig. Det tycks vara självklart för informanterna att sträva efter samarbete. Inte någon av informanterna hänvisar till yttre krav och förväntningar på samarbete från skola eller föräldrar utan de skäl de anför tycks förankrade i egen erfarenhet och syn på sitt arbete; att genom en god relation med föräldrarna bidrar läraren till att skapa förutsättningar för eleven att trivas och klara sig väl i skolan. En kan säga att de alla utgår ifrån partnerskapsprincipen (Eriksson 2006).

En informant med många års erfarenhet betonar att samarbetet med föräldrarna är ”superviktigt”:

Alltså det är ju på en skala från ett till hundra, det är ju hundra skulle jag vilja säga.

Hon tillägger:

Har du inte med dig dem, god natt alltså.

Även en annan informant som också närmar sig pensionen betonar att det är ”jätte viktigt” med relationen med föräldrarna och uttrycker sig på ett liknande drastiskt sätt:

/.../ har man inte föräldrarna med sig så kommer man ingenstans.

Relationen är alltså inte bara viktig utan avgörande. I informanternas utsagor återkommer formuleringen att ha föräldrarna ”med” sig, vilket tycks utgå ifrån ett icke-uttalat antagande att det finns en risk att få föräldrar ”mot” sig.

Ytterligare en informant betonar särskilt att föräldrarelationen är viktig ”det är en viktig bit, det är en jätte viktig bit” och förklarar också mer ingående på vilket sätt det underlättar hennes arbete med eleven att ha föräldrarna ”med sig” till skillnad mot att inte ha det:

Om de förstår mitt sätt att tänka, när jag arbetar med barnet, då får jag ju med dem också, då får jag en helt annan förståelse ifrån dem. För ibland har man ett barn som behöver mycket stöd då är jag kanske väldigt fyrkantig och då är det bra att de vet varför /.../. För att det är för att barnet behöver detta och så vidare.

Här tydliggör informanten hur betydelsefull föräldrarnas förståelse för lärarens arbete kan vara när en arbetar med ett barn som uppfattas vara i behov av mycket stöd. Den roll som föräldrarna får i denna skildring är den som skall stötta läraren i sitt arbete. En annan informant är inne på samma spår:

För om jag får till en god relation med föräldrarna, då blir de mycket mer arbetsvilliga... och positiva till att stötta sina barn.

Hon fortsätter:

Alltså, jag tänker, det är ju mycket viktigare att jag har en god relation till mina elever... och att de får bra uppgifter. /.../ det är ju kärnan. Ja, men som jag sa, har jag inte med föräldrarna får jag ju lätt barnen mot mig också. Men samtidigt, om föräldrarna känner

att deras barn känner sig tryggare med mig och lär sig saker när de är med mig, då är det ju också ett sätt att skapa en god relation.

Om föräldrarna känner förtroende för läraren bidrar det också till att barnen känner förtroende, och tvärtom. Just trygghet är en aspekt som förs fram; trygghet i relationen mellan barn och lärare och trygghet i relation mellan lärare och förälder. När en lärare lyfter fram en mycket god relation med en förälder säger hon bl. a: ”han kände sig väldigt trygg med mig” (jfr Jonsdottir & Nyberg 2013).

Slutligen säger en informant så här:

/... / Jag tycker man märker det, att har man den där relationen, om man försöker skapa den goda relationen med föräldrarna, så tycker jag kanske man får gensvar i det i barnen, att barnen tycker inte det är pest att gå till skolan, de tycker att det är ganska okej att komma till skolan varje dag, och det är det jag på något sätt vill.

Vad denna informant tycker sig se är att med en god relation till föräldrarna kan föräldrarnas inställning till skolan påverkas vilket i sin tur har stor betydelse för vilken inställning barnet har till skolan. Lärarna når barnen genom föräldrarna.

Att informanterna alla tycker att relationen med föräldrarna är viktig framgår i materialet. Men hur och varför? Eriksson (2009) lyfter upp en klassisk studie från 1989 av Lareau där lärare föredrar ett föräldraengagemang som stöttar skolans praktik. Så formulerar sig också informanterna i min studie. De säger alla samma sak; att det centrala är att ”få med sig” (i motsats till mot sig) föräldrarna, att föräldrarna ”förstår” och ”stöttar” deras sätt att tänka och arbeta.

Relationen i sig

Som jag tidigare tagit upp kan styr-och policydokument tolkas som att ett av syftena med föräldrars delaktighet är att förbättra villkoren för barns och elevers lärande och därigenom också leda till ökad måluppfyllelse (Tallberg-Broman & Kolbjord 2011:178). Det är tydligt i ovan uttalanden att lärarna instämmer i detta. Förutom att informanterna lyfter fram att en god relation med föräldrarna främjar barnets lärande och situation så finns det också ett exempel på en annan infallsvinkel från en av informanterna. Hon framhäver att relationen med föräldrarna är också viktig för hennes egen trivsel och arbetsglädje. Informanten beskriver att hon som person har ”ett behov av att ha en relation med föräldrarna”, att det är ”skönt” att ha det.

Sedan så tror jag att det handlar mycket om vad man är för en person också. Jag skulle inte trivas med att jobba om inte jag har en bra relation med föräldrarna. Jag vill ju kunna prata med dem och träffa dem och... prata om annat än bara det, utan känna att man känner varandra. Det hade inte känts bra annars. Så jag menar, jag är ju med deras barn hela dagarna, jag vill att de ska känna mig och veta vad jag är för en person.

Hon betonar (...) ”det känns ju som mina barn, vi har ju barn ihop, liksom på något sätt känns det ju som. Så att, det är jätteviktigt”.

Gannerud (2003) gör i sin studie av lärares relationella praktiker en distinktion mellan att lärarna visserligen talar en del om den sociala och emotionella aspekterna som viktiga för lärandet men inte om att relationer är viktiga i sig själv (jfr Aspelin & Persson 2011). Här ovan kan vi se hur informanten lyfter fram hur mötet med föräldrarna har betydelse för henne i hennes professionella roll men också som person. I båda fallen är det barnet som står i centrum i relationen mellan föräldrar och lärare (jfr Eriksson 2009); i det första fallet står barnet i centrum som den vars lärande och välbefinnande skall främjas, i det andra står barnet i centrum som den person som de båda har en stark relation till.

Relationen som något som skapas och byggs

Att relationen med föräldrarna inte finns från början utan behöver skapas eller byggas är också något som betonas av en rad informanter. Detta bygge sker genom just att etablera tillit och förtroende.

Det handlar hela tiden tycker jag om att skapa en relation, både med eleverna och föräldrarna, att de känner förtroende /.../

Denna informant ser tillbaka och menar att tidigare lades inte samma vikt vid relationsskapande som idag:

/.../ det här med den sociala biten, att skapa relationer och allt det där kunde man känna förr att det inte var det man skulle göra (...). Men för mig har det alltid varit viktigt, för jag känner det att om man har en relation med de man arbetar med både barnet och den vuxne så kan man göra så mycket mer än i vanliga fall. För mig är det i alla fall en jätteviktig bit.

I citatet trycker informanten på hur hon alltid sett relationsskapande som viktigt även när det inte värdesattes inom skolan. Det som informanten kallar ”den sociala biten, att skapa relationer och allt det där” är vad Gannerud definierar som ”socioemotionella dimensioner” (2003) i lärararbetet. Dessa dimensioner förknippas traditionellt med en omsorgsetik som särskilt betonas av kvinnliga lärare i de lägre årskurserna – de är också dimensioner i läraryrkets praktik som traditionellt sett osynliggjorts inom och utanför skolan (a.a.).

Relationsskapandet i skolan kan ses som processer. ”Varje dialog, varje samarbete och varje relation har en början, ett förlopp och en avslutning” skriver Jensen & Jensen (2008: 75). Informanterna i den här studien möter sina elever och deras föräldrar i första klass och arbetar oftast tillsammans tills det är dags att börja fjärde klass och gå över till mellanstadiet. Några av informanterna talar särskilt om den första fasen i första klass av att etablera kontakt med föräldrarna och att det är viktigt att träffas för enskilda möten innan första föräldramötet. En informant träffar barnens föräldrar på ”inskolningssamtal” och då hon tar sig tid att lyssna ”om det är något de vill lyfta fram”. En annan informant träffar alla föräldrarna redan en vecka efter skolstart ca 15-20 min, om de vill ta med barnet så gör de det, annars ses de själva. På dessa möten hon får sig en bild av vem eleven är och hur hen fungerar. Hon talar också om hur hon är uppmärksam på de eventuella negativa förväntningar föräldrarna kan ha, särskilt föräldrar där barnen inte haft så lätt under förskolan. Det finns en risk säger hon, att de tänker:

”Jaha, nu kommer samma. Mitt barn är dömt innan det har kommit hit”. Och då måste jag ju bestämma mig för det här barnet ska ju vi rädda tillsammans.

Hon ger dem möjlighet att berätta:

/.../ är det något du vill berätta för mig? Hur ser hemsituationen ut, hur är det? Du kanske också vill att du och jag bara pratar ihop och då får man ofta: ”Ja, det är bara såhär att jag har en jättedålig bakgrund ifrån skolan” /.../

Denna informants erfarenhet är att det finns många föräldrar med negativ erfarenhet från skolan. Här lyfts fram en aspekt som framhävs i bl.a. Lawrence-Lightfoots studie (2003): att föräldrar (och lärare) har känslomässigt bagage med sig och det påverkar också hur de förhåller sig till skolan och varandra.

Något som flera informanter berättar om i intervjun är hur de öppet tar upp den eventuella bild som föräldrarna kan förväntas få av dem som lärare. En berättar att hon skriver i sina första hembrev:

/.../ att nu är det början, barnen kommer säkert komma hem och säga ”X är så sträng eller X säger så” (författarens ändring) eller, ja du vet. Att man får lägga sig ned och blotta halsen.

Informanten gör redan från början klart för föräldrarna att hon är medveten om att barnen kommer att tala om henne, och att det kan komma negativa synpunkter. Genom att själv ta upp och benämna det, avdramatiserar hon det. Hon gör sig också synlig som någon som kan bli föremål för kritik och kallar det själv att ”lägga sig ned och blotta halsen”. Även en annan informant försöker föregripa barnen och föräldrarnas reaktioner på henne som lärare och berättar hur hon bl.a. tar upp på föräldramötet:

Jag brukar prata om det på första föräldramötet att... om jag skickar mail och ni tycker att det är något konstigt, så prata med mig /.../ Utgå alltid från att jag menar väl.

Hon uppmanar i detta citat föräldrarna till rak kommunikation och är mån om att framställa sig som en som ”menar väl”. Ytterligare an annan informant betonar den raka och öppna kommunikationen och berättar att hon säger till föräldrarna att:

”Ni kan alltid ringa mig, är det något som är oklart eller någonting ni funderar över så och ni undrar: ”Varför i hela friden har hon sagt så eller gjort så” /.../

Endast en informant berättar att hon faktiskt ber föräldrarna att ”bli ifrågasatt”:

Jag brukar säga det att: ”Jag har jobbat i många år nu och vissa saker gör man ju för att det bara rullar på, sen så är jag glad om ni ifrågasätter varför gör du så här när ni jobbar med det?”.

Men hon betonar också rak och direkt kommunikation:

”För jag behöver också tänka ibland, så, men då vill jag att ni kommer till mig. Det sämsta ni kan göra är att sitta hemma vid köksbordet med era barn och tycka till om fröken”.

Hon poängterar att hon upplever att föräldrarna tagit till sig det hon sagt och att hon aldrig fått känslan av att ”de suttit och pratat negativt”. När det har hänt så tydliggör hon att föräldrarna gör sina barn en otjänst eftersom hennes roll gentemot barnen blir ”svår”.

Eriksson (2009) menar att denna typ av handlingar och förhållningssätt ingår i den strategi som han kallar ”öppna rum” som kännetecknas av att läraren arbetar medvetet med att skapa transparens och öppenhet. Just detta att läraren visar sig öppen för kritik och undrande reaktioner sänder enligt Eriksson ett budskap som dels signalerar att en som lärare är ”felbar”, dels att lärararbetet inte är ett enkelt arbete att utföra (a.a.). Det handlar också om att skapa allians vuxna emellan och att i största möjliga mån ha en gemensam hållning gentemot barnet.

När det gäller själva förloppet av samarbetet är det ytterst få informanter som reflekterar runt processen över tid. En av de få berättar att hon upplever att hon oftast får ”ganska goda relationer till föräldrar” och med de flesta är det en stabil kontakt, men att det finns också föräldrar där det är en skakig resa:

Vi har varit sams ifrån början och sen kanske det händer någonting där det blir, någon förälder blir arg och så, men det brukar alltid ordna sig liksom, eller man hittar tillbaka.

Det här kan ses som ett processororienterat sätt att se på relationen mellan läraren och föräldern, där en slags dynamik urskiljs som över tid innefattar såväl relationsbrott som reparationer (jfr Jensen & Jensen 2008 om processororientering). Frågan som behöver ställas är: vad det är som gör att det ”ordnar sig” eller att ”man hittar tillbaka”. Hur sker reparationen?

Att visa omsorg om barnet – ”De känner att jag bryr mig”

Lärarens manifestation av omsorg om barnet ingår i en av de s.k. förtroendeskapande handlingsstrategier som Eriksson (2009) urskiljer: den strategi han kallar ”barnet i centrum strategin”. Denna strategi används av läraren för att skapa den viktiga tilliten mellan lärare och förälder. En av de viktigaste aspekterna är den gemensamma omsorgen och engagemanget för barnet. Att läraren visar omsorg om barnet är själva grunden för relationen mellan förälder och lärare och skapandet av tillit (se bl.a. a.a.). I en studie där föräldrar berättar om sina erfarenheter av samarbete med skolan (Andersson 2004) lyfts lärarens och elevens relation som central för föräldrarna. Om föräldrarna känner att läraren tycker om eleven och eleven/barnet tycker om läraren finns också tilliten till skolan.

Av mina informanter är det flera som lyfter upp hur de uppfattar att det är just deras omsorg om barnet som skapar den goda relationen med föräldrarna. En informant som arbetat i runt fyrtio år berättar så här:

Om jag tänker tillbaka på de barn som man haft det lite kämpigt med så känner jag att jag har nog i nästan i alla fall haft en väldigt god kontakt med de föräldrarna.

Hon fortsätter:

Jag tror att de har känt att jag har brytt mig, velat hjälpa dem så det blir bra för barnen, ja, i stort sett tror jag nog att det varit så med alla.

När jag frågar om hon tror att det är just detta som är ”nyckeln” till den goda kontakten nickar hon bekräftande:

Ja, jag tror det är det. Ja, /.../att föräldrarna känner att jag bryr mig om deras barn, jag tycker om deras barn liksom, de känner att det här gör jag för att jag vill barnet väl. Jag ringer inte hem för att klaga på att man inte kan uppföra sig, eller något, utan för att tala om att ”Det här är besvärligt, hur ska vi göra?”.

Just detta att föräldrarna märker att läraren vill barnet väl och ”bryr sig om” barnet lyfts fram även av en annan informant. Hon beskriver en klass som hon haft det mycket slitigt med och där hon valde att sluta, där hon fick ett tack och uppskattning från en pappa som varit ”Hård och kritisk och så här!”. Han tackade för engagemanget. På min fråga på vad hon tror det var av det som hon gjorde som han uppskattade förklarar hon att hon bl.a. tror det var:

/.../ att de förstod att man var orolig och brydde sig om deras barn, liksom.

Detta är ett tema som Eriksson (2009) ser återkomma i sina intervjuer. Han kopplar det också till det uppdrag som finns i läroplanen (Lpo 94), att: ”Skolan skall präglas av omsorg om individen ...” och tolkar det som en ”betoning av eleven som person och som en kännande och lidande individ” (2009:95). Den här tolkningen görs också utifrån Landhals distinktion att lärarens omsorgsarbete kan ses som kopplat till det lidande barnet medan fostran kopplas till det normbrytande barnet. Eriksson (2009) betonar vidare upp hur viktigt det är för föräldrarna att deras barn är ”sedda” av lärarna och tar exempel från en lärare på högstadiet som lyfter fram vikten av att se personen och individen ”bakom” eleven. Den typen av formuleringar finner en inte bland mina informanter som undervisar yngre barn och det omsorgsarbete som lärare ägnar elever i årskurs 1-3 i hög grad handlar om att skapa trygghet (se Gannerud 2003; Jonsdottir & Nyberg 2013).

Föräldrarna som intresserade och som vill sina barn väl

En annan av de strategier som Eriksson (2009:80) urskiljer är den som handlar om hur lärarna utgår ifrån att föräldrar vill engagera sig och ta ansvar. ”På så vis positionerades föräldern som en intresserad och ansvarstagande förälder och på olika sätt försökte lärarna skapa förutsättningar för att detta intresse, ansvar och engagemang skulle få komma till uttryck och ’aktiveras’.” Även i mina informanters berättelser går det tydligt att se denna strategi. Som en informant säger:

Jag tror att alla föräldrar innerst inne bryr sig om alla, eller om sina barn, så. /.../ de är nyfikna på vad som händer och de är nyfikna på... ja. Liksom att det är... ja, att det går framåt och vad de kan göra.

En annan informant säger ungefär likadant:

Alla föräldrarna vill ju... Ja, i princip alla vill ju sina barn väl. De tror ju att de gör, och vill tro, att de gör det bästa för sina barn. Och det är många föräldrar som inte är väldigt säkra i föräldrarollen.

Ytterligare en annan informant menar att det är viktigt att se hur föräldrarna gör så gott de kan:

Och att man liksom hellre friar än faller. Man kan liksom inte gå in för hårt mot föräldrar, för de kämpar. Jag vet, det är ett tufft samhälle vi lever i, de gör så gott de kan. De flesta, det finns ju ingen som inte vill sitt barn något bra.

I detta uttalande uttrycker hon empati för föräldrarnas situation och hur viktigt det är att anta att de vill sina barn väl. Informanterna tar också som utgångspunkt att de och föräldrarna skall kunna ta ett gemensamt ansvar för barnen. Som en informant berättar om det första mötet med föräldrarna:

Jag talar om för dem att det här är vårt ansvar tillsammans. ”Ni har lämnat ert barn hit och jag gör mitt bästa för mitt huvudmål är att försöka lära era barn så mycket”. Det säger jag redan första träffen efter några veckor /.../

Hon talar om att hon har barnen på dagarna och de resten av tiden” Men tillsammans ska vi hjälpas åt.” Och hon betonar ännu en gång: ”Jag ber om deras hjälp.”

När en annan informant talar om vad hon förväntar sig av föräldrarna i ettan och framöver säger hon att hon ”har ju stora förväntningar på att föräldrarna ska kunna stötta sina barn”. En ytterligare informant talar om sina förväntningar då hon träffar föräldrarna i ettan och hur hon redan vid första föräldramötet tydliggör för dem:

Då sa jag på första föräldramötet det här att ”Det finns en sak som jag egentligen nästan kräver av er föräldrar, och det är att ni läser, antingen för era barn, med era barn eller att ni lyssnar på dem varje dag, så ska ni se att de lär sig läsa och sedan sköter jag resten”. Det har de verkligen gjort, jag har en klass där de läser jättebra allihop. (skrattar)

Som jag visar ovan betonas föräldrarnas intresse, hur informanterna antar att de vill sina barn väl och att de har förväntningar på att föräldrarna kan och vill ta ansvar för att stötta sina barn i skolan. Men trots detta skulle jag inte vilja säga att informanterna i likhet med de lärare Eriksson intervjuat, kan sägas ha en ”blick som var riktad mot föräldrars förmågor och kapaciteter snarare än de eventuella brister och tillkortakommanden föräldrarna kunde tänkas ha” (a.a.). Som jag tar upp i kapitlet om det goda samarbetet och samarbete med förhinder är det snarare så att informanterna har mängder av exempel på hur samarbeten inte fungerar och det enligt dem främst p g a föräldrarnas brister och tillkortakommanden. En förklaring till detta är säkert att min studie fokuserar på samarbete med föräldrar som har barn som definieras ha svårigheter i skolan och syftet är att bl.a. synliggöra hinder och svåra situationer.

Med barn som ”har problem” i centrum

Innan jag går vidare med att utforska hur informanterna ser på sitt samarbete med föräldrarna behöver jag stanna vid deras skildringar av eleverna. Som jag tidigare konstaterat tycks det som Eriksson (2009) benämner som ”barnet i centrum strategin” vara central för informanterna även i min studie. När det gäller barn som läraren och/eller föräldern uppfattar har ”problem” på ett eller annat sätt får den dock särskilda betydelser. Snarare än att samarbetet främst handlar om att främja utveckling och lärande i största allmänhet framgår det i informanternas skildringar som avgörande att försöka knyta kontakt och skapa relation med föräldrar till elever med ”problembild” med syfte att tillsammans kunna ”hjälpa” eleven och ”lösa problemet”.

När informanterna berättar om sina kontakter och relationer med föräldrarna berättar de också om barnen och gör i någon mån en kategorisering av dem. Den kategori som majoriteten av informanternas beskrivningar faller inom är vad en skulle kunna definiera som ”beteendeproblematik”. Informanterna ger här en rad exempel, de flesta gäller pojkar vars beteende beskrivs i termer av att vara ”bråkig” och/eller en ”bråkstake” vilket ofta innebär handlingar som anses ”störande av arbetsron” i klassen som att kasta våta servetter på klasskamraterna, vara ”rolighetsminister”, ”mycket ljud och kommentarer och så på klasskamraterna i klassrummet”, ”utåtagerande beteende”, att ”inte veta hur man ska bete sig i ett klassrum”. Informanterna beskriver också ett beteende som skapar konflikter med andra; det kan handla om att retas, göra sönder någon annans keps eller att slå en annan elev. Här finner en beskrivningar som ”han var väldigt fysisk” eller ”han hade ingen spärr”. Den här beteendeproblematiken förklaras i vissa intervjuer med neuropsykiatriska diagnoser men lika ofta med socioemotionella svårigheter som kan fångas in i meningar som: ”han mår inte riktigt bra” eller en förklaring som ”De här barnen som kanske måste ha den här... ramar och kramar på ett annat sätt, va. De har väldigt svårt när det blir för mycket byte”.

Informanterna tar också upp beteenden som de uppfattar har med ”brist” på uppfostran eller att barnet fått en viss typ av uppfostran; curling-barn som fått bestämma för mycket och som inte fungerar väl i grupp, barn som enligt informanterna är för individualistiska och inte kan anpassa sig till en social situation:

/.../ det är så många idag som inte vet hur man ska uppföra sig i ett klassrum eller i en social situation. Det här med respektlöshet mot andra barn, här är jag, här är jag bara jag (visar med kroppen någon som visar upp sig) och så ska det ju vara på något sätt med ett barn men man får ju lära sig när det stämmer att det ska vara jag.

I den här gruppen återfinns också beskrivningar av barn ”med starka viljor” eller ”starka personligheter”.

En ytterligare relativt bred kategorisering inkluderar barn som uppvisar läs – och skrivsvårigheter, inlärningssvårigheter och mildare utvecklingsstörning. Här innefattas allt ifrån beskrivningar av elever som har ”lite svårt i matte”, eller mer allvarliga inlärningssvårigheter, ibland kopplade till neuropsykiatrisk problematik. Denna kategori är allra mest tydligt kopplad till stödinsatser just i undervisningen.

Då fokus i den här studien inte är på barnen utan relationen med föräldrarna fördjupar sig varken informanterna eller jag närmare i hur svårigheterna definieras eller vilka förklaringar som används för att förstå svårigheterna. Genomgående är informanterna ytterst försiktiga med att hänvisa till neuropsykiatriska diagnoser som ADHD eller sådana som faller inom autismspektra som Aspergers syndrom, samt de är överlag försiktiga med att använda termer som associeras till sådana diagnoser som t.ex. ”bristande impuls kontroll”. Samtidigt uppfattar jag att beskrivningarna av det som ses som elevernas svårigheter i skolan i hög grad utgår ifrån ett traditionellt perspektiv influerat av psykologi och medicin, där svårigheterna relateras till individuella tillkortakommanden och individuella karaktäristika (Isaksson 2009). Det innebär inte att informanterna inte också ser familjens betydelse eller också i vissa fall skolans eller gruppens betydelse för svårigheterna, men huvudfokus tycks vara på individen. På så sätt kan en säga att informanterna i stort uttrycker den rådande syn som präglar skolans syn på elevers skolsvårigheter och de olika insatsernas sätt att utformas. Eleven kategoriseras eller diagnostiseras och olika typer av stödinsatser anses kompensera elevens svårigheter med syfte att eleven skall ”normaliseras” (a.a.).

Att föra fram problemet ”ödmjukt” - inte anklaga, kritisera eller domdera gentemot föräldern

Alla informanter är samstämmiga i att barnens ”problem” på något sätt behöver beskrivas och förklaras för föräldrarna för att de sedan skall kunna samarbeta runt lösningar. Som en informant uttrycker det:

Det här är problemet, nu måste vi göra allt vi kan för att hjälpa barnet, så att det blir bra.

Denna informant betonar hur viktigt det är att ”förklara problemet” på ett ”bra” sätt dvs. att hur problemet presenteras är avgörande. När jag frågar vad motsatsen skulle vara, att en inte förklarar problemet på ett ”bra” sätt, svarar hon:

Ja, då går man in och säger att ”Du har ett bråkigt barn, han som förstör och gör det och det och han måste sluta med det. Han kan inte hålla på så”. Istället för att vända på det vad är det som gör att han är bråkig, hur vi kan hjälpa honom, så det inte blir så här, ”Hur kan du hjälpa honom hemma, hur kan jag hjälpa honom här”.

Intervjuaren: Kan du kalla det förhållningssättet något, i relation till det andra, vad tycker du skillnaden är?

Informanten: Skillnaden är att när jag kommer in är jag en överhet som vet, så här är det, men för mig är det viktigt att föräldern är den som känner barnet bäst.

Informanten betonar särskilt att hon inte vill mästra föräldern och säga hur det är, vara en ”överhet som vet” utan att tala om hur de gemensamt kan hjälpa barnet. Samtidigt tycks det vara så att informanten inte funderar på om rätten att definiera ”problem” i sig skulle kunna vara ett sätt utöva ”överhet”.

En annan av informanterna är mer upptagen av att ställa frågor för att ringa in ”problem”.

”Jag har ditt barn här hela dan och jag märker att det... han mår inte riktigt gott. Känner du igen det?”

När det gäller att samarbeta med föräldrar vars barn på det eller ena eller andra sättet har svårigheter och/eller ses ha en ”problembild” blir det särskilt således viktigt hur lärarna förhåller sig i mötena. Det finns flera av informanterna som särskilt betonar vikten av att inte anklaga, kritisera och absolut inte kränka föräldrarna. En informant säger utifrån positionen att också själv vara förälder att:

Jag vill få det berättat för mig, men jag vill få det ödmjukt.

Att ”få det ödmjukt” innebär att läraren inte radar upp fel som barnet begår:

Jag säger inte till dem så här ”Jag vet minsann att när ditt barn gick på sexårs”, så var det de här /.../ och de kissar i någon annans stövlar och blablabla”. Jag gör inte det. Jag skulle inte själv vilja bli bemött så.

Inte heller ska en komma med förhållningsorder och vara sträng, som ”Japp, nu är det så här!” (slår i bordet) Det här måste göras noga och det är ditt”... så här. Alltså, jag tror inte att man kommer någon... Hur känns det... Hur känner man själv”. Informanten sätter sig återigen in i förälderns situation och utbrister: ”Hur känner man själv”.

En informant berättar att när hon vill framföra besvärliga saker till föräldrarna är hon mån om att säga det på ett sådant sätt att det inte låter ”kränkande”. ”Jag sitter ju inte där och... hugger liksom, så, va!”

Hon fortsätter:

Man säger det är... ”Så här har vi upplevt det. Jag är”... oroad är ett jättebra ord att använda.

Intervjuaren: Är det?

Informanten: Ja, det tycker jag. ”Jag är oroad för att Pelle har flera gånger nu slagit till Kalle och han vet inte riktigt varför han gör det och det oroar mig lite. Hur tror ni att vi ska göra för att vi ska komma underfund med det här bekymret?”. Då sätter ju de igång och börjar fundera. Så att jag tycker att det är ett bra ord.

Intervjuaren: Vad skulle du säga att det signalerar eller vad är det som är bra med det ordet? För det är intressant att du säger att det är just ett bra ord.

Informanten: Jo, men jag tycker det. Det är inte det att... De hör ju direkt att jag är ju inte arg, för en del pedagoger, de kan ju liksom direkt hugga och tycka att ”det här är inte okej...” Och det tror jag inte är bra, utan man får säga ”Jag blir orolig när jag ser detta och jag vet inte riktigt...”

Informanterna ringar in och ger exempel på negativa sätt att framföra svåra och jobbiga saker om barnet och tar tydligt avstånd från de sätten. En informant talar om att säga ”så här är det” och vara ”överhet”, en annan talar om att ”få det ödmjukt” och att ingen slår näven i bordet och ytterligare en

annan betonar vikten av att inte ”hugga”. Det är inte en auktoritär ledare/maktposition de eftersträvar, utan en ”vänlig” och välvillig makt (jfr Bartholdsson 2007).

/.../ du får aldrig någonsin tro att du är någonting, alltså på... Så att du klämmer till någon. Du måste vara öppen.

Detta med att inte ”tro att du är någonting”, att inte vara ”överhet” eller ”klämma till” hänger ihop med en uttalad föreställning om att visa respekt för att föräldrarna känner sitt barn bäst, att de är ”proffs” på sina barn. På det här sättet positioneras föräldern som kompetent och jämbördig. Det här är på samma gång problematiskt på en rad sätt och jag kommer att återkomma till detta längre fram.

Reflektioner

Jag har i detta kapitel ägnat mig åt att försöka ringa in hur lärarna i stort beskriver relationen med föräldrarna, och den vikt de ger den i sitt arbete. Här synliggörs också den dimension av lärararbetet som Gannerud (2003) kallat den socioemotionella dimensionen och som av henne och andra också har beskrivits och analyserats i termer relationsarbete och relationella praktiker. Gannerud (a.a.) konstaterar att de kvinnliga lärare hon studerat allmänt betonar vikten av de socioemotionella relationerna med eleverna, eller om man vill, relationsarbetet, och i synnerhet gör lärarna i lägre årskurser det. När hon reflekterar vad detta kan ha att göra med föreslår hon olika förklaringar; barnens låga ålder, att undervisning organiseras på ett annat sätt i de lägre årskurserna eller att det har med den rådande genusordningen och föreställningar om kvinnlighet och moderlighet att göra. Svaret är förmodligen att det har med både och, och alltihop samtidigt. I den här studien kan en se att även de socioemotionella dimensionen betonas i arbetet med föräldrarna.

Jag har också utgått ifrån de tre förtroendeskapande strategier som Eriksson (2009) urskiljer. De fångar i min mening väl in vissa grundläggande förhållningssätt som lärare använder i sitt relationsarbete med föräldrarna. Samtidigt, då den här studien fokuserar specifikt på de relationer som skapas till föräldrar till barn med ”problembild” så är jag intresserad av andra aspekter och följer lite andra spår.

En avgörande aspekt i relationen mellan läraren och föräldern till ett barn som läraren uppfattar har svårigheter på något sätt är hur en skall kunna ”hjälpa” barnet. Steg ett tycks vara att ”problemet” ringas in. Informanterna lägger stor vikt i sin framställning vikt vid att ”problemet” behöver presenteras, beskrivas eller introduceras till föräldrarna på ett icke-kränkande, icke-anklagande och icke-auktoritärt sätt. Detta är en uppmärksamhet på en processdimension i samspelet med föräldrarna (Jensen & Jensen 2008) vilket jag återkommer till. Däremot är det ingen av informanterna som nämner, problematiserar eller kritiskt granskar den maktposition det innebär att ha den formella auktoriteten att definiera ett visst beteende etc. som ett ”problem” eller att denna beskrivning alltid sker utifrån en norm. Denna ”vänliga makt” att normalisera tas för given.

VII. Makt, auktoritet och ledarskap

Inledning

Som framträder i materialet är informanterna generellt positiva till att arbeta nära med föräldrar och betonar betydelsen i att skapa en god relation. Samtidigt problematiserar flera av dem den ökade kontakten och samarbetet med föräldrarna. Den problematisering som görs sker i hög grad utifrån den bakgrund som jag skisserade i början av denna rapport; den förändrade lärarrollen, föräldrarnas ökade inflytande och lärarnas förlorade status. Det är också på olika sätt tydligt att vissa informanter förhåller sig till samhällsdebatten där den svenska skolan och lärarna framställs som bristfälliga. De här temana bildar också en ram för hur en skall förstå lärarnas syn på samarbetet med föräldrar överlag och även till barn med ”problembild”.

En av mina utgångspunkter när jag i detta kapitel sätter fokus på just makt, auktoritet och ledarskap är Jensen & Jensens (2008:55) resonemang om att läraren genom sin anställning, utbildning och profession är den som bör leda samarbetet med föräldrarna och därmed den som sätter ramarna. Men de betonar också - utifrån en slags partnerskapstanke – att även om samarbetet inte innebär att parterna har lika stort inflytande och samma funktioner, behöver samarbetet vara likvärdigt. Detta innebär att båda parter har värde och är nödvändiga för att uppfylla målet mot att eleven skall få maximalt utbyte av skolans undervisning. Hur ser informanterna på detta?

Relationerna lärare-föräldrar förr och nu – då given auktoritet, nu ifrågasatt

Särskilt de informanter som arbetat under många år talar i termer om förr och nu. En informant som arbetat runt fyrtio år menar att relationen med föräldrarna blivit ”väldigt förändrad”:

Förut skötte skolan sig själv på nåt sätt och så hade man kvartsamtal och så berättade man lite grann vad som hade hänt och så och sen var det ju liksom ingenting mera.

Den fysiska distansen var stor, hem och skola hölls isär och läraren och skolan ”skötte sig själv” medan föräldern kom på besök och blev informerad (jfr Eriksson 2006; Hargreaves 2001). Informanten fortsätter med att reflektera att visst hade läraren alltid kontakt med föräldrarna till de elever som ”hade det besvärligt, eller som det var problem med”, men ”nu känns det som man måste ha en stor kontakt med alla föräldrar på nåt sätt”. Hon konstaterar att:

Samhället har blivit sånt, att föräldrar ska vara med och tycka och tänka och bestämma och när man ska göra överenskommelser, så ska ju dom också vara med och tycka om det här är bra mål som vi sätter upp. Förut var det mer att jag som bestämde och berättade och så nu är det mer ett trepartssamtal på nåt sätt, att alla involverade i eleven. Och man vill ju ha föräldrar som är involverade på ngt sätt också.

Här framställs läraren som den som tidigare ”bestämde och berättade” – detta till skillnad från dagens ”treparts samtal” där föräldern såväl som eleven också skall vara delaktiga och ha inflytande. Detta är en intressant skildring som väl fångar hur utvecklingen från i särhållandets princip till partnerskapsprincipen påverkat relationen mellan hem och skola.

En annan av informanterna som också arbetat i många år och nu närmar sig pensionen säger att "föräldrar ser på skolan på ett annat sätt idag". På frågan hur svarar hon: "Läraren var mera en auktoritet för 45 år sedan än vad det är idag". När jag ställer följdfrågan "Hur märkte man det?" förklarar hon:

Ja, då var det ju ingen som ifrågasatte hur jag jobbade utan en lärare visste ju vad som skulle göras, så är det inte idag.

Även här ställs läraren i en given maktposition och den som "visste vad som skulle göras" gentemot den lärare vars kompetens och professionalism som idag ifrågasätts.

Ifrågasättande vs lyssnande och respekt

Informanten ovan tar ett exempel på ett samtal som hon satt i under förra läsåret med ett föräldrapar som hon beskriver som "väldigt frågande". Dessa föräldrar tyckte läraren lärde ut "alldeles för lite i NO/SO ämnena så att ... ja, de tyckte det var lite flummigt". Föräldrarna hade haft sitt barn i en annan skola tidigare och tyckte deras dotter lärde sig "för lite" i relation till vad hon lärde sig i den förra skolan. Läraren hade ett samtal med dem där hon bett rektorn vara med för att förklara att "det var inget specifikt för mig utan... hela kollegiet stod bakom":

/.../de tog till sig väldigt bra och vi har en jättegod relation så att det ingen schism men de var väldigt ifrågasättande.

Informanten funderar lite och tillägger:

Fördelen är ju att de är engagerade, de vill väl, så är det med de här föräldrarna, de vill sin dotter så ofantligt väl, mer än kanske genomsnittsföräldern, hon är duktig, hon kan säkert ta till sig saker som andra barn inte kan ta till sig så jag kan förstå dem också men de lyssnade i alla fall vilket inte alla gör, en del går sin väg.

Hon påpekar att det är en god relation och ingen konflikt och betonar det positiva i föräldrarnas engagemang men problematiserar ändå "ifrågasättandet". Ytterligare en annan informant lyfter fram att föräldrar i dagens skola har mycket "åsikter" och inflytande som "kund":

/.../ föräldrar har ju mycket åsikter om allting. Och det är så där som det står i tidningarna mycket nu att föräldrar och elever är kunder som köper en tjänst och har väldigt mycket att säga till om.

Den här informanten är den enda som kopplar föräldrarnas ökade inflytande till den marknadifiering som skett av skolan. Både marknadsmodellen och brukarmodellen innebär att lärarna måste anpassa sig till kundernas och brukarnas önskemål och efterfrågan (Fredriksson 2010). Samtidigt skall läraren följa skolans regelverk och vakta om den professionella kunskapen. Detta är en pågående konflikt mellan motsägelsefulla krav (a.a.).

Ytterligare en annan informant problematiserar mycket kraftigt den nya relationen mellan föräldrar och lärare just utifrån den professionella kunskapens betydelse:

/.../ det är ju vi som har gått en utbildning, det är ju vi som lärt oss detta. Det är vi som sätter målet utifrån de styrdokument som

vi har och då ska dom in och ifrågasätta ibland, och ibland är det bara för ifrågasättandets skull. På något sätt som de frågar för de ska vara involverade /.../

Här positioneras lärarkollektivet som de som har expertkompetens på undervisning, som också grundar sin legitimitet utifrån styrdokument. Föräldrarna framställs här som ”ifrågasättare” som inte har kompetensen som krävs och som i citatet ovan ibland anses t.o.m. ifrågasätta för ”ifrågasättandet skull”.

Informanterna lyfter upp hur lärarens auktoritetsposition och expertkunskap inte tas för given på samma sätt som ”förr” och använder båda just uttrycket ”ifrågasättande” om föräldrars engagemang. Att läraren av olika orsaker inte längre är en given auktoritet är något som jag visat har tagits upp i aktuell forskning och i diskussioner runt lärarrollen (se t.ex. Sjögren 2010; Lilja 2013).

Lärary auktoriteten uppfattas snarare ges sitt värde i ett pågående samspel och förhandling mellan lärare och elever, men också mellan lärare och föräldrar. En lärare som har konstaterat att ”lärare har lägre status idag” problematiserar föräldrars ”tyckande” så här:

Jag tycker att man på något sätt nästan... nedvärderar sig själv ibland genom att man... att föräldrarna ska tycka om precis allting.

Jag tolkar det som att informanten menar att när föräldrarnas synpunkter får för stort utrymme ger läraren avkall på sin egen auktoritet. Hon förklarar att hon vill att föräldrar skall ”tycka” men som hon säger:

/.../ det handlar ju om en respekt, det här att man gör det på ett positivt sätt då.

Hon tar exempel på hur det gått ”föräldradrev” mot lärare som har fått som konsekvens att lärarna ifråga tvingats lämna sin anställning. Och även om informanten själv delvis är kritisk mot hur den gamla stammens lärare förhållit sig är hon också kritisk till föräldrarnas hållning:

/.../ jag tycker att de gångerna när vi har blivit av med de här lärarna då, utifrån föräldrarna där då, så har det varit helt respektlöst från föräldrarna. (...) de har inte den förmågan liksom att lyssna av, ”vad är det som har hänt” /.../

Gränsdragning gentemot föräldrars inflytande på undervisningen

Det som lyfts fram som mest problematisk är vad informanterna uppfattar som föräldrarnas ”ifrågasättande” av deras undervisning. Som en informant fnysande ger som exempel på hur föräldrar kan resonera: ”varför ska dom behöva lära sig multiplikationstabellen, det är väl löjligt det finns ju telefoner och allt som är tillgängligt”.

En annan informant ger exempel på hur föräldrar kan reagera på barnens läxor. Vid ett tillfälle då hon medvetet hade skickat hem en ”kluruppgift” i matematik som handlade om att lösa det tillsammans med barnen fick hon ett ”argt mail” från en förälder där det stod ”Jag förstår inte, ni har ju inte räknat med de här uppgifterna, ni kan ju inte räkna med andragradsekvationer och...”

Informanten skrattar när hon berättar det och kommenterar: ”De går ju i trean!”. Hon menar att föräldrarna inte förstod poängen med uppgiften:

Och de vuxna, det var ju sådana här akademiker i matematik... de hade ju överarbetat den här uppgiften att de inte förstod... Ja, det var typ ”Kalle har 50 äpplen. Och Stina har dubbelt så många.” Alltså, lite så där och... ”Anders har trippelt...”, liksom, tredubbelt så många. Alltså, lite så där, ”Hur mycket äpplen har de tillsammans?” Och då hade de helt använt allt möjligt av olika ekvationer och det var x och det var y och det var... alltså, jag vet inte riktigt hur de hade tänkt /.../

Föräldrarna som var ”akademiker i matematik” tar ett helt annat perspektiv på uppgiften än det som läraren har avsett; dvs. de utgår inte ifrån barnens nivå. Detta är också den kritik som ofta har formulerats från lärarhåll; att föräldrarna har en annan syn på lärande och undervisning (Persson & Tallberg-Broman 2002), en syn som i vissa fall går stick i stäv med skolans och lärarens. Det handlar också om att föräldrarna har åsikter om undervisningen utan att själva ha den expertis som krävs. Professionella ställs mot lekmän.

Precis som i Erikssons studie (2009) är flera informanter i min studie tydliga med att de inte tycker att föräldrarna skall påverka innehållet i undervisningen. Eriksson menar att lärares position här kan ses som en ”gränsdragning gentemot föräldrarna”, där lärarna sätter ”kunskapsuppdraget i centrum och som handlar om (ämnesmässigt) innehållsliga överväganden”. (2009:104). Några av informanterna i min studie trycker starkt på att dessa gränser behöver dras tydligt:

Det här, det här kan jag. Jag är lärare, de här grejerna kan jag. Det måste du vara bossig på. Annars får du småpåvar som kommer upp och undrar hur kan du lära ut sådär? Det får du aldrig rucka på.

Föräldrarna har helt enkelt inte i undervisningen att göra verkar denna informant mena. Som lärare behöver en värna om sitt kompetensområde och vara ”bossig”. En annan informant förklarar:

/.../ ibland är det ju så här att man tycker lite olika och då är det ju väldigt viktigt att man lyssnar. Och det måste man ju göra på alla föräldrar. Men sedan måste ju jag genom min profession få igenom det som jag tycker och jag kanske inte tycker som dom föräldrarna /.../

Även denna informant betonar att utifrån sin professionella kunskap och roll är det till syvende och sist hon som skall ”få igenom det som jag tycker”.

Ett annat sätt att dra gränser kan vara som följande informant gjorde i ett möte med en förälder som tyckte att hennes barn hade för få glosor i engelska:

/.../ då sa jag att ”Om du vill att han skall ha alla glosorna får du gärna förhöra honom på alla men jag kommer bara att förhöra på sju eller åtta eller något sånt där ” /.../

Enligt informanten ”köpte” föräldern detta ”rakt av” men först efter att informanten visat och hänvisat till läroplanen:

Jag hade läroplanen och sa jag så här att ”Egentligen skulle de inte behöva ha några glosor utan det är mest rim och ramsor och sånger och så där” och visade på läroplanen.

Eriksson skriver att lärarnas gränsdragning gentemot föräldrarna vad gäller deras inflytande i själva undervisningen inte ses som ”speciellt kontroversiell”, varken för lärare eller föräldrar (2009). Dock, med tanke på skolans allt snabbare förändring och de aktuella undersökningarna som gjorts runt föräldrars inflytande på betyg etc. (Läraryrket 2014) kan det hända att detta område är mer kontroversiellt idag än då Eriksson gjorde sin studie 2007. Det jag noterar är att det för en del av mina informanter, trots att de undervisar i åk 1-3 finns det en tydlig emotionell laddning i detta ämne, en laddning som jag återkommer till i reflektionerna.

Föräldrar ”på hugget”

I en av de yngre informanternas berättelse skildras en hel grupp av föräldrar som upplevts som ett hinder för att hon skulle kunna göra ”sitt jobb”. Det var det första klass hon hade vid den skola hon arbetar nu - en klass som hade en historia av en del problem och där föräldrarna var mycket ”på hugget”. Hon beskriver hur hennes dag kunde börja:

Ja, de stod ju här utanför dörren och väntade klockan åtta och hade saker de ville ta upp och då... ”Ja, men jag ska ju ha lektion nu klockan åtta, det står ju tjugofem elever här innanför dörren. Vem ska jag... Ska jag liksom prata med er eller ska jag ta hand om era barn eller vad vill ni?”

Informanten skildrar hur hon ställdes inför konflikten mellan att ta tid för föräldrarnas frågor och diskussioner och mellan att göra sin huvudsakliga uppgift; undervisa barnen. Hon använder åter igen metaforen att denna grupp föräldrar var ”på hugget” och jämförde med den förra skolan hon arbetade på:

/.../ Om man pratar om min förra skola, som är liksom mer utsatt, som är mer... Ja, men mycket invandrare, mycket liksom sociala problem, så. Då var ju det ett annat klimat. Alltså, de fyra första åren upplevde jag ju inte det som man upplevde när man började här. Med den här föräldragruppen som har liksom rättigheter och de är väldigt och de vet vad de vill och de kan läroplanen.

Hon upplevde inte att hon fick utrymme och förtroende att utöva sitt arbete:

Nej, men liksom... man var lite så här ”Ja, okej. Jaha. Eh... Kan man få en chans först eller?”. De var verkligen på hugget direkt när man började. Så det tog ju mycket innan man så här... ”Stopp liksom. Kan jag få en chans att visa vad jag kan och hur jag vill jobba och vad jag tycker och... så”.

Uttrycket ”på hugget” skulle kunna signalera ett positivt engagemang men blir här i informantens skildring en metafor snarare ett överväldigande och störande engagemang – ett hot- som hon

behöver värja sig mot ”Stopp liksom”. Som jag tidigare varit inne på har forskning visat att relationen mellan föräldrar och lärare i hög grad avgörs av föräldrarnas utbildningsbakgrund och yrke. Föräldrar med lång utbildning ställer inte bara större krav på skolan utan finner också fler former att föra fram sina åsikter på. De föräldrar med vad Bourdieu benämner som ett kulturellt kapital vänder sig inte självklart till läraren med en tilltro till dennes professionella kompetens utan kan t o m tycka att de själva har mer kunskap och kompetens än läraren. Kanske är det därför som informanten snarare framställer sig som i underläge än som den som har en självklar auktoritet i egenskap av lärare - som den som behöver be om att få en ”chans” att ”visa” sin professionella kunskap. Hon utbrister:

Alltså, så här i efterhand tänker man ju så här att ”Men gud, hur gjorde jag?” /.../ Jag tycker att jag var ung. Liksom, jag var tjugoåttå år, jag hade jobbat i fyra år och... Men jag... Ja, men jag var väldigt stressad, var jag. Det var inte så kul att köra hit, jag var så här ”Ja, vem står här nu idag, vad händer idag, liksom”. Så den biten var jättstressande, just över föräldrarna, jag var ju inte direkt stressad över ”vad kommer hända med barnen?”.

Detta är en viktig reflektion: att det var relationerna med föräldrarna som var det stora stressmomentet, inte barnens situation. Underliggande finns hela tiden att informanten upplevde sig ifrågasatt i sin professionalitet. Hennes relation till föräldrarna tycks kännetecknas av att hon försöker dra gränser gentemot dem och de skildras närmast som ett hot. Jag vill därför använda mig av vad Hargreaves (2001) benämner som sociokulturell distans som handlar om hur det sociala och kulturella avståndet mellan lärare och elever och deras föräldrar har ökat. I det sammanhang Hargreaves ursprungligen använder begreppet refererar det främst till den sociokulturella avstånd som den vita medelklassläraren uppfattar till föräldrarna som är ”invandrare” eller ”arbetarklass” som ”främmande” och definierar föräldrarna utifrån negativa termer/stereotypiseringar. I föreliggande sammanhang handlar det däremot om en ung kvinnlig lågstadielärare som upplever sig vara i underläge i relation till en grupp som tycks bestå av resursstarka, värtaliga och drivna föräldrar, troligtvis med högre utbildning än läraren själv. Skolan med ”invandrare”, sociala problem och utsatthet framställs däremot i positiv dager och informanten konstaterar att där var det ”ett annat klimat”. Det är utifrån denna underdog-position som sociokulturell distans upplevs och föräldrarna definieras mer som problem än en tillgång. Samtidigt lägger informanten till slut till att:

Alltså jag tror att de kanske kände att de ville hjälpa till. Att de ville hjälpa till att styra upp saker, liksom...

Informanten själv lyfter också särskilt fram sin ålder och sina år i yrket, att hon var ung och oerfaren. Så här i efterhand kan hon inte riktigt förstå hur hon orkade med situationen.

Kontroll och redovisning – att hävda legitimitet

I flera av informanternas utsagor hänvisar en till sin utbildning och kompetens men också till läroplanen och andra styrdokument, som en slags grund för legitimitet. De återkommer också till att de idag på olika sätt i högre grad än tidigare behöver/känner sig tvingade att redovisa för vad de gör och varför, samt kunna styrka sina bedömningar. En informant säger så här:

/.../ det känns som att man är mer och mer iakttagen, väldigt iakttagen i vad man gör och vad man säger, och allting sånt där /.../

En annan informant betonar att hon ständigt numer behöver ”förklara” sitt arbetssätt.

och då ska jag... förklara på något sätt, jag måste förklara. Det måste vara en tydlighet varför de ska lära sig det och göra det, och så har det ju inte varit förut.

Hon fortsätter:

Det är ju så här att man måste vara jättetydlig vad som händer så man har svart på vitt när man ska ha samtal och så va, det är ju den här tydligheten så det blir ju väldigt mycket skrivande

Intervjuare: Tydlighet i sig kan ju vara bra, men gör du det också för att gardera dig?

Informant: Ja, mm, för frågor som kommer ja.

Här ser vi att informanterna använder sig av den strategi som Ellis (2012) kallar ”Bevisningsstrategin” där olika fakta läggs fram för att få föräldern att ta till sin ens eget perspektiv och för att bevisa sin sak. Detta kan överlag kopplas till det som ”granskningssamhället” (Aspelin & Persson 2011) och det utveckling som skett i skolan av allt ökande krav på dokumentation, men det kan också mer specifikt kopplas till upplevelsen att känna sig ifrågasatta. För vissas del handlar det om att värja sig mot att bli ifrågasatta och vad som ses som en brist på tillit hos föräldrarna till skolan som institution.

Även om situationerna ovan handlar om undervisningen ger informanterna även många exempel på då bevisningsstrategin och dokumentation används i kommunikation runt vad som händer i samspel mellan barnen, bl.a. på raster. Som en informant säger om att ha berättat om en situation då hon blivit utskälld av en förälder för att dennes son fått ett slag av en annan pojke och det blivit diskussion om vem som har den rätta versionen:

Efter det har vi börjat dokumentera allt, vi skriver som dårar, ifall de börjar ifrågasätta, när den och datumen hände det och det, den och den rasten, här står det.

Här handlar det just om ifrågasättande av hur lärarna har hanterat situationer av konflikter mellan eleverna, men det kan också vara andra situationer då lärarna uppfattar att ett barn har betett sig illa och de har givit en tillsägelse eller agerat på annat sätt.

Klass och etnicitet

När jag frågar en av informanterna om hon tycker att lärarens auktoritet utmanas av elevernas föräldrar svarar hon att de just talat om detta kollegor emellan och att de tycker att det skiljer sig beroende vilka olika områden skolorna ligger. I det område där hon själv undervisar där det visserligen finns barn som har det ”väldigt bra”, men också karakteriseras som ett område ”där vi har många nationaliteter, där vi har barn som har det väldigt svårt”.

/.../ här upplever jag att det är fröken som bestämmer, du ska lyssna på fröken, ringer fröken och talar om någonting liksom då lyssnar man på det, den känslan har jag och jag tror mycket tror jag att det kan ha med kultur att göra /.../

Hon menar att i de kulturer som hennes elever kommer ifrån har läraryrket ”en högre standard än vad vi har här”. Det ser hon som positivt, för ”föräldrarna tycker att barnen ska lyssna på mig, och det underlättar”. Utifrån vad hon hört av vänner som arbetar i andra skolor är det svårare när föräldrarna har högre utbildning och ”en annan klass”:

I ett område där barnen har en ganska hög standard och har det bra så där tror jag du blir mer utmanad i din auktoritet.

En informant som just arbetar på en skola som domineras av etniska svenskar och där fler föräldrar har högre utbildning och ekonomiska resurser dvs. barnen bor i villor och radhus jämför med en annan skola hon arbetade på tidigare, en skola hon kallar ”invandrarskola” där ca 80-85 % var icke-etniska svenskar:

/.../ jag märker ju skillnad på den invandrarskolan jag var på, där var ju läraren en helt annan person än den är på denna skola, för där hade man ju fortfarande lite status.

Det var inte det att föräldrarna på den andra skolan inte var engagerade i sina barns skolgång utan det var förhållningssättet till och relationen med lärarna som skilde sig åt:

Många var ju väldigt måna om skolan, att de skulle sköta sig och att de skulle få kunskap så kände jag /.../men där lyssnade föräldrarna mer på läraren medan här lyssnar de mer på sina barn.

Detta stämmer också överens med hur informanten ovan beskrev att på den skolan där det var mer ”invandrare” och ”sociala problem” var ”klimatet ett annat”. Implicit i denna jämförelse låg att föräldrarna där inte heller ifrågasatte eller var så ”på hugget” som de pålästa, vältaliga föräldragruppen av etniska svenskar.

Detta resultat är särskilt intressant i relation till den forskning som just tar upp hur lärare framställer föräldrar med icke-etnisk svensk bakgrund i negativa termer och förknippar elevernas problem och brist på skolframgång med föräldrarnas kultur och traditioner (se t.ex. Bunar 2001; Bouakaz 2007). Informanterna i min studie använder snarare den kategori som de benämner som ”invandrarföräldrar” som en motpol till de etniskt svenska medelklassföräldrarna, där de senare beskrivs i relativt negativa termer och där engagemanget som visas av dessa föräldrar, som är ”vältaliga”, ”vet sina rättigheter” och är ”på hugget”, inte alltid välkommet. I likhet med Sjögren (2011) kan jag konstatera att det är senare snarare än de förra som ses som ett slags ”hot”, eller i alla fall som krävande och delvis som ett hinder.

Ålder och genus

Lärarna i den här studien reflekterade inte själva i termer av genus och auktoritet och eftersom inte frågeställningarna fokuserar på genus ställde jag heller inga direkta frågor. Däremot reflekterade några av dem runt ålder. Den informant som är den yngsta av informanterna, tjugotre år, säger att:

Man kan vara väldigt utsatt. Särskilt jag som är yngre. /.../ Ja, alltså, de tycker inte att jag är så himla viktig, alltid. I åldersperspektiv.

Hon förklarar närmare att det särskilt kan vara mor och farföräldrar men också föräldrar.

Man får försöka vinna förtroendet ändå, men (paus) man, jag väntar väl på att man ska få den där ”ja, men du har ju inga egna barn.” Eller ”du kan ju, du vet ju inte hur det är att...”, ja.

Här kopplar hon sin ålder också till att hon inte hunnit skaffa egna barn och av det skälet också inte ses som lika förtroendeingivande. Ännu har ingen sagt det rätt ut men som informanten säger:

Nej. Man väntar ju på det. Ibland kan man ju se på vissa att de vill säga, alltså de... att de får bita sig i tungan lite för att... kläcka ur sig dumma grejer när de är arga och...

När jag tar upp frågan om det ibland kan vara svårare för henne att få någon slags auktoritet inför föräldrarna än till exempel de äldre lärarna svarar hon lite dröjande: ”Det är det väl” och tystnar. Hon fortsätter med att berätta att föräldrar ibland vänder sig till den äldre läraren när de pratar med dem. Det kan också hända att hon får höra kommentarer som: ”Jaja, men hon är väl inte så gammal?”

Detta till skillnad från en av de äldsta informanterna som istället säger att hon får stort förtroende från föräldrarna just på sin höga ålder. Hon menar att genom att hon är så mycket äldre än föräldrarna känner de att de ”inte behöver spela någonting”. Jag tolkar det som att hon menar att hon inte ses som någon föräldrarna behöver ha en fasad inför. Hon ser sig som en samtalspartner till dessa unga föräldrar som inte har någon att prata med för ”Dagens mormödrar och farmödrar sitter inte och sticker och gungar i en stol, utan vi jobbar ju, va”. ”Och vem ska de då ha tid att prata med?”

Ingen av de här informanterna kopplar explicit ihop auktoritet, ålder med genus men det är tydligt att den unga läraren upplever att hon förmodligen skulle haft mer auktoritet om hon hunnit skaffa egna barn, och alltså varit mamma, samt att den äldre positionerar sig som mormor/farmor gentemot de yngre föräldrarna. Som både Gannerud (2003) och Lawrence-Lightfoot (2003) tar upp, om än från helt olika perspektiv, kan erfarenhet av moderskap skapa en gemensam grund för relationen mellan lärare-förälder då föreställningen om den kvinnliga lärarens förmåga till och erfarenhet av ”modrande” kan inge trygghet och tillit.

Lärarens ledarskap

I ytterst få intervjuer reflekterar lärarna kritiskt runt sin egen roll och auktoritet i relation till föräldrarna. Därför är det intressant med det avvikande svar och resonemang som kommer från en av de äldre informanterna. När jag frågar om hon tycker att föräldrarna ”tagit makten” svarar hon: ”Nej. Jag känner faktiskt inte igen det.” Hon betonar att samarbetet är nödvändigt och hon upplever det som att hon hela tiden arbetar tillsammans med föräldrarna. Efter en kort paus då hon funderar lite fortsätter hon:

Och ibland kan jag faktiskt... Jag menar, man är ju inte mer än förälder själv. Har man... i vilken grupp än barnet går på

dansundervisning eller på fotboll eller vad sjutton det nu är, och du märker att ledaren är för svag, då tänker du nä, det går inte. Då till slut slutar ju ungarna, det är ju inget roligt.

Här gör informanten två saker; dels identifierar hon sig med föräldrarna i egenskap av förälder själv och dels kritiserar hon bristen på ledarskap i lärarrollen. Detta är den enda informant som talar om lärarens ledarskap och väcker frågan att eleverna och föräldrarna kanske reagerar på ett bristande ledarskap hos läraren? Just lärares ledarskap är en aspekt av lärarens roll och uppdrag som tidigare varit osynligt, men alltmer kommit i fokus på senare år (Dahlkwist 2012). För ett "professionellt lärarledarskap" behövs inte bara ämneskompetens och didaktisk kompetens utan också ledarkompetens som lyhördhet, beslutsförmåga, konfliktförmåga, samarbetsförmåga, tydlighet m.m.(a.a.: 18-20).

En av informanterna berättar om hur en förälder vid ett tillfälle tog upp problem i klassen som hon själv som lärare inte var medveten om. Först beskriver informanten hur hon förhöll sig lite avvaktande till mammans berättelse: "Jaha, det visste inte jag om. När hände det?". Sedan hade hon själv klassen hemma hos sig på disco och då upptäcker hon att hon kände igen vad mamman hade berättat om. Eleverna var "väldigt, ja du vet, grova i språket och fysiska mot varandra /.../. Hon börjar då reflektera och inse att: "Men gud, det är ju inte de här barnen jag känner." och "Men så här ser inte jag det i skolan, liksom." Efter denna händelse har informanten reflekterat över vad som hänt om mamman inte engagerat sig och inte berättat om vad hon observerat? Det tycktes som föräldrarnas engagemang bidrog till att informanten själv blev "mer uppmärksam". Samtidigt funderade hon på om föräldern bidrog till att "skapa" beteendet och att det hela blev "liksom större än vad det var".

När den enda informant som yttrat sig kritiskt runt lärares eventuella brist på ledarskap skall definiera vad hon menar med att vara en "stark ledare" som lärare säger hon: "Jag vågar ta beslut" men så säger hon också något överraskande:

/.../ jag vågar tala om att det här grejar jag inte själv. Jag behöver er hjälp.

Intervjuaren: så du vågar visa dig sårbar?

Informanten: Ja, jag tror att det är viktigt för att... Jag menar, är du själv förälder, så... Jag menar, jag vet själv hur jobbigt det är och så tänker man, nä jag ska nog inte kunna säga det till fröken och... och jag försöker lösa det själv, och sådär.

Den här läraren ber om hjälp och visar sig sårbar, men tycker inte att det är svårt. Snarare talar hon i termer av att här vara en förebild, för om hon visar sig sårbar kanske även föräldern kan göra det och därmed inte försöker lösa saker själv.

Den yngsta läraren av informanterna säger i samband med vårt samtal om hur det är att vara yngre lärare:

Informanten: För ibland så får man verkligen inte visa sig svag över huvud taget, för visar du dig svag, då... då tar de. Alltså, det är lite... då blir det inte samma (paus). Visar man att man är säker på vad man vill och vad man, alltså var man står, så... så blir det liksom inte... för det är ingen som vill att vi ska vara en osäker

lärare. Nej, men alltså, man vill ju, alltså det där att, jag vet inte, det är så svårt att förklara.

Intervjuaren: Ja. Jaa.

Informanten: Det ska vara helt klart, bara... Så att, alltså du, du kan säga ”Ja, det här är svårt för mig och jag kan inte, jag kan liksom inte hjälpa till mer än så här”, men du behöver vara säker i det /.../

Att ”visa sig svag” beskrivs här som att detsamma som att vara ”osäker”. Om en däremot blottar en sårbarhet på ett ”säkert” sätt; är det en annan sak. Här tycks de två informanterna dela en föreställning om att visa sårbarhet, att erkänna sina begränsningar och att be om hjälp, förutsätter en trygghet och säkerhet i sin roll. Det senare är vad Jensen & Jensen (2008: 107) talar om som att ”utöva sitt yrke med personlig auktoritet”. De menar att det är skillnad på att utöva sitt yrke med ”personlig auktoritet” och blotta sig och att enbart förlita sig på den auktoritet som följer med yrkesrollen ”men som inte längre räcker (a.a.). Detta ligger väl i linje med Dahlkwists resonemang (2012:13) om hur läraren erhåller sin legitimitet som ledare genom relationsarbete och inte som förr genom den formella positionen och titeln.

Reflektioner

Det är uppenbart i den här framställningen att ett ökat föräldradeltagande utmanar den professionella lärarrollen, dess ansvar och mandat och att gränsdragningarna blir otydliga (se t.ex. Tallberg-Broman & Kolfjord 2011). Oavsett detta betonar Jensen & Jensen (2008:121) att läraren alltid har det professionella ansvaret för relationen med föräldrarna och samspelet i kontakten:

”När det gäller barn har man, i kraft av sin merkunskap och sin makt, hela ansvaret för relationens och därmed samspelets kvalitet. När det gäller föräldrar har man huvudansvaret på grund av sin position som professionell och som systemets förlängda arm, vilket formellt ger en status med mer makt än föräldrarna.” (Jensen & Jensen 2008:121)

De menar att om lärarna upplever det svårt att upprätthålla sin position i olika situationer så har det med deras ”yrkespersonliga självuppfattning att göra” men det förändrar inte det faktum att ”deras formella status ger dem huvudansvaret för samspelets kvalitet” (a.a.).

Även om det tveklöst är så att lärarna alltid har huvudansvaret för relationen med föräldrarna, är det fortfarande mycket viktigt att ta på allvar informanternas upplevelser av att de är ifrågasatta och detroniserade i sin professionella auktoritet. De erfarenheter som informanterna ger uttryck för; att deras auktoritetsposition och expertkunskap ifrågasätts och inte respekteras kan med fördel kopplas till det som Hargreaves (a.a.) definierar som moralisk distans. Det som i hans studie sägs skapa mest negativa känslor hos lärarna deras i relation till elevers föräldrar är när de upplever sig ifrågasatta i sin kompetens, expertis och bedömningspraktik. Detta eftersom lärarna då upplever sig bli ifrågasatta i det som är det centrala i deras mål och syfte med sitt arbete. Vidare, att när lärare upplever att deras syfte är hotat eller gått förlorat kan de enligt Hargreaves (a.a.) uppleva ångest, frustration, skuld och ilska, något som också påverkar omgivningen. Så, poängterar han att medan den fysiska närheten ökar med mer frekvent samspel mellan föräldrar och lärare, blir det också tydligt att de två parterna inte alltid har samma mål, något som också ökar den s.k. moraliska distansen. Motsatsen, när lärare

uppfattar att de arbetar mot samma mål tillsammans med andra aktörer, som med föräldrar, förknippas det istället med positiva emotioner. Min uppgift är inte att psykologisera runt mina informanternas känslotillstånd men jag vill ändå gå så långt att konstatera att jag tycker mig se en del uttryck för negativa känslor som hänger ihop med upplevelser av att bli ifrågasatta och inte respekterade.

Utifrån ett intersektionellt perspektiv ser jag också en problematik som handlar om att kvinnliga lärare för årkurs 1-3 är den grupp av lärare som har allra lägst status. Detta eftersom den omsorgsetik som ofta genomsyrar de lägre stadiernas praktik historiskt snarare har setts som associerad med medfödda ”kvinnliga” egenskaper/förhållningssätt och ”kvinnliga” erfarenheter av moderskap än med utbildning (Gannerud 2003). Ju mer teoretisk undervisning och ju mindre fostran som lärararbetet innefattar, desto mer tydligt kopplas arbetet till maskulinitet och män. De högre stadierna förknippas också mer med ”maskulinistiska” värderingar och strukturer (a.a.). Med Bourdieu kan en tala om att de högre stadiernas lärarposition förknippas med större omfattning av ”akademiskt kapital”. Även om kvinnliga lågstadielärare aldrig haft hög status hade de kanske större möjlighet att erhålla respekt från föräldrar innan införandet av marknads- och brukarmodellen, då skola och hem hölls mer isär. Nu tycks det finnas en tendens att lärarna trots sin formella auktoritet mycket väl kan bli positionerade som underordnade av resursstarka medelklassföräldrar, särskilt de unga kvinnliga lärarna. Upplevelsen av att föräldrarna inte lyssnar eller visar respekt för lärarens yrkeskompetens kan kopplas till denna maktrelation.

Däremot, i relation till lågutbildade arbetarklassföräldrar och kanske i allra högsta grad med ”invandrarföräldrar” med låg utbildning tycks lärarna däremot fortfarande positioneras och positionera sig som överordnade, både utifrån klass och etnicitet. Med det följer att de blir lyssnade på och får respekt. Intressant är att den sociokulturella distans och vad Hargreaves kallar politisk distans (en tydlig maktrelation) som lärarna skapar och upplever i relation till ”invandrarföräldrar” här tolkas som positiv. ”Invandrarföräldrarna” ses visserligen som ”de andra” med ”en annan kultur” etc. men i det här sammanhanget uppfattas denna ”annanhet” inte som ett hot då dessa föräldrar inte undergräver informanternas auktoritet utan snarare tvärtom. Med den Andra kulturen anses följa en respekt för lärarens auktoritet. Detta till skillnad från de etniskt svenska föräldrarna och de som mer ofta tycks vara resursstark medelklass. Informanterna gör också skillnad på generation där särskilt ”åttioalisterna” lyfts fram, och framställs som både ”ansvarslösa” och ”gränslösa”. Förutom ”invandrarföräldrarna” som etableras som motpol så hänvisar ett flertal informanter till sig själva som föräldrar, samt till tidigare föräldragenerationer som de menar respekterade sina barns lärare som auktoritet och inpräntade i sina barn att också göra det, som uppfostrade sina barn till att fungera socialt, satte gränser och betedde sig som vuxna.

Haag och Sjögren (2011:53) påpekar att lärarens ansvar för kontakterna med föräldrarna såväl som eleverna innebär att läraren ”bör arbeta för att möten och samspel skall bli så jämlika som möjligt. I en relation som är någorlunda jämlik har parterna större chans att komma fram till en konstruktiv lösning, vilket gynnar elevens situation”. Hargreaves (2001) menar att genom att lärarna förstorar upp föräldrarnas brister skapar de ett avstånd till dem. Att misstro föräldrar kan enligt honom tolkas ett sätt att hantera känslor av otillräcklighet, hjälplöshet och en upplevelse att inte svara upp mot de behov som finns – och därmed också ett skydd mot stress. Det är en intressant analys kan kasta visst ljus över det förhållningssätt informanterna i denna studie intar till de föräldrar som beskrivs i negativa termer. Men det skulle behövas mer fördjupade studier av lärares känslor och upplevelser för att utveckla den analysen.

Varken lärare eller föräldrar skall ses som homogena grupper utan olika kategoriseringar och maktordningar samspelar. Den makt och statusposition som tillerkänns vita, etniska svenska, kvinnliga lärare som intervjuas i denna studie i relation till föräldrarna är i hög grad också relaterad till föräldrarnas klass, etnicitet och även ålder och genus. Det är dock viktigt att betona att om makt, auktoritet, status förstås som skapad i en pågående förhandling mellan en rad aktörer är det inte bara lärare, elever och föräldrar som ingår i denna förhandling utan också skolledaren och eventuell annan skolpersonal. Vad har t.ex. skolledaren för roll i huruvida de kvinnliga lärarnas arbetsinsats och kompetens erkänns respektive ifrågasätts? Och vilka föräldragrupper har mer/mindre inflytande i relation till skolledaren/annan skolpersonal?

I det här kapitlet har det funnits tendenser i informanternas utsagor och berättelser att de en förespråkar en i särhållandets princip. Jag tror en skall tolka det som ett sätt att försöka hitta fast mark i ett gungfly av förändring och ett sätt att just skapa ett avstånd då informanterna upplever att föräldrarna på olika sätt kommer för nära och ser sig som ifrågasatta och kontrollerade.

VIII. Det goda samarbetet och samarbeten med förhinder

Inledning

Nedan försöker jag ringa in hur den goda relationen kan se ut mer specifikt med föräldrar till barn med ”problembild” och vilka hinder de ser i denna relation. Först beskriver jag vad informanterna ser som kännetecken på ett gott samarbete och deras exempel på sådana. Lawrence-Lightfoot (2003) antar att lärare och föräldrar till barn med särskilda behov snabbt ser varandra som allierade och partners i ett ”kollektivt uppdrag”. Är det så? Och vad innebär det partnerskapet i så fall?

Därefter lyfter jag fram de hinder informanterna ser i samarbetet. Som jag tidigare konstaterat är partnerskapsprincipen i hög grad ett ideal bland informanterna. Detta uppfattas jag kvarstår oavsett de diskussioner som förs runt makt och auktoritet. Enligt Eriksson (2009) fanns det från början en idé om denna hållning skulle kunna bidra till en mer jämlik skola och att de hem där det finns ”brister” skall gynnas av ett tätare samarbete och mer närhet till skolan. Detta synsätt kan fortfarande märkas i lärares bekymmer runt att man inte ”når ut” till vissa grupper av föräldrar (a.a.). Som jag visar nedan är det inte så mycket av denna diskussion som präglar mina informanternas skildringar av hindren för samarbetet. Snarare är det andra brister och problem som informanterna tar upp.

Det goda samarbetet som partnerskap

Av de tio lärare som intervjuas säger sig alla genomgående ha ”god” relationer med sina elevers föräldrar, inklusive föräldrar till barn med ”problembild”. Trots detta är det bara ett fåtal som beskriver exempel på verkligt goda samarbeten med föräldrar. En av de informanter som gör det berättar om en god relation och samarbete med en mamma, som resulterat i att en svår situation vände till det bättre:

För några år sen kom det en pojke som hade jättestora bekymmer, han var utåtagerande och kom mycket i konflikt med andra, hela tiden. Det blev ju att jag fick prata med mamman väldigt mycket om just denna pojke.

Här slår informanten fast att pojken hade ”bekymmer” och hon hade frekvent kontakt med mamman. Det blev inte enbart konflikter mellan pojken och de andra barnen utan också med de andra föräldrarna.

Hon var jätteledsen och orolig för pojken då och jag, vi pratade väldigt, väldigt mycket. Hon kom till skolan med en gång och vi kunde sitta och prata om det blev fel, vad gick fel, hur skulle vi fortsätta.

Informanten betonar att föräldern led av situationen och repeterar att hon pratade ”väldigt” mycket med denna mamma. Mamman kunde komma med en gång något inträffade och de brukade samtala både om vad som hänt, men också om olika lösningar på situationen.

Vi kom på strategier hur vi skulle göra när det händer si eller så som blir bra för pojken och som mamman kände till.

Viktigt att notera är att informanten använder vi – formen och talar om att ”vi kom på strategier”. Hon fortsätter att tala i ”vi-termer”:

Vi bestämde tillsammans och det här det blev bara bättre och bättre. I början kunde vi ha samtal flera gånger i veckan tills vi sen bestämde att fredagar hörs vi och pratar om hur veckan hade varit.

Hon upprepar att ”vi bestämde”. Hur de då det gick allt bättre för pojken i skolan gjorde en gemensam överenskommelse att bara talas vid en gång i veckan. Ibland kunde hela veckan ha gått bra men då talades de vid ändå, just för att tala om det positiva. De satte hela tiden upp mål tillsammans och ibland var barnet med och ibland inte. Informanten poängterar också att det var viktigt att försöka ha en gemensam front ”att vi måste säga samma sak, ja, så han vet att det är förankrat”. När jag frågar informanten vad hon tror hon själv gjorde som bidrog till det goda resultatet säger hon:

Pojken kände att jag fanns där och det tror jag mamman också gjorde. /.../ Jag tror att jag skapade ett förtroende gentemot mamman. Jag kunde säga det jobbiga utan hon tog illa vid sig.

Förtroende framhävs som centralt och detta förtroende var kopplat till att både pojken och mamman kände att läraren ”fanns där”.

Hon tog inte saker och ting som kritik utan hon kände det här, och det här är jätteviktigt, att hon känner att det här säger jag för att det ska gå bra, att det ska bli bra, och det är viktigt då det var mycket jobbiga saker runt det här barnet.

Hon beskriver mamman som lätt att tala med även om ”det jobbiga”, att hon förstod att informanten sa de här sakerna för att hon ville dem väl. Informanten antar att mamman kände tillit till att hon som lärare drevs av omsorg. Motsatsen skulle då kunna vara en förälder som tog det läraren sa som kritik för att de inte litat på att läraren vill deras barn och/eller dem själva väl.

Läraren och föräldern framstår här som partners i ett gemensamt arbete, med barnet i centrum. Men även om informanten beskriver samarbetet i hög grad som ett partnerskap så är det ändå läraren som är den som definierar och beskriver problemet och som står för tröst och stöttning. Läraren och föräldern samarbetar aktivt, men det är ingen jämlik relation.

En annan informant berättar också om ett lyckat samarbete med en mamma till en pojke:

Jag började med den här klassen i tvåan, och där var det en pojke som oj var det var fart i den pojken, och mamman var väldigt påstridigt att det var något galet /.../ Det slutade med att eleven åkte till BUP i X (författarens avidentifiering av Ortsnamn) och fick en diagnos, men mamman och jag har jättebra kontakt /.../

Intervjuaren: Vad skulle du säga är det är som gör att det fungerar bra

Informanten: Jag är rakt på sak och hon är rakt på sak

Hon ger exempel hur hon kan ringa till mamman och säga:

Idag fungerar det inte, det var katastrof på engelskan eller svenskan, det var helt hipp som happ, vi har försökt prata med X (författarens ändring av tilltalsnamn), men vi kommer ingen vart, och då säger mamman: ”Tack, jättebra, jag ska prata med honom och se vad jag kan göra”. Och han är ofta väldigt ärlig den här pojken, ofta mycket ärlig, och så mailar mamman, ”Jag har pratat med honom”. Eller vi ringer eller mailar, ”hur ska vi göra för att det skall bli bättre” och så lägger vi upp en plan och så informerar och förbereder barnet så här gör vi, och nu hoppas vi att det skall bli bättre. ”Tror du att du kan köpa den här lösningen?”. ”Ja”, säger eleven så testar vi det.

Även i denna berättelse etableras ett ”vi” som delar information om det som hänt i skolan, som lägger upp strategier och försöker hitta lösningar tillsammans. Det skapas också ett ”vi” i relation till barnet, som delges de vuxnas förslag och får möjlighet att ”köpa” eller avvisa lösningen. När jag frågar informanten om vad skillnaden är mellan denna relation och detta samarbete med föräldern jämfört med andra så skrattar hon lite ironiskt och säger:

Jag tror hon litar på mig, det är det, hon ser mig väl som professionell /.../

Precis som i den första skildringen tar denna informant upp tillit/förtroende, men här med en ironisk hänvisning till andra föräldrar som hon tvärtom inte upplever har förtroende för hennes professionella kompetens. I båda berättelserna framhävs hur styrkan i att föräldrarna är involverade är att de och lärarna arbetar tillsammans. De skapar en förtroendefull relation med ett partnerskap som karakteriseras av en rak och öppen kommunikation som hjälper barnet (jfr Epstein i Ellis 2012). I båda fallen framställs också barnet som aktivt delaktig i planer och strategier men själva motorn är ”den gemensamma front” som skapas av föräldern och läraren.

Lawrence-Lightfoot (2003) skildrar denna allians mellan lärare och föräldrar och hur de förenas i sitt engagemang för barnet:

”In working through complex problems that rarely have simple, singular solutions and usually require several experimental trials (...), parents and teachers begin see themselves ‘lining up on the same side’ and ‘joined in their advocacy’ for the child. “ (Lawrence-Lightfoot 2003:184).

Det skapas ett ”vi”. Och som en av lärarna i Lawrence-Lightfoots (a.a.) studie säger är just ”vi” det viktigaste ordet. ”Vi kämpar tillsammans för barnets skull” (a.a.).

Det goda samarbetet som gemensamt ansvar

De flesta informanter talar om relationer med enskilda föräldrar, men det finns också ett par berättelser som handlar om hela föräldragrupper, där en hel klass har den typ av problem som gör att föräldrarna är särskilt delaktiga eller engagerade på olika sätt. En av de yngsta av informanterna var nyexaminerad då hon fick en klass som var ”väldigt tuff”. Dels fanns det en pojke som behövde ha extra resurspersoner då han bland annat hade flera neuropsykiatriska diagnoser, samt att det var en grupp med generellt många konflikter. Informanten beskriver den som en ”konfliktklass”:

Det var mycket egna viljor, väldigt starka individer, väldigt, vad ska man säga... ja, väldigt stark, just det här, väldigt starka personligheter. Och sedan kom det ju fram då utåtagerande tendenser från andra elever. Med (...) och aggression och sådana här grejer.

Informanten menar att det var föräldrarnas förtjänst att hon överhuvudtaget anställdes. Den ordinarie läraren hade varit ”öppen” med behovet av hjälp och att: ”... hon ville ha en till som kunde sätta ned foten, för hon orkade inte sätta ned foten själv”. Föräldrarna pressade då på hos skolledningen och informanten blev anställd, för att sedan arbeta sida vid sida med den ordinarie läraren. Tillsammans genomförde en olika åtgärder som att dela upp klassen i grupper och ändra dynamiken, men också att skapa tydlig struktur: ”Vi fick jobbat om klassen och hållit det i väldigt strama ramar, väldigt stramt av allt det bara gick”. Lärarna stöttade varandra men även föräldrarna tog aktiv del i arbetet:

Ja, det började ju med när vi hade föräldramöte, så till och med föräldrarna la upp ett schema när de skulle vara i klassrummet, för det var ju så... allt ifrån att de svor till att de var elaka till att de var... ja.

Detta engagemang och samarbete betydde ”jättemycket” menar informanten och förklarar: ”Det var väldigt bra föräldrar”

Drivande föräldrar. Och sedan är det just att det inte är skolans ansvar bara att mitt barn betar sig som det gör, utan det är ju mitt ansvar. Det var så de tänkte, då.

Informanten betonar också en pågående dialog, en villighet att komma till skolan och vara delaktig. I det här fallet uppfattades det positivt att föräldrarna var ”drivande”. Nyckelaspekten tycks dock vara: att föräldrarna såg sitt eget ansvar i att deras barn betedde sig ”som det gör”.

Föräldrarna skyller på allt och alla andra – ”det är alla andras fel, inte deras barns”

Det som återkommer i mitt empiriska material som det centrala hindret för en god relation och ett gott samarbete är när föräldrar inte uppfattas kunna/vilja se eller förstå att deras barn har ”problem” och att deras barn har del i de svåra situationer som uppstår i skolan. Detta tycks se som motsatsen till det som informanterna menar med att ”ta ansvar”:

Här ställer jag frågan till en informant:

Intervjuare: Skulle du säga att det är vissa saker som, vissa hinder eller stöttestenar idag med den typen av föräldradeltagande, med den förändrade roll som föräldrar har:

Informant: Ja /.../ de föräldrar som inte kan förstå att deras barn har bekymmer utan det är alltid fel på andra, det är väl det som är det svåra.

Även en annan informant nämner detta:

Men sedan så är det ju många som... alltså jag tänker, det är många som är... självklart är de ju på sitt barns sida, så, men en del föräldrar är ju bättre än andra på att se vad deras egna barn är delaktig i eller gör själv och andra ser inte alls vad barnet gör själv om det har varit konflikt och så.

Hon berättar om ett föräldrapar som var skilda och där deras pojke ofta hamnade i konflikter med andra barn:

Och mamman kände ju igen de mesta problemen, men pappan hade inga problem alls när han var hos honom. /.../ Han behöver ju inte tycka som jag, men han såg liksom inte problemet.

Att föräldrarna inte "ser problemet" är något som informanterna återkommer till. Vissa tar också upp att föräldrarna, särskilt då föräldrar vars barn har det svårt för sig eller jobbigt på något sätt, lägger "felet" hos skolan:

Informant: /.../ det är ju också något som... som jag har känt av många gånger, att föräldrar, de tror... alltså, de går in med på något sätt att "Nej, men det är nog dig det är fel på eller..."

Intervjuare: Dig, ja, med dig då eller?

Informant: Ja. Eller det är något fel på skolan eller... alltså de försöker ju att hitta en massa andra saker som... som det är fel på.

En annan informant berättar om svårigheten i att ha en elev som "beter sig riktigt illa". "Alltså, den här säger fula ord och massa sådana här konstiga saker till sina kompisar" men att föräldrarna inte vill se det.

/.../ det svåra är när föräldrarna vänder det och säger så här att "Nej, det gör han inte. Det är för att de säger det och det och det och det", säger de. "Ja, fast nu har ju han sagt det här till dem". Då blir det så där att: "Men min pojk har berättat att...". Ja, det blir som en... det blir, de tar sin son eller dotter till försvar, att det blir det där mer försvars... "Ja, men den gör ingenting och den säger inget och den sparkas inte och slåss inte och"... men däremot när den springer in på toaletten och gråter, då är det... Det är inte okej.

Denna informant, precis som många av de andra, återkommer till två aspekter. Den ena att föräldrarna inte kan eller vill se eller erkänna att deras barn har "problem"; att de betar sig illa eller fel överhuvudtaget, den andra är att de inte kan se att det är flera personer inblandade i ett bråk och att deras barn är en av dessa. Informanten försöker återge hur hon försökt diskutera med föräldern "Ja, fast nu var det ju inte bara den andra personens fel, utan nu var det ju"... Hon förklarar:

Det är ju alltid två i ett bråk, det är inte en person som är felet. Den har ju inte bara gått fram till honom och dragit till honom, så är det ju inte /.../ Utan de har ju retat varandra.

I forskning som fokuserar multikulturella skolor och föräldrar till ”invandrarelever” och nyanlända barn konstaterar en rad forskare att lärarna tenderar att definiera barnens föräldrar som ”problem” och hinder (se t.ex. Lahdenperä 1997; Bouakaz 2007). Det som uppfattas som hindrande är kulturella traditioner, bristande kunskap i svenska språket eller annat som förknippas med det icke-svenska. I min studie definieras också föräldrarna som problem och hinder, men utifrån mer psykologiska brister: de ”ser”, förstår eller erkänner inte ”problemet” dvs. att deras barn på ett eller annat sätt betar sig illa, har inlärningsproblem eller andra problem. Och även om lärarna inte använder en uttalad psykologisk retorik så är det de beskriver det en brukar kalla projektion- att felet förläggs hos någon annan och inte där det hör hemma. Det är viktigt att se att informanterna i den här studien - i likhet med lärarna från åk 1-3 i Erikssons kvantitativa studie (2009) - inte i någon särskilt hög utsträckning tycks ha uppfattningen föräldrarna borde engagera sig mer i barnens skolgång utan det är något annat de efterlyser.

En av informanterna sätter fingret på det som diskuterats som det universella respektive partikulära intresset:

Alla klarar ju inte av att se det ur andras perspektiv utan man ser antingen att folk är emot en eller de bara klankar på mitt barn eller si, och mitt barn gör aldrig nånting /.../ det finns ju faktiskt dom som reagerar så... men har man den andra sidan då klarar man att se det finns alltid två sidor av myntet /.../

Det handlar här om att vissa föräldrar inte kan se situationen ”ur andras perspektiv” dvs. lärarens perspektiv. Men även om de flesta av informanterna tar upp detta tema med föräldrar som inte ser sitt barns del, så är det inte alla som har egen erfarenhet av det. Som en informant säger:

Jag har inte upplevt det utav mina föräldrar men man hör ju liksom att föräldrar tar sina barn i försvar liksom och så där och visst det gör dom ju på ett sätt men jag tycker ändå att de gör de på ett bra sätt, de som jag behövt prata med, i alla fall gentemot mig. Sen vad de säger när jag lagt på luren, det vet jag ju inte.

Hon fortsätter:

Men just när jag pratar med dem känns det ändå att det, ja, de är med på vad jag säger och ja, nä, det här var ju inte så bra och tack för att du ringde, jag ska prata med honom och liksom så här.

Denna informant betonar att föräldrarna hon har kontakt med ”är med på” vad hon säger och försöker åtgärda ”problemet”.

Föräldrarna lyssnar till barnet istället för till läraren

Ett resonemang som återkommer i samband med att föräldrarna inte anses kunna se eller erkänna sina barns beteendeproblematik eller annan problematik är att de lyssnar till och litar på sina barn i högre grad än att de lyssnar till och litar på läraren. En informant förklarar att det finns de föräldrar både till specifika problem och andra som hon säger: ”litar så mycket på sina egna barn att barnen

absolut inte säger eller gör något som är tokigt själv, är du med?” ”Jaa”, svarar jag och informanten fortsätter:

Jag vet, när mina barn kom hem ibland och sa ”Ja, han gjorde det och hon gjorde det” så tänkte jag alltid: ”Herregud, du är inte guds bästa, och vad gjorde du då”, att den frågan många gånger inte ställs.

Hon tar sitt eget föräldraskap som exempel på hur hon själv tycker det är självklart att en som förälder inte omedelbart tar barnets parti i en situation i skolan. Istället behöver fråga sig vilken roll ens eget barn spelat. En annan informant återkommer också flera gånger till detta under vårt samtal:

/.../ självklart ska man lyssna på sitt barn men man kan inte bara ta sitt barn i försvar, och det är det som man märker sån oerhörd skillnad från tidigare. Som jag säger till föräldrar där det är problem att ”Jag gör inte detta för att jag tycker det är roligt eller om jag säger din son eller din dotter det gör jag för att jag är tvungen för att de ska utvecklas och kunna fungera socialt ”och så vidare. Det är min plikt helt enkelt att göra detta.

Informanten menar att föräldrarna inte tycks tro att det är som hon säger:

De litar inte på läraren, så är det ju i hela samhället, att det är läraren det är fel på.

Hon menar att istället för att föräldrarna litat på hennes bedömningar att deras barn har någon typ av problem som behöver åtgärdas så läggs skulden på henne som lärare.

När jag talar med en annan informant och frågar henne vilka konsekvenser detta förhållningssätt kan få i samarbetet med föräldrarna förklarar hon:

Det är ju då om det händer någonting, där en elev kommer hem och säger att ”Nu gjorde”... en sån där bråkstake och säger ”Nu gjorde han det här med mig” och vi tycker att vi rätt ut det under dan eller under en rast eller något och så får vi ett telefonsamtal eller ett mail, och där en mamma, främst från mammorna faktiskt, ofta mammorna: ”Nu säger Kalle det och det och detta och detta har hänt”. ”Så tycker inte riktigt vi att det var, utan ditt barn gjorde också någonting”. Det blir ofta en dispyt emellan det, att föräldrarna inte riktigt tror på vad vi säger, åter igen vår professionalism, att vi rätt ut. Det berättade inte ditt barn det när det kom hem.

Här betonar informanten ett slags misstroende till lärarens kompetens och bedömningar.

Från att föräldrarna tidigare självklart har litat på lärarens omdöme och kompetens och det varit expertrösten som haft tolkningsföreträde lyssnar nu föräldrarna framför allt till sitt barns röst. I detta resonemang uppmärksammar informanterna dels vad de ser som ett förändrat förhållande mellan föräldrar och barn, dels ett förändrat förhållande mellan föräldrar och lärare. Vad de kan sägas beskriva är en ”förändrad generationsordning”, där barnet är i centrum som aldrig förr (Tallberg-

Broman 2011:12). Barnet har fått en ny position och tillskrivs aktörskap och kompetens, och det finns en allt ökande tillit till detta barn. Den nya positionen ger barnet både rättigheter men också ansvar (a.a.). Det är uppenbart att många av informanterna tycker att föräldrarna sätter för mycket tillit till barnet. I informanternas utsagor finns det tecken på att informanterna tycker att föräldrarna inte ser på barnets ansvar på samma sätt som de själva.

Föräldrar som inte ”ställer krav” och tar ansvar

Överhuvudtaget är ansvar ett tema som lyfts fram i lärarnas utsagor, där föräldrarna framställs som bristfälliga i att visa ansvarsförmåga, bl.a. genom att de inte orkar, vill, kan eller hinner utkräva ansvar från barnen. Enligt informanterna tycks inte föräldrarna klara av eller orka med att ”vara vuxna”. ”Det har med ansvar att göra” säger en informant. Hon kopplar det till föräldrarnas stressfyllda liv, att ”att man inte har orken eller tiden, för man är så stressad på grund av någonting”. På frågan vad hon mer specifikt efterlyser tycker hon det är svårt att formulera det men säger sedan:

Kanske lite mer vuxenhet, det kanske blir mer kompisstuk på det.
Man måste också någon gång också: ”Nej, nu är det faktiskt vi
bestämmer, vi är vuxna, vi säger så här”. Även om det blir fel så är
det vi som sagt det är så får det vara så här.

Istället för att vara ”kompis” med sitt barn behöver föräldrarna sätta gränser och ta ansvar för dessa gränser genom att vara konsekventa. En annan informant menar att trots att skolan hon arbetar på ligger i ett område med ”ganska stabila föräldrar och så”, så menar hon att ”det blivit något fel någon annanstans på vägen”. Hon talar om föräldrar som är mellan trettio och fyrtio och där det varit ”lite lösa boliner” och som fostrat ”curling-barn” som ”fått styrt och ställt en del”. De har fått bestämma för mycket menar informant: ”Barnet har ju blivit en tyrann”. Och även ytterligare en informant är inne på samma linje:

Jag har arbetat med väldigt många barn med speciella behov /... I
min förra klass var det väldigt stor andel. Mycket krävande barn.
Och det är väl det vi har här också, vi har också en hel del barn
som är ganska bortskämda. Eller vad man ska kalla det för. De
kanske inte är så bortskämda med vuxnas tid, eller jag vet inte. De
är i alla fall inte så vana vid att inte få som de vill.

De här resonemangen hos lärarna stämmer väl överens om tidigare studier, t.ex. i Persson & Tallberg-Broman (2002) där forskollärare just framför uppfattningen att många resursstarka/medelklassföräldrar arbetar för mycket, inte kan sätta gränser och föreställningen att föräldrarna inte längre fungerar som ”konsekventa uppfostrare och normgivare”(2002:264) och just bristen på ”vuxenhet”. Orsakerna anges vara bl.a. att föräldrarna är osäkra och att de har dåligt samvete för att de jobbar så mycket och är för lite med sina barn.

Informanterna i min studie ger också bilden av att de i rollen som lärare får kompensera denna brist och blir de som får agera gränssättare och uppfostrare. Som en informant uttrycker det: ”den enda som säger var skåpet ska stå, det är ju fröken i skolan. Då blir det svårt”.

Här hänvisar informanterna både till sina egna barn och sitt eget föräldraskap som olikt, dels att de elever och föräldrar de mötte tidigare var olika. En informant berättar:

Sedan är jag nog ganska tuff mot mina barn istället för jag märker ju att barn idag, de är ju födda i något slags förändringssamhälle, de är vana att ta beslut när de är jättesmå och jag tror inte alltid att det är jättenyttigt att de ska vara med och tycka och tänka om precis allting. Så jag försöker lära mina barn att "Säger jag nej, så menar det nej utan att ni behöver fråga varför". Nej är ett nej ibland... för man kan inte gå in i diskussioner om precis allting. Sedan tror jag de mår bra av att ha en människa som bestämmer åt dem ibland, det märker jag på barnen, de tycker att det är skönt.

En annan informant som arbetat många år betonar att det är en "vändig skillnad från förr":

/.../ då var barnen uppfostrade när de kom till skolan och det är så många idag som inte vet hur man ska uppföra sig i ett klassrum eller i en social situation.

Det handlar, menar hon, om att föräldrarna inte "vet hur de skall ställa krav på sina barn". Hon ger också ett exempel på hur det kan leda till konflikter med barn och föräldrar när hon som lärare ställer krav eftersom barnen inte är vana vid det hemifrån. I en klass hade hon pojke som ofta uteblev från skolan och när han var där hade han svårt att arbeta i skolan. Han sa ofta att han längtade till fjärde klass för då skulle han slippa sin fröken för hon är så "stygg". Hans föräldrar var "jättetrötta" på att han "trilskades och ville bestämma" men klarade samtidigt inte av att ställa krav på honom, detta enligt informanten för att han är "ett sånt där litet sladdbarn". Så var det i början av ett nytt skolar och han kom inte till skolan. Hans mamma kom däremot till skolan och var upprörd för hon hade varit tvungen att lämna pojken hemma när han vägrade gå till skolan eftersom hon behövde gå till jobbet. Informanten berättar hur mamman kom in och sa: "Jag kan inte ha det så här, jag kan inte ha det så här" men ville på något sätt lägga ansvaret på läraren eftersom pojken tyckte hon var "så elak och stygg".

Informanten å andra sidan hade den bestämda uppfattningen skälet till att pojken inte kom till skolan var att han försökte undvika kraven i skolan, och att hon själv blev utpekad som "stygg" för att hon sa sådant till honom som: "Du måste bli färdig med detta, du måste jobba så för att komma någonstans. Man kan inte sitta utan att jobba för då får man sitta inne på rasten för då har du redan haft din rast /.../". Så min informant berättar hur hon bollade tillbaka till mamman att hon fick gå hem och fråga pojken vad det är läraren gör och säger: "Ja, då får du faktiskt gå hem och fråga: vad är det jag gör då, vad är det jag säger". Informanten tycks mena att genom att ställa krav på att föräldrarna skulle konfrontera pojken om vad det handlade om och inte bara ta hans version för given om att läraren var "stygg" så var det något som vände. Det kom fram att skolvägran denna gång handlade om en läxa som han förväntades lämna in men som han inte gjort. När informanten ringde mamman på eftermiddagen och hörde efter hur det gått berättade mamman att han bett om förlåtelse och han skulle aldrig göra så mer.

och efter det har han varit så sen sa har det vänt lite granna, och efter detta var han väldigt så mot mig (härmar ett lite inställsamt leende).

Det informanten tycks vilja visa här att det var först när föräldern själv satte en gräns som pojken ändrade sitt förhållningssätt och situationen "vände". Informanten småskrattar när hon berättar:

/.../ när vi hade utvecklingsamtal sista gången så kände jag att mamman var mycket mera rak mot honom så förhoppningsvis har hon lärt sig och jag har varit på dem.

I den här situationen var det först då föräldrarna gjorde gemensam sak med läraren som de kunde skapa förutsättningar för att pojken skulle börja arbeta i skolan.

Föräldrars medvetenhet och insikt om ”problemen” som grund för samarbete

Vad var det då som hände i fallet med pojken som inte ville gå till skolan? Informanten beskriver vändpunkten som att föräldrarna ”äntligen förstått vad det handlar om”. Skildringar av liknande slag återkommer hos en rad informanter där de tar upp vikten av att föräldern ”förstår”, ”är medveten” eller ”har insikt” om barnets ”problem”:

När jag frågar den yngsta av lärarna vad som karakteriserar det goda samarbetet med föräldrar med barn med ”problembild” svarar hon ”Att man är medveten om vad som händer”. När jag ber henne förtydliga säger hon såhär:

Att föräldrarna är medvetna och att man kan ha en öppen dialog att den här personen inte klarar av att sitta i det stora klassrummet, utan han behöver ha en skärmvägg för att han tittar på alla andra och ska vara rolig och göra alla andra (paus) ja, liksom, att de förstår att det är en... att man inte vill vara elak, utan det är liksom det här att de har förståelse för att det... att deras barn betar sig på ett visst sätt eller gör en viss sak eller...

Det informanten menar med att föräldrarna skall vara ”medvetna om vad som händer” är att de skall förstå att deras barn betar sig på ett sätt som ses som problematiskt och som kräver särskilda åtgärder. Med denna ”medvetenhet” finns förutsättningar för samarbete:

För då har man samma utgångspunkt, då kan man jobba tillsammans, inte motarbeta varandra, utan... vissa föräldrar är ju så att ”Nej, mitt barn gör aldrig något fel”.

En av informanterna tycker det är svårt att ge något riktigt gott exempel på ett fungerande samarbete men utvecklar sedan ett allmänt resonemang om hur det kan vara när föräldrarna till ett barn som hon som lärare anser har svårigheter börjar utveckla en insikt:

/.../men när jag märker att föräldrarna börjar inse och på något sätt acceptera att ”Ja, det kanske faktiskt är så att det är någonting”.

Om en informant använder termen ”förståelse”, en annan ”medvetenhet”, använder en tredje termen ”insikt”. Poängen är dock den samma. Föräldrarna ser och förstår vad läraren ser och förstår. För den informant som sett föräldrar utveckla ”en insikt” är det en vändpunkt, det skapar en möjlighet och grund för att samarbeta:

Då blir ju de mer... tillåtande. De släpper ju in en på ett annat sätt då. Och då börjar de också att ta många gånger, när de har förmågan, ett större eget ansvar.

Den här vändpunkten, när föräldrarna har ”insett” problemet kopplas här ihop med ansvar. Det är nu föräldrarna kan kliva fram som självständiga samarbetspartners. Informanten förklarar:

Alltså tar kontakter, ”Eh, ja. Nu var ju mitt barn borta. Eller kommer att vara borta då på din lektion. Vad kan jag hjälpa till med?” Och öppnar upp på ett sätt så att jag kan känna att jo, men då kan jag med gott samvete be dem att titta på den här filmen på UR och liksom fördjupa sig. ...Då kan de verkligen hjälpa till. Men då handlar det ju om föräldrarnas förmåga.

Hon funderar lite till: ”Och vi är på samma (paus) nivå, på samma... Ja, samförstånd”.

Detta liknar det resonemang som fördes av informanten i början av avsnittet. Det är först då föräldern har accepterat att deras barn har ”problem” eller ”svårigheter” av olika slag då kan läraren och föräldern påbörja ett samarbete.

Med tillit som förutsättning

När jag fortsätter samtalet med informanten ovan och frågar vad hon själv tycker hon gjort för att ”skapa förutsättningar” för det hon beskriver som en slags acceptans och insikt hos föräldrarna svarar hon tvekande:

Alltså, jag (paus) På något sätt har de ju börjat att lita på mig. Att de har förstått att jag inte vill deras barn något illa. Utan att de har sett det. Men vad jag har gjort, det är väldigt svårt.

Detta är enligt flera informanter en av de avgörande aspekterna för att föräldrarna skall komma ”till insikt”; att de börjar lita på läraren; hans bedömningar och att hen vill barnet väl. Egentligen säger informanten, tror hon att föräldrarna vetat det hela tiden att det är ”någonting som inte riktigt stämmer”:

/.../ Fast de kanske inte tillåter sig själva... alltså, de kanske inte har släppt in det till sitt eget medvetande. Men oftast... oftast vet ju föräldrar när det är något som är lite, om man ska kalla det för tokigt med deras barn /.../ Och då... men jag är ju med, de litar på mig och... och förstår att jag vill väl. Så tror jag att de vågar att sänka garden.

Om föräldrarna litar på att läraren vill väl kan de också ta till sig det läraren säger och ”erkänna” att de ”känner igen” vissa ”problem”.

En hel rad av utsagor i informanternas berättelser handlar om hur samarbetet bygger på att föräldrarna litar på lärarens kompetens, att det är som läraren säger och att föräldern accepterar lärarens verklighetsbeskrivning. En annan informant beskriver hur det är i relationer med föräldrar där hon tycker samarbetet fungerar väl:

då känner jag att vi är på samma plan, det är inte så mycket i frågsättanden utan de litar på vad jag säger /.../ de förstår på något sätt vad man menar och tar till sig det istället för att börja

ifrågasätta /.../ De vill ju hjälpa till, de stretar inte emot ”jaha, är det så här det är, det här måste vi ju ta tag i.

Just detta med att föräldrar ”stretar emot” och förhindrar att samarbetet kan utvecklas beskrivs också av ytterligare en informant:

/.../ när man visar ”Nu gjorde den det här och det här och det här” och man måste verkligen bekräfta hela tiden, komma med nya argument för att ”det här funkar inte, jag måste ha hjälp ifrån dig”. Då funkar... då är samarbetet så mycket svårare, för då är det mycket svårare att komma framåt för just den eleven.

Åter igen ställs en ifrågasättande förälder mot en förälder som accepterar och tar till sig det läraren säger och är ”öppen”:

/.../ jämfört med om föräldern är öppen och frågar liksom ”Det här har jag sett”, liksom ”Vad har du sett som lärare på lektionerna?” och då kan man fråga ”Vad har du sett hemma, vad är det för något hemma? Hur beter den sig hemma? Är det samma grejer hemma, är det svordomar, är det lyssnar inte och sätter de upp skorna?”.

Vissa av informanterna talade om hinder för samarbete i termer av svårigheter i att ”nä fram” till föräldrarna. I ett par fall handlar det om psykisk sjukdom och allvarlig psykosocial problematik men i de flesta fallen förklarar informanterna det med att föräldrar inte vill eller kan ”se problemet”. En informant berättar om en mamma som hon haft många samtal med och där hon uppfattar att hon varit ”tydlig” gentemot mamman med att det finns en del ”problem” i barnets beteende. Trots detta tycks hon inte ”nä fram” till föräldern med allvaret i situationen. Jag försöker här undersöka lite vidare hur informanten ser på kommunikationen:

Intervjuare: Så vad tror du händer i samtalet med den här föräldern, för det här är intressant också tänker jag för jag har hört flera stycken, just det här med att nå fram eller inte, det är ju liksom en stötesten?

Informant: Jaa

Intervjuare: Så vad tänker du mellan er, och där är ju hennes del också, men vad tror du är det som gör att du inte når fram?

Informant: (paus) Ja, det är jättesvårt att säga, men förmodligen har jag inte varit tillräckligt tydlig.

Intervjuare: Uppenbarligen är det ju så att det är någonting, hon hör det du säger men hon tar inte till sig det. Så vad tänker du, och du är själv förälder, vad händer när man inte vill ta... när man hör de här sakerna?

Informant: Eller så (paus)... Man hoppas ju att de inte tar det framför mig utan att de diskuterar sedan när man kommer hem,

eller går härifrån: ”Ja det var ju jättebra det fröken sa men hon sa faktiskt andra saker som inte var lika bra”.

Intervjuare: Och om de inte gör det, vad för sorts hinder tror du att det är?

Informant: Vill kanske inte riktigt se att ens eget barn inte gör som den blir tillsagd.

Intervjuare: Någonting är det...

Informant: Det är väl det enda jag kan komma på är väl att man inte vill se sitt eget barns del i det hela.

Det finns i materialet en rad skildringar av informanterna hur de beskriver, berättar och ger en mängd information till föräldrarna och hur de lägger sig vinn om att vara ”tydliga” men att föräldrarna inte ”tar till sig”, att de inte ”når fram”. Precis som i det sista exemplet fall så tycks informanterna inte ha några förklaringar till detta mer än att föräldrarna inte vill eller kan se ”problemet” och sitt eget barns del. Det är inte det att informanterna är motvilliga att försöka förstå vad som pågår men de tycks vara fast i en enda förklaringsmodell och den handlar om vad föräldrarna gör och inte gör/förmår/vill. Däremot tycks det ovant och främmande för dem att skifta fokus till samspelet mellan föräldrarna och dem själva, och se sin egen roll i detta samspel.

Som Ståhle (2000) hävdar i sin studie är det bl.a. i situationer som handlar om att definiera problem som det visade sig om föräldrarnas har möjligheter till inflytande eller inte. Hennes resultat visade att kommunikationen mellan lärare och föräldrar ofta snarare tog sig formen av information dvs. en slags envägskommunikation, än en diskussion mellan två parter. En anledning till detta resultat är kanske att lärarna det gäller i den studien precis som mina informanter tror att bara föräldern får tillräckligt mycket och tillräckligt tydlig information så bör det räcka för att de skall ”nå fram”. Men om hindren handlar om processdimensionen snarare än innehållsdimensionen behövs det förmodligen andra verktyg för att ”nå fram”.

Reflektioner

Ingenting är mer tydligt i materialet än temat med föräldrarnas oförmåga att se sitt barns problem och dess del av problematiska relationer och situationer och hur det ses som ett hinder för samarbete. Jag har tidigare refererat till den förtroendeskapande strategi som Eriksson kallar att ”sätta barnet i centrum” där föräldrarnas och lärarnas gemensamma omsorg är själva kittet i relationen och samarbetet. Som jag tolkar informanternas framställningar är omsorg, att bry sig om och vilja barnet väl sammankopplat med att definiera det som uppfattas som ”problem”. Informanterna tycks inriktade på en process som börjar med att ”problemet” beskrivs och formuleras (oftast i dessa skildringar av läraren men det kan också vara föräldern som uppmärksammar läraren på ett ”problem”) och när detta har uppnåtts kan lärare och föräldrar gemensamt börja försöka hitta lösningar som främjar trivsel, utveckling och lärande. Ibland tar det tid innan föräldrarna ”erkänner”, ”förstår”, ”får insikt” eller blir ”medvetna om” hur deras barns ”problem” gestaltar sig och då är det svårt att få till stånd ett samarbete. Det verkliga partnerskapet består i att läraren och föräldern har en rak, öppen och frekvent kommunikation där läraren kan säga precis ”som det är” utan att föräldrarna

uppfattar det som kritik utan litar på att läraren vill väl och är kompetent. Då kan också båda parter arbeta tillsammans som ett ”vi” och kontinuerligt utarbeta strategier för förändring.

Jag ser det som viktigt att synliggöra de förväntningar som lärarna har på föräldrarna till barn med ”problembild” – vilka icke-uttalade men inte desto mindre styrande - normer föräldrarna förväntas leva upp till. En av de normer som informanterna i detta material tycks utgå ifrån är att föräldrarna bör definiera problemet på samma sätt som de själva, och att de därmed skall betrakta sitt eget barn med samma granskande professionella blick som läraren. Detta är i linje med Markströms studie (2013) där hon analyserar utvecklingssamtal inom förskolan och de krav som hon menar ställs på att föräldrarna skall kunna förstå, ta till sig och dela den pedagogiska diskursen och betrakta sitt eget barn med ”pedagogiska glasögon”. Föräldrarna förväntas delta aktivt i skolans kategoriserings- och bedömningspraktik. Markström (a.a.) talar om en ”pedagogisering” av föräldern.

När informanterna i min studie talar om det goda samarbetet och partnerskap är idealet att föräldrarna skall kunna höra och se och ”svåra” saker om sitt barns beteende och mående utan att ta det som ”kritik” av sitt eget föräldraskap eller bli defensiva. De skall helst kunna se sitt eget barns egen del i relationer och sammanhang och helst kunna anamma en helhetsbild. Föräldrarna förväntas också vara lösningsorienterade och kunna och vilja anamma de strategier som läraren tänker ut. Det ställer stora krav på föräldrarnas förmåga och villighet att lyssna till och anamma en beskrivning av sitt barns svårigheter, särskilt som den kanske i vissa fall presenteras som om det vore något fel på barnet och/eller på dem själva.

Informanternas utsagor om att föräldrarna inte vet hur de skall uppfostra sina barn, att de inte kan sätta gränser för eller ställa krav på sina barn på ett adekvat sätt dvs. ta vuxenansvar, kan ses som ett exempel på hur den vänliga, omsorgsinriktade makten innefattar även föräldrarna. Som Tallberg-Broman & Kolfjord påpekar (2010:179): ”Den framhållna delaktigheten och den eftersträlvade ökade interaktionen och kommunikationen mellan skola och hem kan ses som en form av styrning till självstyrning och normering – *governance*”. Denna form av styrning och makt bygger på kontakt och samspel mellan parterna i olika former t.ex. som samtal. I partnerskapsprincipens sätt att organisera relationen mellan hem och föräldrar ingår att skolan skall ha ökad insyn i hemmet och kontroll över föräldrars sätt att uppfostra och förhålla sig till sina barn. Föräldrarna förväntas styra sina känslor, tankar och sitt beteende på olika sätt för att uppnå önskad norm för föräldraskap.

Som jag tidigare varit in dominerad av skolan av en kategoriserings och bedömningspraktik som utgår ifrån ett individfokuserat synsätt. I lärarnas beskrivningar så tycks detta individfokuserat i hög grad få företräde framför strukturella eller relationella perspektiv. Det är överhuvudtaget påtagligt hur informanterna i ytterst liten utsträckning synliggör, problematiserar och diskuterar sin egen roll och position i relation till eleverna och i relation till föräldrarna. De använder i stort sett samma typ av förklaringsmodell och ställer ytterst få frågor eller gör ytterst få kritiska reflektioner runt processen och samspelet: vad hindrar föräldrarna att lita på lärarens ord? Varför når läraren inte fram? Vad kommer det sig att tilliten brister? Handlar det överhuvudtaget om tillit eller handlar det om att föräldrarna definierar situationen/beteendet annorlunda? Är det kanske så att det handlar om en konflikt i synsätt på barnet och ”problemet”? Frågan är: hur ser föräldrarnas möjligheter ut att formulera alternativa synsätt och perspektiv? Eller handlar det om att föräldrarna känner sig kritiserade? Det som bl.a. saknas är ett processorienterat förhållningssätt, det som Jensen & Jensen (2008:81) beskriver som: ”Att fokusera på processdimensionen innebär bland annat att vara uppmärksam på att parterna

hela tiden sänder och tar emot på samma kanal”. Bristen på processorientering gör som jag ser det att lärarna kan ha svårt att identifiera och analysera när och hur och varför det sker brott i relationen och/eller en dialog och vad som skulle behövas för att reparera brottet.

Som Haag och Sjöström lyfter fram är ”Möten i skolan är formaliserade och har ett bestämt syfte där läraren har kunskap om skolsituationen och har förmåga att beskriva problem. Föräldrar har andra kunskaper om elevens hela situation utanför skolan, vilket gör att lärare och föräldrar ser olika på barnet” (2022:53). Lärarens ”expertmakt” kan leda till att föräldrarna känner sig ifrågasatta i sin roll som föräldrar vilket i sin tur kan leda till motstånd istället för samarbete. Detta motstånd kan just ha att göra med att föräldrar upplever att de enbart uppfattas ur ett ”bristperspektiv”. ”Att som förälder bli betraktad ur ett bristperspektiv, eller att ses som otillräcklig, innebär ofta känslor av skam och skuld och det gynnar inte samspelet mellan lärare och föräldrar.” (a.a.53-54).

En central frågeställning som med fördel skulle kunna tas upp är: Kan läraren själv vara del av ”problemet”, i så fall hur? Jensen & Jensen (2008:107) argumenterar utifrån en hållning som en kan kalla den relationella pedagogikens att snarare än att fokus läggs på barnets beteende skall fokus läggas på relationen mellan lärare och barnet. Detta hävdar de ställer krav på att läraren ser sin del i relationen, och är villiga att öppet undersöka den tillsammans med föräldrarna. Skulle detta förhållningssätt göra skillnad i relationen med föräldrarna? Skulle föräldrarna vara mer benägna att tala om ”problemen” om de diskuterades utifrån ett relationellt perspektiv? Skulle föräldrarna vara mindre ”ifrågasättande” och göra mindre motstånd mot lärarnas tolkningar om läraren också problematiserade sin egen roll, sin del av ”problemet”?

Enligt Jensen och Jensen (2008:107) är svårt för lärare att sätta fokus på sin del av relationen eftersom det innebär att visa sig sårbar. Det kräver, menar de, att läraren utövar sitt yrke med ”personlig auktoritet” och inte bara vilar i den auktoritet som följer med yrkesrollen, en auktoritet som vi sett idag är i allra högsta grad underminerad. Det handlar om det ”ledarskap” som ett par av informanterna talar om, att kunna benämna tillkortakommanden, otillräcklighet men också att reflektera över sin del i problematiska situationer, be om hjälp.

Ett sådant skifte, från fokus på barnets beteende till fokus på relationen mellan läraren och barnet skulle också innebära att lärarna behöver göra motstånd mot den dominerande diskurs, där barnets beteende beskrivs som isolerat. Det är självklart en utmaning och risk för den enskilde läraren som hen kanske varken vågar, förmår eller vill ta. Jag vill därför betona att ett skifte från ett individcentrerat till ett relationellt perspektiv behöver ske på organisationsnivå, och att en förväntan på en utveckling av en ”personliga auktoritet” (Jensen & Jensen 2008) eller vad Frelin kallar ”relationell professionalitet” kräver en medveten satsning från skolledningen där lärare får tillgång till utbildning och handledning.

Det är också viktigt att reflektera över i vilken grad en ökad exponering av lärarens sårbarhet skulle vara ett slags brott mot ett yrkesideal. Hargreaves (2001) diskuterar i sin studie om undervisningens och lärandets emotionella geografi hur den professionella distans som lärarna tar i relation till föräldrar är förankrat i ett professionsideal som betonar självständighet, distans och oberoende och även betydelsen av att vara känslomässigt kontrollerad i relation till brukare/elever/föräldrar. Detta blir tydligt i det att lärarna ofta ser sig som experter i sitt möte med föräldrarna och sällan själva

uppmärksammar och reflekterar brister i sitt eget omdöme (a.a.). Det är också en politisk distans – den formella auktoriteten används för att lägga ett avstånd mellan lärare – förälder.

Kanske är det avstånd som tas ett sätt att skydda sig mot ett upplevt ”intrång” av föräldrarna och försöka upprätthålla sitt oberoende, men problemet är att det är svårt att skapa tillit och ett partnerskap utifrån avstånd. I Hargreaves (2001) studie där lärare berättar om känslor i relation till föräldrar var det inte i undervisningsrelaterade frågor som de negativa känslorna uppkom utan snarare i frågor där lärarna tvingades lita till föräldrarnas stöd. I frågor som rörde elevernas attityder och uppförande i största allmänhet var lärarna frustrerade över att de inte ”backades upp” av föräldrarna och att de inte kunde göra speciellt mycket för att påverka den situationen. Föräldrarna befinner sig för långt ifrån lärarna men ändå utövar de ett stort inflytande och är, med Hargreaves ord, oundvikliga i lärares arbete. Som en informant formulerar det i kapitel sex: ”Har du inte föräldrarna med dig – god natt”.

Så frågan är: Vad skulle det innebära för relationen och samspelet om läraren i högre grad gav avkall från en del av den professionella och politiska distansen och gjorde sig själv mer synlig, sårbar och beroende? Vad skulle det innebära för den professionella identiteten? En aspekt som är viktig att lyfta fram är maktaspekten: att lärarna för att skapa sig själva till dessa mer ”sårbara” lärarsubjekt behöver tillägna sig vissa tekniker (s.k. självets tekniker) (Foucault 1980b). Som jag tidigare varit inne på är denna form av styrning inte nödvändigt förknippad med kontroll eller repressiv makt utan med positiva upplevelser, i detta sammanhang möjligtvis en utveckling av den relationella professionaliteten och en upplevelse av ”personlig auktoritet”.

IX. Relationella praktiker

Inledning

I de föregående delarna av analysen tog jag upp de grundläggande aspekterna av samarbetet mellan lärare och föräldrar ur lärarnas perspektiv. Jag tog också upp vad informanterna uppfattar som är det goda i samarbetet med föräldrar till barn med ”problembild”, men också hinder och stötestenar. Den bild som träder fram är att relationen mellan lärarna och föräldrarna är en betydelsefull relation som behöver byggas och som handlar om förtroende och tillit, men också att det är en komplex relation, som bl.a. genomsyras av makt. En av de aspekter som jag vill sätta fokus på i detta kapitel - och som är särskilt viktigt i detta projekt - vars syfte bl.a. är att stärka och utveckla lärarnas yrkeskompetens - är de relationella praktiker informanterna berättar om. Som jag tidigare poängterat skall lärares relationella praktik (Gannerud 2003; Frelin 2010) inte ses som någon inneboende egenskap eller som del av personlighet utan som del av deras relationella professionalitet. Det är inte läraren som individ som är intressant utan de handlingar som läraren utför i relation till andra. I de relationella praktikerna ingår medvetna handlingar som har som mål att skapa, upprätthålla och utveckla relationer som gynnar undervisningen, i det här fallet riktade mot elevers föräldrar.

En viktig utgångspunkt för den här studien är antagandet att relationer har blivit mer centrala i lärarens arbete (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011:179; Lilja 2013:29) och med de ökade krav och förväntningar att ingå i samspel och ha kommunikation med elevers föräldrar. En kan tala om att det skett en ”intimisering” av dagens skola (Aspelin 2009). Som jag tidigare varit inne på att då det inte längre finns en tydlig och given lärarauktoritet har den personliga dimension som relationer innebär, och kravet på trovärdighet, blivit en betydelsefull del av lärarrollen (Lilja 2013:29). Relationsarbetet är inte något som lärare kan välja till eller välja bort, vare sig vad gäller elever eller föräldrar, utan det är snarare en förutsättning för och en del av att utöva läraryrket. Ändå är det lätt att denna del tas för given och osynliggörs, särskilt när det gäller de lägre årskurserna där majoriteten av lärarna är kvinnor och där aktiviteter och förhållningssätt praktiseras som historiskt förknippats med femininitet (Gannerud 2003). I denna sista del av analysen har jag därför valt att fördjupa mig i detta relationsarbete, vad informanterna mer konkret gör för att bygga relationen med föräldrarna och hur de tar ansvar för den och dess kvalitet. Vilka praktiker utövar de? Vad de gör för skapa trovärdighet, det som Jensen & Jensen (2008) kallar för att utöva yrket med ”personlig auktoritet”.

Eriksson (2009) har fokuserat på att undersöka förtroendeskapande strategier, jag använder här istället begreppet relationella praktiker. Här kunde med fördel göras mer tydliga definitioner av skillnader och likheter mellan strategier och praktiker (samt förhållningssätt) men som jag skriver i teoridelen, den här studien har inte utrymme för teoriutveckling och den sortens analytiska skärpa. Jag är medveten om att de olika kategoriseringarna delvis överlappar varandra, men har främst försökt hitta ett begrepp som omfattar och kan synliggöra en mängd olika förhållningssätt och eller strategier som ingår i det relationsarbete som lärarna utför tillsammans med föräldrar. I det har den analytiska skärpan fått stryka på foten. Det särskilda fokus som finns här är just hur läraren gör i relation till föräldrar med barn med ”problembild”.

Det här kapitlet är längre än alla de andra, och även om det skapar en obalans, i relation till de andra analyskapitlen, lägger jag stor vikt vid att just synliggöra och diskutera informanternas relationella kompetens och den mångfald av relationella praktiker som de utövar i sin arbetsvardag.

Att be föräldrarna om hjälp i egenskap av ”proffs”

Som jag lyfte fram i det första analyskapitlet, ser jag hur informanterna, i linje med Erikssons (2009) resultat, positionerar föräldrarna som intresserade och i viss mån som engagerade, och informanterna betonar att föräldrarna ses som ”proffs” på sina egna barn och att föräldern känner barnet bäst. När en av de äldre informanterna talar om första mötena i övergången mellan sexårsverksamheten och första klass så återkommer hon till detta med att vikten av att framhäva föräldrarnas kunskap om sitt barn:

/.../jag talar om att:”Du är proffs på ditt barn, jag har ditt barn här hela dan och jag märker att det... han mår inte riktigt gott. Känner du igen det?” Eller, alltså jag kan ju inte säga att jag har hört från sexårs och så, utan jag får ju liksom låtsas på något sätt. Att man talar om att jag behöver hjälp. Jag behöver alltså: ”Hur gör du? Ser du någonting?”

Hennes ingång till att föra fram sina funderingar runt barnets svårigheter är att utgå ifrån och benämna föräldrarnas kändedom om och ”expertis” på sitt barn. Först därefter uttrycker hon sin egen oro och ställer frågor barnets mående, hela tiden med öppna frågor. Informanten säger här själv att hon ”liksom låtsas på något sätt”. Det tolkar jag som att hon vill betona att det är en medveten strategi hon har för att skapa relation.

En annan informant har en liknande hållning:

Och sen ska man gärna bjuda på det och säga ”Jag vet inte riktigt själv hur jag ska göra.” För då känner de att de kan få komma med förslag och så är jag väldigt noga med att säga ”Ni känner ju ert barn absolut bäst, speciellt eftersom ni har ju haft erat barn alltid”.

Båda dessa informanter kombinerar flera aspekter; dels att de visar att de inte vet, att de ber om hjälp samt att de positionerar föräldrarna som de som känner sina barn bäst. Den andra informanten har också en tydlig strategi med vissa föräldrar som har barn som har det ”tufft” i skolan, en strategi som hon benämner att ”ge positiv cred”. Hon beskriver det så här:

Jag liksom lägger orden i mun:”Jag vet ju att ni vill hjälpa ert barn och det är så bra att det liksom är ni, för då kan jag prata med er och jag vet att ni kommer stötta och så där”.

Informanten fortsätter:

Ja, för då vill jag ha med de föräldrarna och jag vet att man inte kan säga nej om man har fått massa positiv cred, liksom att man är en duktig förälder. Då säger man inte stopp sen när jag föreslår vad vi ska göra då, så det är ju lite taskigt, men det är uträknat.

När hon säger att ”det är ju lite taskigt men det är uträknat” tolkar jag det som att hon menar att det är en slags manipulation av föräldrarna. Informanten konstaterar att i det fall som hon främst tänker på blev det visserligen inte så stora förbättringar för eleven vad de än gjorde, men samarbetet med

föräldrarna var i alla fall gott och det tror hon att det kanske inte hade varit om hon ”bara kommit med negativt”.

Jag tolkar utsagorna hos båda två som att de positionerar föräldern som engagerad och kompetent (jfr Eriksson 2009). Det som är tydligt dock är att det är något de gör för att ”få med” sig föräldrarna. Huruvida informanterna verkligen tycker att föräldrarna är kompetenta och ”proffs” framgår inte.

Att göra barnet ansvarigt inför föräldrarna

För samtidigt som informanterna betonar att föräldrarna är ”proffs” är ett av de teman som informanterna återkommer till att föräldrarna inte ”ser”, ”erkänner” att deras barn ”har problem” och deras del i t.ex. konflikter med andra barn, att de inte vill, kan, förmår ta det perspektiv som lärarna har på deras barn. Detta framställs av informanterna som ett centralt hinder för samarbete och för att ”hjälpa” barnet.

Ett sätt som ett par informanter praktiserar är att göra barnet ansvarigt inför föräldrarna. En av dem berättar om hur hon kom på sitt sätt att jobba med föräldrar som ”inte riktigt vill kännas vid att deras barn hade bekymmer i skolan” och där hon får höra att: ”Det kan vi inte tänka oss, för så är han aldrig hemma eller så gör hon aldrig hemma”:

Men då vet jag att jag gjorde så när jag hade möte med dem att jag berättade liksom min upplevelse, så vände jag mig till barnet:”Eller hur? så har det varit, eller?” och då höll ju ofta barnet med, för det var ju den sanna berättelsen om hur det var i skolan. Och då hade man liksom slagit hål på det där... för ibland är det ju så, det finns vissa föräldrar som går i försvar innan de har lyssnat på sitt barns version. Och sedan så tror de att det är sanningen.

Genom att vända sig direkt till barnet och bekräfta ”den sanna berättelsen” förhindrar hon att föräldrarna ”går i försvar” och ifrågasätter hennes version för att skapa sin egen sanning. Hon berättar hur hon kan t.ex. säga:

”Eller hur, Pelle? Du vet ju att så hände ju. Ja... ja, du kan ju berätta vidare då.” Då finns det inget mer för dem att ifrågasätta, för då har han ju talat om det, jag har hört det och de har hört att så har han verkligen betett sig. Då blir det ingen mer diskussion om det, utan då jobbar man utifrån det, då.

Här är den övergripande strategin att ”sätta barnet i centrum”, som länk mellan förälder och läraren (Eriksson 2009), men den specifika praktiken kan sägas vara att informanten gör barnet ansvarigt inför föräldern. En annan informant gör något liknande när det är besvärligt att hitta ett sätt att samarbeta runt barnet mellan två föräldrar som är separerade. Inte bara utforskar hon de olika hemsituationerna som föräldrarna har, och det som respektive förälder tycker funkar eller inte funkar för att barnet skall läsa läxor eller vad det kan vara, utan hon vänder sig också direkt till barnet:

/.../ du är ju olika och du är ju annorlunda hos mamma och pappa. ”Ja”, säger ungen då. ”Hur ska vi göra? För det är ju inget kul om du kommer hit och du kan inte din läxa eller /.../

Informanten berättar hur hon talar till barnet inför föräldrarna om hur de skall hantera situationen att sonen inte gjort sin läxa:

”Då får väl du göra så att är du hos pappa nu eller vem det nu är, då får pappa skriva att: ’Den här gången har han varit så hopplös. Han har inte lytt vad jag har sagt’. Eller om det nu är mamman. Då får du skriva det till mig.”

När jag frågar informanten vad hon uppfattar att det är hon gör förklarar hon:

Jag låter barnet /.../ ta sitt... På något sätt sitt ansvar. Även när de är små /.../ barn är ju mästare på att spela ut (vuxna mot, författarens tillägg) varandra. Och de kan säga, ”Ja, men fröken har sagt så” och så försöker pappan förklara på något sätt eller så där /.../ att man får det samarbetet och att på något sätt... barnet också får kliva fram /.../ och ta sitt ansvar. För det är ju ett ansvarstagande.

Här tydliggör denna informant precis som den förra synen på barnet som ansvarstagande. Genom praktiken att göra barnet ansvarigt för sina handlingar inför föräldrarna undviks konflikten mellan läraren och föräldrarna om olika perspektiv på barnet, också mellan två föräldrar som har separerat. Det här är intressant utifrån det resonemanget som fördes i förra kapitlet då informanterna skildrade hur de upplevde att föräldrarna först och främst lyssnar på sitt barn och ifrågasätter lärarens version. Den relationella praktiken ställer krav på barnet som kompetent och ansvarigt, och att utgångspunkten är att barnet har förmåga att kommunicera, lämna ut sig, reflektera över sig själv och sina handlingar och ta ansvar (se Tallberg-Broman & Kolfjord 2011). Genom att visa föräldrarna hur en kan göra barnet ansvarigt skapar informanterna också en situation av möjligt lärande för – och en slags fostran av föräldrarna.

Att vara ärlig och rak

En rad av informanterna lyfter fram ”att vara ärlig” eller att ”vara rak” som en central aspekt av att skapa en tillits- eller förtroendefull relation och av ett gott samarbete. Det är flera som just poängterar ärlighet och raket på frågan vad de använder som ett särskilt förhållningssätt och strategi. En av informanterna som bara varit verksam några år som lärare svarar: ”Ja, det är väl förhållningssättet att vara ärlig”. Hon fortsätter:

Men samtidigt så får man ju inte liksom (paus) vad ska man säga, man får inte... man måste vara professionell i det där, alltså, du kan inte vara ärlig inom ett personligt ting /.../

Intervjuaren: Kan du ge något exempel?

Informanten: Ja, men just som lärare, då är det ju en roll. Alltså, du är ju inte... Klart att du är själv, du finns ju med i rollen, men just

att du kan inte säga ”/.../ jag gillar inte när han gör så här, eller jag gillar inte när hon gör så”, utan ”Hon gör så här och det tror jag kan leda till att hon inte får vara med på rasterna och leka med de andra barnen”.

Informanten gör här en skillnad mellan att ärligt säga som hon känner som person och att göra mer ärliga observationer och reflektioner utifrån sin roll. Även en annan informant som arbetat ett tiotal år nämner det som ”en särskild sak” som hon lägger sig vinn om i samarbetet med föräldrarna, att ”Jag har försökt att vara rak” och även hon betonar att ”raketten” är en professionell sådan. Hon förklarar:

Visst ibland lindar man in i bomull för att det inte ska låta för hårt, om det har varit några riktiga saker, och självklart har du egna åsikter också och känslor så man får linda in det och lägga band på sig själv vad man tycker och tänker så där också men ändå att man vågat säga som det har varit. Jag tror det är jätteviktigt, att de känner att, då får de ett förtroende liksom, X (lärarens namn aidentifierat, författarens anmärkning), hon ringer och talar om som det är, nu har han varit jätteduktig och vart så schysst idag liksom och det här hände men hon kan också ringa och tala om att nä, nu har det hänt det här och det här och...

Den professionella ”ärlighet” och ”raket” som båda dessa informanter talar om är ingen oförblommerad sådan utan en raket där vissa saker måste ”lindas in”, där vissa åsikter och känslor måste en lägga band på. Samtidigt att ”våga säga som det är”. Det skapar förtroende. Den andra informanten vidareutvecklar genom att poängtera att hon visserligen försöker att hitta det positiva och förmedla det till föräldern, men att det svåra och besvärliga får för den skull inte göras osynligt:

Jag tror att man får inte linda in för mycket så, rätt budskap inte går fram, jag tror att det är viktigt att se till att hela budskapet går fram, så här var det faktiskt, så de kan reda ut det och prata om det hemma på rätt sätt.

Åter igen talar denna informant om att ”linda in” och om hon tidigare talade om nödvändigheten om att ”linda in” så talar hon här om risken med det. Hon framställer det som att hon har ett mål med det samtal hon ringer till föräldern och det är viktigt att ”rätt” budskap och ”hela” budskapet skall gå fram. Och som hon sedan lägger till ”Om man huldar in det för mycket kanske de inte ser den riktiga problematiken, ’Men varför ringde hon om det, det var ju inte så farligt’ ”. Hon tar ett exempel:

Jag har en förälder som jag har också ringt en hel del och även om vi har bra dialog och prat och jag känner att när vi pratar så är hon väldigt förstående och jag lyssnar in på henne också. Men jag undrar vad hon säger sedan, när hon pratar med sitt barn för då känns det liksom som det kan slätas över ganska så mycket.

Ärlighet och raket är således viktigt för att föräldern skall se ”den riktiga problematiken”. Om vi återvänder till de skildringar av det goda samarbetet som gjordes i tidigare kapitel är det uppenbart att i den relation informanterna skapat med mammorna behövs inget ”lindas in” eller ”huldades in”. Här är lärarens raket och ärlighet del av en ömsesidig öppen kommunikation. Den ärlighet och raket

som lärarna talar om ingår i att ”berätta som det är”, dvs. den sanning om barnet som lärarna uppfattar som på många sätt formuleras som en absolut sanning.

Ärlighet om lärarens egen kapacitet

En informant lyfter fram ärlighet också i relation till sin egen kapacitet att hjälpa ett barn som t.ex. i det här fallet där föräldrarna till en pojke som har en ”mindre utvecklingsstörning” funderade på att skicka honom till särskola eller inte. Det var viktigt för dem att veta vad skolan kunde göra för honom om han var kvar respektive vad som hände om han skulle hamna på en särskola.

Men det är väl det att då var jag ärlig och berättade att: ”Jag kan inte ge han allt som jag skulle vilja ge honom, jag kan inte sitta med honom för jag har /.../ ”Jag har sexton andra som har väldigt speciella behov också just med det här med dyslexi och andra saker.” Så det är väl just att förklara: ”Jag kan inte detta, det går inte. Jag kan inte ge honom det som jag hade velat i träning och lässtrategier och vara med på rasterna, för det kan jag inte, det går inte fysiskt... liksom”. Jag gör ändå så gott jag kan. Jag är med extra om det är någon annan som har lektion för hans skull. Och då... och föräldrarna mer eller mindre, ”Ja, men du ska inte ha dåligt samvete för att du inte klarar av det, utan det är vårt ansvar, i så fall om inte /.../”.

Här består ärligheten i att säga ”som det är”, att hur gärna hon vill kan hon inte ge pojken det han behöver. I detta fall möter föräldrarna, enligt henne, upp genom att tydliggöra att det är deras ansvar som föräldrar att fatta beslutet. Informanten konstaterar:

Nu har det, då har de valt att han stannar kvar i skolan då, så jag har kvar honom fortfarande, men går på särskolans läroplan.

Intervjuaren: Mm, okej.

Informanten: Ja, så det väl det som är, att man är ärlig och jag har varit ärlig från första stund att ”det klart att det går, men med särskolans hjälp så tror jag att han kan gå mycket längre, just det att han får det stödet”.

Intervjuaren: Så du... så du sa din ståndpunkt där?

Informanten: Jag sa det rakt ut.

Det som informanten inte säger, men som jag uppfattar som implicit i hennes utsagor, är att ärligheten mot föräldrarna förutsätter att hon varit ärlig mot sig själv och sett sina begränsningar och att hon var klar över pojkens behov. I det här fallet lämnar hon över till föräldrarna att välja hur pojkens bästa skall tillvaratas.

Att praktisera tydlighet

Något som hänger ihop med ärlighet och som tycks värdesättas mycket högt av lärarna är att vara tydlig och förklara. Ett sätt att vara tydlig är just att ge regelbunden information, något som en lärare menar minskar oron för osäkra föräldrar:

/.../ det är lite grann också att ge den där servicen till oroliga föräldrar som är osäkra /.../

Tydligheten kan också uttryckas i att läraren går igenom vissa styrdokument. Som en informant som berättar att hon särskilt visar läroplanen för föräldrar med elever som har ”specifika behov”:

Många föräldrar är oroliga att det kanske inte bara är en bokstavskombination utan något annat också, våra flickor och pojkar som behöver, ja, lite extra stöd, de kanske, då är de väldigt oroliga, särskilt inför de nationella proven i svenska och matte, i trean.

Hon är mån om att kommunicera till föräldrarna under deras möten att ”det finns anpassning” och berätta om olika sätt eleven kan pröva på; t.ex. om eleven behöver skriva på dator tar en bort rättstavningsprogrammet. Det handlar enligt henne att försöka stötta föräldrarna ”så att de kan känna att de kanske kan bli bra ändå det här istället för att föräldern säger ’Det kommer han aldrig att klara’ eller det kommer hon aldrig att klara”. Hennes tydlighet handlar också om att försöka visa att ett nationellt prov är bara en del av undervisningen och ”mäter ju inte allt”:

/.../ för föräldrarna har kanske har de där nationella proven i nian i huvudet eller något och sin egen skolgång som ett spöke, att man verkligen trycker på det att inte haussa upp för detta /.../

I berättelsen om det mycket lyckade samarbete med en mamma och hennes son skildrar informanten hur viktigt det var att berätta för mamman vad hon som lärare tänkte och gjorde:” Så hon (mamman, min anm.) skulle veta precis vilka strategier vi hade i skolan när det hände olika saker” förklarar informanten. Jag noterar att hon flera gånger gör en viss gest medan hon talar och frågar vidare om detta:

Intervjuaren: Så när du gör så här (imiterar hur informanten med sina händer formerar en slags fyrkant i luften). Är det också en tydlighet du förmedlar?

Informanten: Ja, ja, det tror jag. ”Vi gör så för att då kan det här hända och ske, och det här blir bra och så vidare”(skratt).

Det som blir uppenbart i de här exemplen är att informanterna använder tydlighet som ett sätt att stötta och nå fram till föräldrarna. Det handlar enligt dem om att stävja eller dämpa den oro som de uppfattar att föräldrarna har och precis som för barnen, skapa trygghet.

Att förmedla flera perspektiv och förhålla sig neutralt

Något som också betonas starkt av informanterna är vikten av att förmedla informationen om ”vad som händer” med och runt barnet till föräldrarna utifrån ett universellt intresse, inte bara det

partikulära (jfr Eriksson 2009). Det beskrivs ofta av informanterna som en neutral position eller ett ”balanserat” perspektiv. Det är alltid fler i en konflikt betonar de, och deras roll är att förmedla denna komplexitet, och inte ta parti.

Som jag försökt visa i det förra kapitlet är dock detta en central punkt där mycket kan gå fel. Om flera informanter betonat att de numera i mycket högre grad dokumenterar olika incidenter för att inte bli ifrågasatta av föräldrar, tog en informant särskilt upp betydelsen av kartlägga händelseförlopp och situationer från olika aktörers perspektiv innan de kontaktar föräldern. Det handlar om att ta med ”alla inblandades syn på det hela”, samt även stämna av om någon vuxen varit inblandad och höra dennas version. Om hon inte gör detta menar hon att föräldrarna mycket väl kan säga ”Å, den hemska eleven måste bort, så kan den inte hålla på”:

/.../ men det är sällan bara en när det är konflikter utan oftast finns det två sidor, minst /.../

Detta är också sammankopplat med hennes förhållningssätt som en ”neutral” part:

Jag har nog varit ganska tydlig från början att jag talar om att jag måste hålla mig neutral. Jag kan inte säga si eller säga så utan bara förmedla så här och så här upplever dem det båda två eller alla tre eller alla inblandade. Och jag har pratat med de här vuxna och så här säger de. Men givetvis så har ju barnet sin känsla utan man får inte bara säga ”Så var det inte, heller utan det här är ert barns upplevelse utav situationen” och den får man ju liksom inte bara förkasta heller men att man förmedlar att det finns olika syn på det. Och även om hon eller han upplevde det så kanske det inte var menat så utan man får vända och vrida på det.

Hennes roll är att på ett neutralt sätt förmedla de olika perspektiven på situationen, men som hon också betonar kan en inte ”förkasta” barnets upplevelse utan att det sätts i relation till andra perspektiv och andra aktörers upplevelser.

Att lyssna

Som jag tidigare lyft fram berättar flera av informanterna om hur de ställer frågor till föräldrarna om vad de ser och uppfattar av barnets beteende och mående i hemmiljö. Dessa frågor ingår i att få föräldrarnas perspektiv och kunskaper. Det ingår i det som flera informanter betonar: vikten av att lyssna till föräldrarna. När en av de äldre informanterna skall besvara frågan om vad som är viktigast i relation till föräldrarna så lyfter hon upp lyssnandet:

Jag tycker jag lyssnar väldigt mycket och det är det viktigaste som finns, att fråga dem ”Vad har ni och berätta, vad har ni att ge till mig, så jag kan få det av er”. Sen när de pratat färdigt så kan jag ge min syn på det hela.

Lawrence- Lightfoot (2003) benämner lyssnandet som en av de mest betydelsefulla förmågorna läraren behöver ha i möten med föräldrar. Hon betonar att när läraren säger ”sanningar” om eleven och gör det med hjälp av dokumentation, observationer så kan denna envägs-presentation av

information aldrig skapa den nödvändiga tilliten mellan lärare och föräldrar. Det krävs ett dynamiskt samspel där det sker ett utbyte av information. Som Lawrence-Lightfoot formulerar det är lyssnandet efter sanningar lika viktigt som att berätta dem (2003:99). Vidare talar Andersson (2004:52) om konsten att ”verkligen lyssna” med nyfikenhet till vad den andre har säga, att lyssna ”utan en kritiskt värderande hållning” och att utan att ”döma och tolka”. Att utgå ifrån att den andre har något att säga som är värdefullt, viktigt och rätt för den personen. Detta sätt att lyssna fångas in av en annan informant:

/.../ Men jag tror det viktigaste är det här att man inte försöker gå in och tillrättvisa eller så, utan istället lyssnar i början.

Ytterligare en annan tar också upp lyssnandet i relation till föräldrarna och menar att det handlar om att visa att ”jag bryr mig om vad du säger”.

Lyssnandet får här två olika betydelser som förmodligen skall ses som sammanflätade, att lyssna för att få ta del av viktig information om barnet – som uttrycktes som: ”Vad har ni att berätta/vad har ni att ge till mig” och att lyssna till föräldrarna för att visa att det de säger är viktigt.

Att visa empati

Lyssnandet ingår i ett stöttande och empatiskt förhållningssätt, i den del av relationsarbetet som kanske inte uttalas tydligt men som framkommer i materialet: att visa omsorg om föräldrarna. Detta tycks bli särskilt viktigt i relation till föräldrar som har barn som har det besvärligt i skolan på olika sätt. En informant talar om vikten av att bemöta föräldrarna med förståelse och utforska deras upplevelse:

Hur känns det för dig som förälder? Det finns ju ingen förälder som vill höra att det går dåligt för ditt barn.

En annan informant beskriver hur undervisningen och lärandet ibland måste stå tillbaka i mötet med föräldrarna:

/.../ för vissa saker går ju inte att ta tag i hur gärna man än vill. Jag menar, jag har ju haft barn som har hamnat på skoldaghem sedan för att de har varit så utåtagerande eller så, va. Och där har jag ju fått lägga fokus på helt annat när jag har träffat de föräldrarna. De har ju suttit och gråtit för de får honom inte att göra läxor... Men jag sa: ”Läxor är inte viktigt i det här läget. Ert barn ska må bra. Umgås med ert barn, så lär han sig det han lär sig det vi hinner här i skolan. Vi måste slå bort det”.

Här skildras möten med föräldrar som är så förtvivlade över sitt barn att informanten uppfattar att det primära är att stötta: lyssna och vara empatisk:

Jag har nog varit lite så där att... försökt lyssna mycket på föräldrarna, hur de känner. /.../ En mamma, hon har suttit och gråtit, hon har tyckt att hon inte har varit en tillräckligt bra mamma, hur hon än gör så blir det fel. Och jag säger det: ”Du har hela tiden gjort det du trott har varit rätt. Du utgår ifrån att du gör på ditt

bästa sätt för att han ska må så bra som möjligt. Mer kan man inte göra som förälder”.

Hon lyssnar på ”hur de känner” säger hon och ger exempel på hur hon kan trösta och stötta i en förälders tvivel och självföreläsa.

Ytterligare en informant berättar om en svår situation då hon fått reda på från en elev att han har blivit slagen hemma. Efter att ha diskuterat saken med dåvarande rektor bestämdes det att det skulle göras en anmälan. Hon beskriver samtalet då hon skulle berätta detta för föräldrarna:

Ja, det var jättejobbigt, det var min första anmälan så jag tyckte det var jättejobbigt.

Enligt informanten förklarade hon för föräldrarna varför hon måste göra en anmälan, men när jag frågade om hon tror det räcker för att föräldrarna skulle kunna bibehålla förtroendet:

Nej, dels ringde jag så det kom inte som en chock i ett brev på posten utan jag ringde och berättade att jag gjort den här anmälan.

Det var inte heller bara så att hon ringde själv direkt och förklarade varför utan hon visade också empati:

”Och att jag tycker det kändes jättetråkigt men det är min skyldighet och jag förstår om ni blir besvikna och ledsna men det är min skyldighet att göra det.”

När jag säger att hon ju faktiskt gjorde mer så utvecklar hon själv:

Men det är ju mycket det här när man lyssnar in, att jag förstår hur du känner, jag förstår hur du tänker /.../

Här förklarar hon att i denna svåra situation lägger hon sig vinn om att lyssna in föräldrarna och visa att hon förstår att de är ”besvikna och ledsna”.

Ta hänsyn till och visa förståelse för föräldrarnas egna barndomsupplevelser

Empatin visas också i berättelser om hur informanterna agerar när de uppfattar att föräldrarnas egen problematik från barndom och skola gör sig påmind. Som en informant som berättar om laddad situation med en mamma. Denna mamma kommer från en del av Sverige med speciell dialekt, en dialekt som även hennes son har:

Så han är ju liksom en sådan tuff kille, du vet på fotbollsplan och det är, ja. Och han kan säga väldigt många dumma grejer till andra och då kanske någon annan säger mot honom ”Ja, men du pratar som, du som inte ens kan säga r”, eller någonting för att försöka hämta sig.

När detta hände reagerade mamman starkt:

Det tar ju mamman väldigt, väldigt till sig då eftersom hon då själv har blivit retad för det här då och säger ”Det får absolut inte hända”, säger hon /.../

Hon stod med gråten i halsen och skällde. Att: ”Detta får inte hända och detta får liksom inte ske, utan ni är en dålig skola och det är bara helt kass”.

Mamman är arg och ledsen och informanten funderar här på om det handlar om att när en förälder själv blivit mobbad tar de det ”extra” hårt när barnet blir retad.

Och ser inte att det är en helt ny grej för du, som förälder så tycker jag att man överför, det är samma som det här, alla människor /.../ man överför på sina barn. Det som man själv har tyckt varit jobbigt för att du kanske ältar det fortfarande och det är ju det som hon har gjort.

Vad informanten gör att försöka ”vända det” genom att visa empati:

”Jag förstår dig att du, att det här är jobbigt, för det är jättejobbigt att bli retad, det är jättejobbigt” /.../ Jag tog det till barnens nivå. Nej, men lite så där att: ”Jag förstår om du tycker att det här är jobbigt, men vi i skolan, vi ska jobba med detta och vi ska försöka få det här till...”, alltså få henne till, hon blir lite trygg av att jag tar tag i det. ”Jag har pratat med den här, vi har suttit ned och diskuterat med pojkarna sinsemellan och jag har”... så jag tar det här vidare till... the next level, inte bara att det finns här, jag har hört det, utan jag visar henne att det går vidare.

Informanten betonade för mamman att hon förstod att det var jobbigt och att hon skulle hjälpa till att ordna upp det. Hon reflekterar över hur hon hanterade samtalet och säger att hon tog det ”till barnens nivå” och positionerar sig själv som vuxen. Hon menar att hon ingjuter en känsla av trygghet hos föräldern.

Det förhållningssätt jag tagit upp tycker jag är ett exempel på hur informanterna visar emotionell förståelse för föräldrarnas situation, ett förhållningssätt som efterlyses och betonas av en rad forskare (Hargreaves 2001; Lawrence-Lightfoot 2003; Jensen & Jensen 2008). Samtidigt förstärks också ojämlikheten i relationen då läraren positioneras och positionerar sig som en som likt en terapeut/coach ger stöd och tröst till föräldern som blir klient, ja, t o m att föräldern blir positionerad som ett barn.

Att vara lyhörd och ha timing

En praktik som ingår tillsammans med lyssnande och visa empati är att vara lyhörd och säga saker vid rätt tidpunkt och säga lagom mycket; det en kan kalla ”timing”. En av de informanter som arbetat längst tar också upp något som hon kallar att vara ”psykologisk” med vissa föräldrar, något som hon menar är ett nytt element i lärarrollen:

Man får på något sätt vara liksom psykologisk där med vissa föräldrar, och det märker man ju. Mer kan jag inte säga, längre kan jag inte gå, det går till en viss gräns då.

Intervjuaren: Skulle du säga att det är också en skillnad då och nu?

Informanten: Ja, det är det.

Intervjuaren: Så du får känna av mycket mer?

Informanten: Mycket, mycket mera nu

Det sista kommer med stor emfas ”mycket, mycket mera nu”. Jag skulle kalla det att lyhördhet och det som också hänger ihop med timing: att märka när och hur det är läge och möjligt att säga vad, till vem. Informanten som talar om att vara ”psykologisk” tar upp hur hon i samband med ett fall där det varit återkommande svårigheter med ett barn till slut kände att det var dags att ta upp vissa saker: ”Ja, nu får vi göra någonting, det här går inte”:

/.../ och då tänker jag att då har det ändå gått så lång tid men det är inte förrän nu som jag känner att jag kan säga. Och hur man gör det och hur man känner det, det vet inte jag, utan det är ju bara en sån personkemi som man känner, att nu är det dags och säga det och man kan inte säga det för tidigt, det går inte, för föräldrarna är inte på det planet, utan jag tror inte det.

Hon vet inte hur det fungerar men konstaterar att hon känt att föräldrarna inte varit redo att göra vissa saker. Även en annan, också äldre informant, lyfter fram att med föräldrar som har barn som har det besvärligt får en ibland ta lite i taget:

/.../ och att man inte tar allt som är jobbigt på en gång utan man kanske tar en jobbig sak och nöjer sig med det, just då.

Att lyssna, visa empati, vara lyhörd och ha timing i relationen till föräldrarna är uttryck för relationella kompetenser som inte självklart ingår i lärarrollen och inte alls ingick ”förr”, då skolan och hemmet var mycket mer separerade och gränserna upprätthölls mycket mer tydligt.

Att lyfta fram det positiva

/.../ när man säger mail eller telefonkontakt då tänker man lätt i negativa termer men det kan ju också vara positiv kontakt som att ”Idag har det fungerat jättebra och Kalle har varit jätteduktig och orkat arbeta med hela matteboken” utan att man lyfter även det som är positivt. Det är viktigt.

Många av informanterna är noga med att betona att de lägger sig vinn om att inte bara komma med problem till föräldrar till barn med svårigheter utan att de också berättar och synliggör det positiva i barnets skoldag. Det är viktigt som motvikt till allt det ”negativa”.

Att detta tas upp av en majoritet av informanterna är intressant med tanke på hur Hofvendal (2006) i sin studie av utvecklingssamtal just visar att ”tal om problem” är i huvudfokus i elevsamtal och i åtta fall av tio väljer lärare att fokusera elevens brister. Informanterna visar här att de är medvetna om att alltför mycket fokus på problem, brister och det negativa kan vara svårt för föräldrarna. En informant förklarar hur hon har ”försökt sätta sig in i föräldrarnas situation”, hur ”jättejobbigt” de har det och försöker att:

/... /inte bara ringa hem och klaga att: ” Nu har ditt barn gjort det och det” utan också ringa hem och säga: ”Det har varit en väldigt bra dag idag, det här har vi gjort, särskilt på fredagar att veckan har varit bra, njut då i helgen”.

För som hon säger:

Fy katten för att jämt få samtal från skolan, de ser det numret och tänker vad är det nu som har hänt igen (skrattar). Man kan även se det positivt när skolan ringer.

Även en annan informant betonar detta förhållningssätt:

/... /Det finns ju så många positiva saker också hos de här eleverna, man måste ju visa på det också, ja, och att bygga på den relationen att det finns massor med positiva saker. Ibland när det är såna här problemelever har jag vänt på det, då brukar jag göra en bra-bok, istället för att bara skriva upp en massa tråkiga och dåliga saker så skriver vi upp bra saker som händer varje dag.

Som hon förklarar är detta med att skriva upp de bra sakerna viktigt eftersom hon har erfarenheten att föräldrarna har svårt att ta till sig det positiva när hon enbart förmedlar det muntligt:

/.../ och det kan också ha med tilliten att göra, för då förstår föräldrarna det att det är ju faktiskt inte bara, för att även om jag säger det är en massa positiva saker, så tar det inte det till sig när det blir negativt, för då tar de till sig när det blir negativt, för då tar de bara det, och så blir det kaos i huvudet på dem, och så vill de inte lyssna på det (positiva, författarens tillägg).

Informanten benämner ”tillit” men utvecklar inte resonemanget. Det hon säger tycks handla om att om hon hittar ett sätt för föräldrarna att till sig det positiva om barnet, skapar det också tillit till henne. I de här citaten blir det också tydligt att läraren har ett psykopedagogiskt/terapeutiskt förhållningssätt till föräldrarna. Den positiva feed- backen skrivs ned utifrån ett antagande om föräldrarnas bristande förmåga att ta den till sig.

Tillgänglighet

Att vara tillgänglig är ett förhållningssätt som flera av informanterna lyfter fram som mycket viktig. I detta kan ingå tillgänglighet i både tid och rum. En av de informanter som arbetat längst inom yrket argumenterar mycket kraftfullt för vikten av tillgänglighet:

Då kan man tänka så här: Antingen är man en sådan person som låter personerna... föräldrarna ringa och ta kontakt med en. Eller så säger man (slår i bordet), jag lägger egentligen inga värderingar, men jag är inte den. Jag vill att föräldrar ska kunna ringa till mig. Jag vill att de ska kunna säga att ”Du X (namnet, författarens anmärkning) /.../ Nu får jag ingen bukt med honom”.

Hon fortsätter med att också betona att inte alla kollegor håller med om:

/.../ jag tycker det är självklart att de ska ha mina telefonnummer och kunna ringa när de vill. Jag vet ju att en del pedagoger tycker absolut inte att man... lämnar ut mobilnummer och så där, men jag tycker tvärtom, för jag tror att ju tillgängligare man är, desto mindre känner föräldrarna att de behöver ha kontakt, de vet att det finns en möjlighet och jag tycker att det är skönt att det är så.

Det är alltså inte enbart så att informanten tycker det är viktigt att vara tillgänglig för föräldrarna när de är i behov av att prata om sina barn utan ser det som ett sätt att öka tryggheten och förtroendet. Hon beskriver sina kollegor som ”hur duktiga som helst pedagogiskt. De har lektioner som slår mig i hästväg skulle jag vilja säga”, samtidigt har de ett förhållningssätt som innebär hinder:

Men de kan inte släppa någon in på livet. De är... ”Nämen vadå? Jag jobbar ju till fyra, ska jag sitta och ta emot telefonsamtal där”... ja, men i det här fallet kanske du kommer vinna på det. Du kanske om du lägger ned lite jobb... Stannar... ”Ja, men jag ska ju hämta på dagis”.

Hon skildrar hur hon också haft små barn och funderat över om hon verkligen ska låta föräldrarna ringa hem men konstaterar:

Jag har vunnit, jag har fått tusenfalt tillbaka för det. /.../ De har förtroende för mig, de litar på mig, de lämnar sina barn med glädje hos mig för de känner att ”X gör strukturen för mina barn (avidentifiering av författaren) /.../ Jag har förtroende för X /... /Nu är det något som knarrar i vårt äktenskap /.../ kan berätta det. Jag kan påverka mitt barn. Och det stannar hos henne”.

Genom att vara tillgänglig skapas förtroende. En annan av informanterna som har närmare tjugo år i yrket gör också skillnad mellan sig själv och kollegorna när hon pläderar för den strategi som hon kallar för ”öppna dörrar” – där tillgänglighet handlar om att klassrummet är tillgängligt för föräldrar:

Sedan har jag varit jättenoga med att alltid ha öppna dörrar, de får komma när de vill. Jag brukar säga till dem det /.../ ”Bara ramla in i klassrummet, ni behöver inte anmäla innan”. En del vet jag ju är väldigt noga med att man ska tala om innan man kommer, men jag säger: ”Ni får komma precis när ni vill” och det tror jag också är viktigt /.../ Jag brukar skoja med dem och säga ”Kom gärna vid lunch för vi får väldigt god mat här, så” /... /Jag hade så, det var en pappa som kom tre dagar i rad och kåkade lunch med oss.

Hon förklarar att ”öppna dörrar” är en del av att ha ett ”nära samarbete” med föräldrarna.

Båda dessa informanter värderar tillgänglighet högt. De ser det som del i sitt tillitsskapande. I Ellis studie (2012) om vad som främjar och hindrar samarbete mellan föräldrar och lärare blir det tydligt att medan båda parter helt klart ser tillgänglighet som viktigt värderar föräldrar tillgänglig än högre än vad lärarna gör. Kanske handlar det också om att medan det för föräldrarna enbart är positivt med tillgänglighet finns det en dubbelhet för lärarna, för inte bara kan tillgänglighet för föräldrarna inkräkta på lärarens tid med eleverna utan också på den egna fritiden.

När jag ber en av de andra äldre informanterna att titta tillbaka på sin historia av relationer med föräldrar och berätta om något hon lärt sig tar hon upp tillgänglighet:

Jag måste säga att jag har ett problembarn nu där jag har en väldigt god relation med föräldrarna, där har jag, ja, jag har varit väldigt personlig emot dem och vi, jag har låtit dem, särskilt pappan där, mamman, pappan är skilda. Han har mitt mobilnummer, jag har ringt honom när vi har varit ute på min egen mobil, och jag har kunnat ringa honom i alla lägen och han har ställt upp och kommit och försökt att prata med sin pojke. Han har kunnat ringa till mig söndag och säga att: ”Å, nu har vi missat läxboken, hur ska han göra med det här”. Så ja, jag har släppt på väldigt mycket, det har gjort att vår relation är väldigt god.

Här berättar informanten detaljrikt hur hon varit ”väldigt personlig”, i så måtto att hon och pappan ringt varandra i ”alla lägen”. Det är särskilt intressant att hon kallar detta att hon ”släppt” på väldigt mycket och också ser det som nyckeln till den goda relation hon har till denne förälder. Jag blir nyfiken på det skifte hon tycks hänvisa till:

Intervjuaren: Är det i kontrast till hur du brukar ha gjort?

Informanten: Nä, jag kan säga att jag gjorde kanske inte det tidigare i min lärarroll, det kanske är något som kommit senare.

Intervjuaren: Tror du att det funkar bättre?

Informanten: Ja, det tror jag, den här pojken har en storebror som också går på skolan och har en yngre lärare i förhållande till mig så tittade han på mig (pappan, min anmärkning). ”Förr så tyckte jag att barn skulle ha yngre lärare och nu tycker jag precis tvärtom”.

Informanten skrattar och ser glad ut när hon tillägger: Ja, det var ju ett väldigt erkännande!

Det goda relation hon skapat med pappan ses som ett resultat av att hon minskat den professionella distansen mellan sig själv och föräldern – hon har släppt på vissa gränser som tillhörde den lärarroll hon upprätthöll tidigare.

Visa personligt engagemang

Tillgängligheten kan innebära ett personligt engagemang i föräldrarna som går utöver vad yrkesrollen kräver. Som informanten ovan som berättar om en kontakt med en mamma som kom med sin pojke från ett annat land efter att ha träffat och blivit tillsammans med en svensk man. ”Allt verkade jättebra” berättar hon, både mamman och mannen var ”trevliga”, pojken ”gullig” och den svenske mannen tog ett stort ansvar och var som en ”pappa-figur”.

Så märkte jag att den lille killen började förändras, han mådde inte bra, men jag kunde inte ta på det och han kunde inte förklara det

heller, så att jag bad mamma komma, nä, jag bad inte mamma komma, utan de båda men hon kom ensam.

När de träffades lät informanten samtalet ta sin tid:

/.../ och långt om länge började hon storgråta och berättade att de hade det jättejobbigt, han hade problem med alkohol och det var både misshandel och det var jobbigt på många sätt.

Både informanten och kuratorn blev båda ”väldigt engagerade” i mammans situation, så till den grad att vid ett tillfälle då de bestämt träff och hon inte kommit, åkte de hem till henne. Skolan var det enda stöd denna mamma hade förklarar informanten för ”hon var kolossalt ensam”. När hon talar om sitt engagemang i denna förälder blir hon ”väldigt berörd” säger hon och när jag märker att hon blir tårögd kommenterar hon själv att ”nu kommer tårarna, det kan inte hjälpas”.

I Erikssons studie (2009) berättar vissa informanter att de i början av sitt yrkesliv som lärare lät sig bli indragna i ”privata angelägenheter” som kunde leda in till ”terapeutliknande situationer” med föräldrarna medan de senare lärt sig att sätta gränser. Det exempel som denna informant ovan berättar om går att definiera som ”privata angelägenheter” men är samtidigt inte ett engagemang som hon ångrar utan tvärtom något som hon är glad och stolt över. Hennes och kuratorns engagemang ”gjorde skillnad” säger hon. Till slut tog mamman steget och separerade från mannen och flyttade tillbaka till sitt hemland med pojken:

Och, ja, peppade henne verkligen så hon bröt upp från den här mannen. Jag kan nog säga att det var vår förtjänst, ja, att det hände just då var vår förtjänst.

När den professionella distansen minskades, blev också relationen fördjupad och informanten kunde känna att hon haft betydelse för mamman och därmed också hjälpt sin elev att få en bättre livssituation.

Att vara personlig – bjuda på sig själv

Utöver det personliga engagemang som denna informant beskriver är hon också en av dem som särskilt lyfter upp ett förhållningsätt som handlar om att vara ”personlig”, och något som kopplas till tillgänglighet. En annan informant talar i termer om ”att bjuda på sig själv” som är viktigt i att skapa relation oavsett om det är med praktikanter, elever eller föräldrar:

Man bjuder på sig, det ska vara så naturligt som möjligt, för jag känner så här att, för att den personen ska kunna prestera så bra som möjligt och trivas så bra som möjligt, så måste den känna att man är en ganska enkel person, det gör ingenting att ”Ja, hej och hå, så får det vara lite grann, då i början” /.../

Hon förklarar att hon talar med föräldrarna om det ena och det andra och gärna berättar om sig själv. Dels har detta förhållningsätt att göra med att hon är sådan person som ”bjuder på sig själv” men hon använder det också som en medveten strategi för att skapa förtroende och därmed relation.

Jag gör det också för att det ska vara lättare för föräldrarna att ta kontakt när det är någonting, de ska känna att det är inget motstånd, vi kan prata om vad som helst och vi gör det på ett bra sätt. Det tror jag är jätteviktigt.

På min fråga om hon får positiv feedback på detta sätt att förhålla sig svarar hon:

Ja, det är väl ingen direkt som säger det, men samtidigt så märker jag ju att föräldrarna är nöjda och glada och känner liksom att de kan komma med vad som helst.

Ytterligare en annan bjuder också på sig själv, t.ex. med berättelser om sina egna tillkortakommande som förälder:

Många tror ju det att man själv inte har haft några problem med sina egna ungar /.../ Jag hade ju en /.../ som jagade mig med läxorna. Och den andra fick jag jaga /.../ Det blev folk av dem ändå. Då skrattar de "Oj, då, är du van vid"... att man liksom bjuder på det. Man är inte perfekt...

Den informant som givit ett exempel på hur hon blivit "personlig" i relation till pappan till en elev, skildrar också hur denne samma pappa berättat för henne hur han och familjen gick igenom en svår period och att det hänt en sak som även påverkade pojken välbefinnande. Hon valde då att dela med sig av sin egen familjs erfarenhet av samma sak:

/.../ jag berättade det för honom direkt när han förmedlat till mig vad som hade hänt och då kunde jag relatera till vad vi hade gått igenom och det uppskattade han jättemycket.

Hon möter här pappan som en jämbördig. När jag frågar vad denna förändring i förhållningsätt beror på svarar informanten: "Jag tror att jag genom svårigheter jag gått igenom som gjort att jag förändrats". Hon förklarar också att det har med åldern att göra:

/.../ prestige är inte nåt viktigt.

Jag tolkar detta som att det som förändrats är att hon inte tycker sig behöva hålla fast vid en roll i lika hög grad och frågar därför vidare:

Intervjuaren: Tror du också att när du var yngre, när du gick ut 1979 så var lärarrollen lite annorlunda.

Informanten: Jo, så är det ju, man gjorde inte på det sättet, på den tiden.

Intervjuaren: Var det viktigt att hålla på rollen av auktoritet på ett annat sätt?

Informanten: Jo, det var det ju, och sen när man kommer ut nu, måste man kanske det nu också, nu har jag varit med så himla länge, nu måste jag inte det.

Hon förklarar här att kanske är rollen fortfarande till viss del densamma, men att hon med ålderns och erfarenhetens rätt nu inte känner sig tvungen att hålla sig inom rollens ramar på samma sätt. Hon upplever att hon har större handlingsfrihet. Det är viktigt att poängtera här att informanten inte tycks ha som ett generellt förhållningssätt att dela med sig av personliga erfarenheter utan att har valt att göra det i just den här relationen med en förälder där de redan hade ett gott samarbete. Att minska vad Hargreaves (2001) kallar den professionella distansen blir således ett aktivt, situationsbundet val.

I Ellis studie (2012) diskuterar lärare den personliga relationen med föräldrarna som en balansgång; hur vänskaplig skall en lärare bli med föräldrar? En av informanterna i studien hade blivit personlig vän med flera av föräldrarna på den skola hen arbetade på och såg det inte som en svårighet medan andra tyckte det var problematiskt. Lawrence-Lightfoot (2003) gör analysen att när det gäller relationen mellan lärare och föräldrar till barn som är sårbara och har svårigheter, så omdefinieras och ritas gränserna och territorier om hela tiden. De blir mer flytande och mindre rigida. Detta kan särskilt ses när det gäller hur lärarna visar omsorg om föräldrarna; i empati och lyhördhet men också i just hur läraren också kan bli mer personlig i relation till föräldrarna. Här handlar det om att i ännu högre grad luckra upp gränserna mellan den professionella rollen och det personliga. Två av informanterna här betonar att de själva får ut mycket av att vara personliga och särskilt i den senaste berättelsen så framstår det som att det är en jämbördighet som etableras mellan informanten och pappan till eleven.

Att sätta gränser

Medan tillgänglighet handlar om att luckra upp gränser i förhållandet mellan lärare och förälder och det inte längre är givet var gränserna går kräver det också en ny sorts kompetens i gränssättning. Flera informanter berättar också om föräldrar som är ”aggressiva”, ”hugger” och det finns t o m upplevelser av hot om fysiskt våld (det senare tar jag inte upp här då det inte handlar om en yrkesmässig relationell praktik att ”sätta gränser” utan mer om att värja sig mot våld).

Vissa informanter berättade om hur de ser det som nödvändigt att sätta gränser vad gäller tillgänglighet. En berättar att hon tydligt förmedlar till föräldrar att de kan höra av sig när de vill men det är ytterst sällan de hör av sig efter arbetstid och aldrig på helger. Hon har därför inte behövt sätta några gränser förrän vid ett tillfälle relativt nyligen. Vid detta tillfälle var det en mamma till ett barn som hade det besvärligt som ringde henne efter arbetstid och var ”upprörd” eftersom det inträffat en incident under dagen med hennes barn och informanten hade inte hört av sig.

/.../ jag hade tänkt att höra av mig men hade suttit i möte hela eftermiddagen så oj, nu är klockan så mycket så nu måste jag åka och hämta min son så jag var på väg liksom och jag hade precis parkerat utanför hans skola för att plocka upp honom på fritids och under tiden jag åkte så ringde det och ringde och ringde.

Informanten beskriver hur det sedan började ”droppa in sms” där det stod sådant som ”Jag vill att du ringer mig direkt”:

/.../ och då var hon lite upprörd över att jag inte hört av mig för det varit mycket under en längre period och jag brukar höra av mig men nu hade jag inte gjort det.

När jag frågar hur det blev för henne svarar hon:

Det tyckte jag var lite jobbigt. Dels hade jag tänkt att höra av mig men samtidigt har man ju ett eget liv också och man måste ju passa sina egna tider och allting men jag tog det med henne sedan.

Informanten betonar att hon avsett höra av sig men efter arbetstid ansåg hon sig ha rätt att prioritera sin egen son och sitt eget liv. Dock berättar hon att hon var nogga med att försäkra föräldern att hon hade haft för avsikt att höra av sig.

En annan informant berättar om en situation där en mamma till ett av barnen ringde och ”skällde ut” henne. Det här var en förälder som hon hade mycket kontakt med eftersom barnet hade det svårt. Informanten beskriver att hon blev ”jättearg” över föräldrarnas sätt att tala till henne:

Och då, då talade jag om för henne att: ”Nu räcker det. Det här... så här får inte du göra mot mig. Jag gör så gott jag kan för ditt barn, jag hjälper till, jag försöker att fostra honom dagarna i ända. Men så här är inte okej. Nu ska inte vi prata med varandra på ett tag, du och jag”.

Hon skildrar hur hon var så upprörd att hon höll på att ”slänga på luren”:

Men sen så bara jag tog... drog liksom efter andan och jag hörde att hon snyftade i bakgrunden, att hon var kvar. Så sen började jag prata en liten stund om något helt annat med henne bara för att känna att det blev i alla fall ett avslut på något sätt.

Informanten har sedan träffats med föräldern utan att det som hände tagits upp. Hon säger att hon uppfattar att föräldern har en viss ”misstro” mot henne och ”vi har lite att jobba med i vår relation” men att det får vara så just nu.

Vi har backat lite, men samtidigt är det viktigt att jag sätter gränser, alltså man får inte göra hur som helst mot mig. Och jag tror att det ingår också i tillitsbiten att jag faktiskt är tydlig med det. Att jag är vänlig och jag försöker att hjälpa till, men det finns gränser.

Med Jensen & Jensen kan en säga att informanten agerar med yrkespersonlig integritet (2008:19). Hon tar hand om sig själv som person och hänsyn till var gränsen går för henne vad hon kan tolerera. Hon är öppen med hur hon känner ”så här kan du inte göra mot mig”. I sitt gränssättande behandlar läraren paradoxalt nog föräldern mer som en jämbördig genom att hon träder fram som person. Samtidigt lät hon inte ilskan ta över utan tog ansvar för att samtalet avslutades i en lugn och god ton. På sätt tog hon sitt yrkesmässiga ansvar och upprätthöll de värderingar som hon och skolan står för. Jensen och Jensen (2008) pekar ut integritet som just en av polerna till samarbete. Ännu en paradox är att det är en praktik som på en och samma gång minskar och ökar det som Hargreaves talar som emotionell distans (2001).

Att stanna kvar och följa upp

I det yrkesmässiga ansvaret ligger att trots att informanten upplever att föräldern har gått över en gräns och är ”jättearg” så lämnar hon inte föräldern. Hon hör mamman snyfta och tycks försöka reparera det brott i kontakten som uppstått genom börja att prata om annat. Jag skulle vilja särskilt lyfta fram den här relationella praktiken då den är i närmast osynlig, men ändå så viktig. Hur läraren tar ansvar för att stanna kvar i relationen med föräldrarna även då det är utmanande och slitigt och på olika sätt försöker reparera det som blivit fel. Här ett fortsatt utdrag ur intervjun med informanten om samtalet med mamman som hon satt gränser gentemot:

Informanten: Ja, jag var jättearg.

Intervjuaren: Ja. Och samtidigt så valde du att stanna kvar i det här samtalet.

Informanten: Ja. Jo, men jag gjorde ju ett medvetet, strategiskt val /... / Att jag får ändå inte släppa taget.

Intervjuaren: Nä, för det var det /.../ du valde att inte släppa taget.

Informanten: Mm. För att kunna komma tillbaka liksom.

Trots att informanten är arg och tycker att föräldern gått över hennes gränser så tar hon fortsatt professionellt ansvar för att bibehålla relationen med föräldern; hon ”får inte släppa taget” som hon säger för att sedan ”kunna komma tillbaka”. Även om ingen annan uttrycker det lika tydligt och i ett sådant levande exempel är detta något som framhävs i många av informanternas berättelser: hur de på olika sätt hänger i, försöker reparera då det gått fel, kommer tillbaka trots att det är en svår eller krävande relation. Det gäller den andra informant som i stycket ovan beskrev sin kontakt och relation med mamman som ringde och sms: ade om en incident som hänt under skoldagen. Först var mamman ”väldigt upprörd” över att läraren inte hört av sig med en gång och informanten skildrar det så här med lite skratt i rösten:

/.../ det här är en förälder som när det händer saker, jag brukar beskriva det som ett vulkanutbrott men sedan när det fått lagt sig ned sig så stelnar det något och lugnar det ned sig.

Informanten har känt föräldern sedan eleven gick i förskolan och som hon säger:

Jag vet att hon ofta reagerar ”Hu”, så här och sen när man fått prata om det så lugnar hon sig och då kan hon se ur mitt perspektiv, det är väldigt svårt att göra det så här i början /.../

Relationen med denna förälder beskrivs av informanten som tät och som ”en relation där jag många gånger känner att den suger oerhört mycket energi ifrån mig”. Hon fortsätter:

/.../ och många gånger kan det kännas väldigt jobbigt när man ska ringa liksom: ”Åh (suck) nu måste jag ringa denna vecka också” och så liksom drar man sig för det samtidigt som jag vet att jag måste ju göra det här liksom. Men sen brukar det alltid, när vi väl har pratat känns det nästan alltid ok /.../

Det framgår inte vad det är som händer i samtalet och vad informanten själv gör som leder till att det i slutändan ”lugnar” sig, men det är tydligt att informanten ser att hon har ansvar för relationens och samspelets kvalitet. Även om hon anar att föräldern kommer att reagera explosivt och upplever att det är ”väldigt jobbigt” att ringa, så ringer hon, och pratar igenom det hela tills föräldern ”lugnar” sig och det ”känns ok”. Hon stannar kvar.

Reflektioner

Jag har här lyft fram en rad ”relationella praktiker” som informanterna utövar gentemot och tillsammans med föräldrarna. De relationella praktikerna är många och de är sammanflätade i och med varandra. Av vikt är att inte se dem som något som nödvändigtvis hänger ihop med lärarens personlighet utan som del av lärarens relationella professionalitet.

En del av praktikerna framställs som genomtänkta strategier vilka är tydligt förankrade i läraruppdraget och som jag får intrycket av att informanterna talar om sinsemellan; som att ärlighet/rakhet är viktigt och att vara neutrala även i sin ärlighet, att be föräldrarna om hjälp i egenskap av ”proffs”, att inta en neutral positiv och lyfta fram olika perspektiv samt lyfta fram det positiva. Andra aspekter av relationsarbetet är något som informanterna sällan eller aldrig tycks talat om eller tänker på, som att och hur de sätter gränser gentemot föräldrarna, eller om och hur de är personliga. Ytterligare andra handlar om praktiker som enbart vissa utövar och som utvecklats genom åren som att göra barnet ansvarigt inför föräldrarna och lyhördhet och timing. Det är genomgående i skildringarna att informanterna visar stor emotionell förståelse för föräldrarna och ger mängder av exempel på hur de visar empati och omsorg och är lyhörda för föräldrarnas behov och erfarenheter.

De relationella praktikerna som informanterna beskriver är i allra högsta grad präglade av den makt som kan definieras som ”en styrning till självstyrning och normering” (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011: 179) eller den ”vänliga maktutövningen” (Bartholdsson 2007). Precis som att en förtroendefull relation mellan lärare och elever inte nödvändigtvis kan tolkas som en ökad demokratisering, utan också kan ses som ett sätt att utöva makt där läraren genom normalisering producerar lydiga elever (Se Lilja 2013; Bartholdsson 2007) kan byggandet av en förtroendefull relation mellan lärare och föräldrar också ses som en maktutövning. Det handlar om demokratiska sätt att styra föräldrarna. Här finns kopplingar till Ellis (2012) som i sin studie av hur lärare respektive föräldrar utövar inflytande på varandra identifierar en relationell strategi. Detta innebär en slags manipulation för skapa ett band med den andra personen, där en inblick i den andra personens attityder, värderingar och personlighet kan ge möjlighet till påverkan.

Detta står som jag ser det samtidigt inte i motsättning till vad Jensen & Jensen (2008:172) beskriver som ”en förmåga att ’se’ individen på dennes premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet samt förmågan att vara autentisk i kontakten” – vad de kallar exempel på ”det pedagogiska hantverket”. Jag tycker mig se att informanterna i sina skildringar ger prov både på dessa förmågor och även en förmåga och vilja att ”att påta sig huvudansvaret för relationens kvalitet i föräldrasamarbetet”, det Jensen & Jensen definierar innefattas i ”den pedagogiska etiken” (a.a.). Det som jag dock också uppfattar som ett mönster, och som jag lyft upp i

förra kapitlet, är en avsaknad av ett kritiskt granskande och reflexivt förhållningssätt i deras skildringar och resonemang, till den egna rollen och till sin del i relationen och samspelet, något som jag kommer att diskutera mer i slutdiskussionen. Detta skall inte ses som brister hos de enskilda lärarna utan som uttryck för avsaknad av nödvändig kompetensutveckling och handledning.

Som jag tog upp i teoriavsnittet gör Aspelin & Persson (2011) distinktionen mellan en relationell pedagogik och "pseudorelationella" synsätt. Det senare fokuserar på att "skapa goda relationer" på ett instrumentellt sätt och skulle kunna innefatta de flesta av de relationella praktiker som informanterna redogör för här. Dessa praktiker antar i vissa fall både en terapeutisk och fostrande karaktär, i det att informanterna faktiskt agerar målmedvetet för att styra och få till stånd förändringar hos föräldern. Men är det verkligen möjligt som Aspelin & Persson (a.a.) gör att skilja mellan vad som innebär att "hantera" en relation och ett mer "äkta" möte mellan två parter? Vissa av informanterna ger exempel på situationer och relationer där de har visat mer av sin egen sårbarhet och varit mer "personliga", vilket tycks ha lett ett mer jämlikt möte mellan dem och föräldrarna - och kanske mer av det som författarna (a.a.) kallar sam-varo. Det är dock i min mening ytterst vanskligt att tillämpa begrepp som "äkta" när det gäller möten och kontakt mellan människor. Den förälder som fick möjlighet att gråta ut hos en av informanterna kanske upplevde det som lika äkta som den förälder som fick ta del av lärarens egen berättelse om kris. Däremot skulle det kanske gå att säga att de relationella praktiker som handlar om att visa en mer "professionell" omsorg om föräldrarna och där en mer professionell distans hålls, är mer präglade av makt än de praktiker där informanterna träder fram mer som personer? Och frågan är då: skall en definiera de senare som relationella praktiker? Detta går inte att fördjupa sig i inom ramen för denna studie, men är spännande att fundera vidare på.

Hargreaves (2001) fokuserar på de avstånd som skapas mellan lärare och föräldrar och hur detta avstånd undergräver känslomässig förståelse. Däremot tas inte olika former av närheter upp. Jag har här inte möjlighet att utveckla någon systematisk teoretisk reflektion runt detta men vill ändå peka på hur lärarna skapar närhet till föräldrarna på en rad sätt. Att låta en förälder som är förtvivlad gråta ut och visa empati och lyhördhet snarare än att fokusera på ämnes/didaktiska frågor som kanske var meningen med mötet är ett sätt att skapa närhet. Att berätta om egna erfarenheter av svåra situationer och identifiera sig med föräldern är ett annat. I dessa situationer väljer informanter att medvetet minska den s.k. politiska och professionella distansen mellan sig och elevernas föräldrar.

X. Avslutande diskussion

Inledning

Den här rapporttexten närmar sig nu sitt slut och det är dags att summera och lyfta fram centrala teman. Då studien ingår i ett samverkansprojekt där Uddevallas skolor förväntas kunna använda rapporten i sitt utvecklingsarbete är det också viktigt att här formulera vissa förslag och rekommendationer.

Studiens analys visar att informanterna genomgående uppfattar föräldrarnas roll som oerhört betydelsefull i arbetet med att stötta eleven i skolan, och att de lägger stor vikt vid att skapa en relation med föräldrarna. De betonar att de kommer ”ingenstans” utan föräldrarnas stöd. För att skapa och vidmakthålla en god relation och ett gott samarbete med föräldrarna tillämpar informanterna en mångfald av relationella praktiker; allt ifrån att ge positiv feedback, låta barnet vara ansvarigt, lyssna, visa empati och ha timing, göra sig tillgänglig och vara personlig till att sätta gränser. Dessa relationella praktiker har också en rad olika syften.

Det goda samarbetet framställs i termerna av partnerskap. I detta partnerskap arbetar parterna tillsammans som ett team men med läraren som formulerar det initiala ”problemet” och som driver arbetet framåt. Partnerskapet är i hög grad inriktad på att hitta konkreta strategier för förändring och stöd. Det främsta hinder för ett gott samarbete handlar enligt informanterna i huvudsak om föräldrarnas förhållningsätt. På ett mer generellt plan handlar det om föräldrarnas ifrågasättande av lärarens auktoritet och kompetens, och mer specifikt att föräldrarna brister i insikt och erkännande av sitt barns ”problem”. För informanterna är en avgörande aspekt för samarbete med föräldrar som har barn med ”problembild” huruvida föräldrarna ”ser”, ”förstår”/ ”är medvetna om” och ”erkänner” ”problemet” eller inte. Återkommande är temat tillit och omsorg. Informanterna uppfattar att nyckeln till att ”nå fram” till föräldrarna är att de litar på att läraren vill deras barn väl.

Utifrån det teoretiska perspektiv jag antagit har jag lyft fram hur relationsarbete, relationell kompetens och relationella praktiker är sammanvävt med makt. Det är framförallt en ”vänlig makt” (Bartholdson 2007), men det är dock en makt som i allra högsta grad disciplinerar och styr. För att förstå de relationella mönstren och hur de upplevs har jag bl.a. använt teorin om undervisningens och lärandets emotionella geografi (Hargreaves 2001). Även om det inte i intervjuerna fanns möjlighet att fördjupa oss i och utveckla resonemang om den emotionella dynamiken mellan informanterna och föräldrarna tycker jag mig ändå se otaliga exempel i deras berättelser och beskrivningar på hur emotioner är närvarande i relationerna och samspelet parterna emellan. Jag har i någon mån gett exempel på emotionella mönster som lärarna skapar tillsammans med föräldrarna t.ex. lyft fram det sociokulturella och moraliska avstånd som informanterna tycks uppleva och skapa i relation till vissa föräldragrupper/föräldrar. Jag har också försökt lyfta fram den närhet som informanterna också skapar då de minskar avståndet mellan sig själva och föräldrarna.

Lärarens ansvar för relationen med föräldrarna – bemötande och kommunikation

En av utgångspunkterna i studien är att läraren har det professionella ansvaret för kvaliteten i relationen mellan sig och föräldrarna (Jensen & Jensen 2008) och även om beskrivningarna och berättelserna om ett omfattande relationsarbete är många i materialet, så går det också att urskilja vissa utvecklingspunkter. Jag har bl.a. återkommit till vikten för lärarna att förstå vad som händer

emellan dem och föräldrarna i det konkreta mötet; det som Jensen och Jensen kallar ”processorientering”. För att ytterligare ringa in denna dimension vill jag gå igenom och reflektera runt de tre begrepp som Andersson (2003) framhåller är viktiga i bemötande och kommunikation: respekt, bekräftelse och lyssnande.

Respekt

Respekt beskriver Andersson (2003:22) så här:

”I vår respekt för andra visar vi att vi accepterar och förstår den andres reaktioner. Alla har vi behov av att känna oss värdefulla som personer och respekterade som människor. Att visa respekt innebär att man förmedlar att den andre är okey och duger som den är, man utgår ifrån att den andre gör sitt bästa och har de bästa avsikter. Att visa respekt innebär att man försöker förstå meningen med den andres handlande utan att döma eller värdera”.

Det framgår i informanternas skildringar av sina relationella praktiker att de visar både empati, lyhördhet och förståelse för föräldrarna. Vissa informanter framhäver särskilt hur de tycker föräldrarna gör så gott de kan och att de ser föräldrarna som intresserade och engagerade. Samtidigt formuleras det också mycket kritik gentemot föräldrarnas hållning. Så frågan är: Känner föräldrarna sig respekterade av lärarna? Vad tror informanterna själva? Det var en fråga jag aldrig ställde dem. Inte heller frågade jag om de själva uppfattar att de respekterar föräldrarna och hur de i så fall visar denna respekt. En relationell praktik som jag kunde urskilja var att se föräldrarna som proffs på sina barn och att de var de som kände dem bäst. Däremot framgick det inte så tydligt på vilket sätt informanterna uppfattar att föräldrarna är ”proffs” på sina barn och på vilket sätt denna ”expertis” får utrymme och erkännande i samarbetet?

Vad som är tydligt i en rad skildringar att informanterna i vissa fall inte känner sig respekterade av föräldrarna. Detta är en viktig aspekt att reflektera över både för lärare och skolledning. På vilket sätt/när och hur känner de sig inte respekterade av föräldrarna? Vad skulle kunna vara tecken på respekt?

Bekräftelse

”Att bekräfta någon innebär att vi visar att vi har sett honom/henne. Både stora och små, alla har vi ett stort behov av att bli sedda. Bekräftelsen är gensvaret, återkopplingen som vi ger till andra i det sociala samspelet. Att bekräfta någon innebär att vi visar uppskattning och ger positiva kommentarer. Att bekräfta är att ta sig tid för andra, att kommunicera med honom/henne och att visa att den andre finns och är en viktig person”. (Andersson 2003:22)

Informanterna i den här studien berättade om hur de lade sig vinn om att ge uppskattning, positiv feedback till föräldrarna både gällande deras barns framsteg, barnens positiva handlingar och bra dagar, men också ge positiv feedback gällande föräldrarnas egna insatser. De ger bekräftelse. Om informanterna däremot bekräftar föräldrarna på det sätt som föräldrarna själva önskar och behöver är däremot inget som vi diskuterar under intervjun. Bekräftas föräldrarnas perspektiv på barnets ”problem” som giltigt även om det skiljer sig åt från lärarens t.ex.?

Det som är mest slående här är att informanterna i mycket liten grad berättar om direkt bekräftelse som de själva fått från föräldrarna på sådant som de gjort bra. I de få fall de faktiskt gör det är det ofta i samband med att jag uppmuntrat till den sortens reflektioner och när de kommit på sådana exempel tycks de märkbart berörda och nöjda. Detta stämmer överens med Hargreaves (2001) studie som visar att även om uppskattning från föräldrarna uppfattas som en viktig uppmuntran för lärarna ansåg många av informanterna att det var väldigt sällsynt att de fick det. För att återvända till de olika ”avstånd” som Hargreaves urskiljer (a.a.) uppmärksammar han att det som definieras som lärarnas professionella distans fungerar å ena sidan som ett skydd mot föräldrarna, för att hålla dem på avstånd (och så bevara sitt oberoende och sin självständighet), men å andra sidan förhindrar det också att lärarna får det beröm och stöd från föräldrarna som de så väl behöver. Kanske uppfattar inte föräldrarna att lärarna vill ha eller behöver beröm och uppskattning, kanske tycks de självklara, självförsörjande och på för stort avstånd i sin expertroll?

Jensen & Jensen (2008:14) lyfter fram vikten av bekräftelse som mycket centralt för läraren men kopplar det till ett djupare liggande existentiellt behov av att känna sig värdefull. De skriver: ”Lärarens behov av att känna sig värdefull är ofta avgörande för hur hon reagerar i mötet med föräldrarna. När föräldrarna genast tar emot lärarens budskap är det relativt enkelt att komma vidare i dialogen. Däremot blir det svårt i de fall man inte kan nå föräldrarna”.

De menar att i de fall då lärare har obearbetade upplevelser från barndomen kan föräldrarnas hållning tolkas som avvisande och väcka känslor av mindervärde hos lärarna. Det är viktiga reflektioner, samtidigt som jag tror det är viktigt att inte förlägga denna problematik till individnivå.

Lyssnande

Slutligen är lyssnande centralt och avgörande. Så här säger Andersson (2003:22)

”Det är svårt att lära sig konsten att lyssna på andra. Att lyssna innebär att man avstår från en kritisk värderande hållning och bara lyssnar med fritt flytande uppmärksamhet. Det handlar om att vara genuint nyfiken på och intresserad av vad den andre har att säga och att ha uppmärksamheten riktad mot vad den andre vill säga och inte vad man själv vill säga.”

Här vill jag också återvända till Lawrence- Lightfoot (2003) betoning på lyssnandet som en av de viktigaste förmågorna läraren behöver ha i möten med föräldrar. Även hon framhäver att lyssnande innebär att skifta från att själv formulera ”sanningar” till att lyssna till den andres ”sanning”. I relationen mellan lärare och förälder kan tillit därför aldrig skapas genom envägskommunikation. Informanterna i den här studien menar att det är viktigt att lyssna på föräldrarna och berättar att och hur de gör det. De beskriver ett lyssnande till föräldrarnas erfarenheter och upplevelser som är både engagerat, intresserat och lyhört. Samtidigt är det något som saknas. För vad händer när föräldrarna har en annan version, en annan sanning, en annan definition av problemet än de själva? Lyssnar informanterna då? Hur lyssnar de? Och vad leder lyssnandet till? Kan de lämna sitt eget perspektiv och för en stund ta den andras perspektiv och faktiskt förändra sin syn? Detta framgår inte i informanternas skildringar och var svårt att ringa in under intervjuerna.

Det jag uppfattar som tydligt hos en rad av informanterna är att de skulle önska att föräldrarna lyssnade än mer till dem. Frågan är vad det är för sorts lyssnande de önskar? Är det ett lyssnande

som innebär att föräldrarna håller med om, accepterar och erkänner de observationer, bedömningar och insatser som läraren berättar om? En frånvaro av kritik och ifrågasättande dvs. ett lyssnande som handlar om att föräldrarna helst inte skall ha egna synpunkter eller föra fram andra perspektiv? Ett passivt lyssnande som inte rubbar lärarens tolkningsföreträde? Eller handlar det snarare om det jag ovan tog upp som respekt respektive bekräftelse? Att det som informanterna skulle vilja ha är i första hand ett mer tydligt erkännande av att de observationer, definitioner, bedömningar som de gjort i egenskap av sin profession är värdefulla, relevanta och viktiga? Att få respekt för att de har ett gediget yrkeskunnande och att de använder detta för att göra sitt allra för eleven ifråga? Är det så att det som en del av informanterna önskar att föräldrarna verkligen lyssnande till, bekräftar och visar respekt för är den omsorg och engagemang som visas deras barn? Och hur kan de i så fall själva främja denna sorts bemötande från föräldrarnas sida?

Yrkespersonlig utveckling och relationell professionalitet

Ingen av alla dessa frågor som ställs i avsnittet innan är frågor som jag kan eller ska svara på i egenskap som forskare och författare till denna text utan är snarare den typ av frågor som jag uppfattar lärare själva skulle behöva utforska i relation till konkreta situationer av möten mellan dem själva och elevers föräldrar. Detta utforskande kan och skall självklart inte ske på egen hand utan göras antingen i kollegial – och/eller professionell handledning och sedan vidare tillsammans med föräldrarna själva. Jag har tidigare i texten tagit upp att jag tycker mig se en viss frånvaro av ett kritiskt granskande och reflexivt förhållningssätt till den egna rollen och den egna delen i relationen och samspelet både med elever och föräldrar – något som är centralt för utvecklingen av den relationella professionaliteten. På samma gång – vilket jag gång på gång betonat i texten, handlar relationella praktiker, relationsarbete och relationell professionalitet inte om personliga egenskaper eller talanger utan om yrkesmässiga kompetenser. Därför skall den eventuella avsaknaden av ett sådant kritiskt reflekterande förhållningssätt inte lastas enskilda lärare.

Som Jensen och Jensen (2008:81) framhäver är det kompetenser som främst kan utvecklas i utbildning och professionell handledning och ”för att bli bra på detta handlar det om – förutom handledning och undervisning- träning, träning och åter träning”. Här har lärarutbildningar ett stort ansvar att tillhandahålla en utbildning som i ännu högre grad möter upp de krav som ställs på lärare i dag vad gäller relationell kompetens. Vidare har skollledning och verksamhetsledning ett ansvar att ge redan verksamma lärare möjlighet att utveckla denna relationella professionalitet. Kärnan i att utveckla den relationella professionaliteten är det Jensen & Jensen (citerat från Juul & Jensen 2002 i 2008:173) kallar yrkespersonlig utveckling och som definieras som en ”fortlöpande strukturerad process där vi undersöker, erkänner och bearbetar de tankegångar och handlingsmönster som hämmar eller hindrar oss från att förverkliga vårt yrkesmässiga engagemang, våra mål och vår potential i professionella relationer”. Detta bygger på att en beaktar både personliga och professionella processer och ser dem som sammanflätade. Att ingå i en sådan här process innebär ökade krav på läraren att styra sig själva; sina tankar och känslor och beteende för att uppnå den sorts professionella utveckling som här sätts upp som norm dvs. att använda de tekniker jag benämnt självets tekniker. Även om jag ser det som problematiskt att uppmana till en sådan ökad styrning ser jag den paradoxalt nog också som en möjlighet för lärarna att uppfatta relationsbyggande och samarbete med föräldrar som än mer positivt och meningsfullt. Vidare att de skulle kunna uppfatta sig som än mer trygga, säkra och fria i att ta ett tydligt ledarskap gentemot föräldrarna och få verktyg att skapa en relation som bygger på ömsesidig respekt, bekräftelse och lyssnande.

Maktdimensionen

Som jag var inne på i början av denna text finns det i styr och policydokumenten två syften med föräldrars- respektive barn och elevers ökade deltagande och inflytande i skolan (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011:178). Det ena delaktighet med syfte att förbättra villkoren för barns och elevers lärande och därmed måluppfyllelse, det andra är att öka skolans demokratisering. I enkätstudie där lärare rangordnade sitt yrkeskunnande var den förmåga som rangordnades lägst förmågan att kunna beakta föräldrarnas rätt till inflytande (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011). Detta är problematiskt. För att fullt ut kunna beakta föräldrarnas rätt till inflytande och kunna erkänna och värdesätta föräldrarnas kunskaper, kompetens och erfarenheter som värdefulla resurser uppfattar jag att lärare behöver kunna och vilja kritiskt granska de normer och antaganden de själva utgår ifrån, de ”sanningar” de själva är med och producerar och befäster. Det gäller så väl synen på den ”goda” och ”avvikande” eleven som den ”goda” föräldern och ”avvikande” föräldern. I materialet har det framträtt en mångfald bilder av föräldern som skulle kunna bli föremål för kritisk reflexion; föräldern som ett barn som i sin otrygghet, oro och brist på ansvar behöver ges omsorg och uppfostran, föräldern som ett hot i sin pålästhet och i sitt ifrågasättande, och föräldern som en mer jämbördig partner i en gemensam strävan för ”barnets bästa”. Det finns säkert många andra bilder att synliggöra och reflektera runt.

Maktperspektivet är centralt i denna studie. Det kan tyckas svårt att ta till sig och förstå en sådan komplicerad teori som Foucaults maktteori, men det är just ett sådant perspektiv som enligt min mening fångar den komplexa och dubbelbottnade betydelse av makt som behövs om en skall förstå dagens lärarskap. En makt som inte nödvändigtvis är en repressiv, förstörande makt utan en produktiv och omsorgsinriktad makt. Den ”vänliga” makten. I min uppfattning är det ett viktigt verktyg för lärare för att kunna reflektera kritiskt runt sin position i relation till föräldrarna i termer av formell auktoritet, makt, status och ledarskap, och både i termer av över- och underordning och i termer av att makt skall förstås som en förhandling och inte något som en ”har” eller inte har. Lärare behöver också verktyg för att kunna reflektera kritiskt runt hur genus, klass, etnicitet och sexualitet som skiktning- och kategoriseringsprinciper samspelar i forandet av relations- och identitetsmönster i skolan. Det skulle kunna ge ökad förståelse för hur och varför hen i vissa situationer och relationer med elevers föräldrar kan vara positionerad som, och uppleva sig vara i en överordnad och respekterad auktoritet, och i en annan uppleva sig i en underordnad position som ifrågasatt och underminerad i sin kompetens.

Ett större sammanhang

Det relationella fält som lärare och föräldrar rör sig inom och skapar tillsammans skall ses som i hög grad strukturerat av de positioner som lärare och föräldrar får och intar i egenskap av sina roller i skolan som institution – roller som inte de själva har utformat. Läraren t.ex. förväntas idag aktivt arbeta för en frekvent kontakt med föräldern och uppmana till aktivt deltagande och sträva efter gott samarbete. Det är ingenting hen kan välja bort oavsett hur många och allvarliga hindren upplevs vara. Men tätare band mellan hem och skola innebär inte självklart att relationerna blir goda, utan snarare kan just kombinationen av ökad fysisk närhet mellan lärare och föräldrar (att en har mer kontakt, ses oftare och förväntas samarbeta mer nära) och de olikheter i intressen/syften och positioner som lärare och föräldrar har, mycket väl öka avståndet mellan parterna (Hargreaves 2001). Detta kan ses i

mitt material där vissa informanter nästan med saknad kan titta tillbaka på tiden då i särhållandets princip rådde i skolan, då hem och skola hölls mer åtskilda och läraren var en ohotad och absolut auktoritet. Jag väljer att se detta som vare sig som riktat mot föräldrarna eller som ett uttryck för önskan att vrida klockan tillbaka utan mer som ett motstånd mot vissa av de förändringar av lärarrollen som ligger utom informanternas egen kontroll.

Denna undersökning behöver således sättas in också i det större sammanhanget av svenska skolans och lärarrollens förändring. För som jag pekade på i bakgrunden och som informanterna själva formulerat väl finns det tydliga tendenser till att de olika reformer och utbildningspolitiska skifte som skett har urholkat lärares professionalism och status, autonomi och inflytande (se t.ex. Fredriksson 2010, Lärarförbundet 2014). Detta medan föräldrar har fått ökat inflytande. Det skall också sättas in i det sammanhanget av en infekterad och intensiv samhällspolitisk debatt om svenska skolan där inte minst lärare som yrkesgrupp har utmålats som ”problem”. Vissa av informanterna i den här studien menar just att föräldrarnas förhållningsätt till dem är format av den negativa syn på skolan som produceras i media, en syn som bidrar till läraryrkets minskade status och som kan sägas underminera det dagliga arbetet.

Det här är politiska frågor som ligger utanför ramen för denna studie, men som är i allra högsta grad betydelsefulla för vilka villkor som finns för goda samarbetsrelationer mellan lärare och föräldrar. Som jag konstaterat i denna studie är det viktigt att utgå ifrån att läraren alltid har huvudansvaret/ett ledarskap för kvaliteten på relationen och den emotionella dynamiken mellan sig själv och elevernas föräldrar. Skapandet av tillit och förtroende för skolan och lärarprofessionen kan dock aldrig ligga på den enskilde läraren och de villkor som skapas för läraren att kunna ta detta ansvar/ledarskap åligger ledningen för verksamheten. Att förstå relationen mellan skola – hem, lärare och föräldrar som ett relationellt fält av socialt samspel och emotionell dynamik kanske skulle kunna ge skolledningen värdefulla verktyg. Vad skulle det innebära att reflektera över huruvida olika rutiner och procedurer bidrar till minskat eller ökat avstånd mellan lärare och föräldrar och vilka konsekvensen det får vad gäller möjligheten till lärares känslomässiga förståelse?

Med relationell pedagogik som utgångspunkt

I studiens bakgrund var jag inne på hur skolans och skolledningens inställning till föräldrasamverkan är av största vikt. Nordahl (2014) menar att förutsättningarna att föräldrarna skall få en partnerskapsroll är att det finns mål för samarbetet, att det fattas gemensamma beslut, att båda parter ger avkall på autonomi och att det existerar en hög grad av förpliktelse både hos skolledare, lärare och föräldrar. Skolan som professionell aktör i samarbetet har ansvar för att alla lärare vet vad hen skall göra för att främja ett gott samarbete och ha gemensamma strategier som skall följas då samarbetet är krävande eller svårt. Föräldrasamarbetet behöver vara en tydligt integrerad del av verksamheten.

Jag hoppas att den här studien kan bidra till att Uddevalla grundskola kan se både vilka hinder respektive möjligheter som finns i arbetet med föräldrarna. Som jag försökt visa försiggår det bland lärarna redan ett omfattande och gediget relationsarbete som förtjänar att synliggöras och ges erkännande. Samtidigt behövs det också skapas forum för utvecklings/kollegial handledning/kollegialt lärande så att lärarna får möjlighet att utveckla sin kompetens på ett än mer

systematiskt, medvetet och kritiskt reflekterande sätt. Det finns redan nu många goda exempel att inspireras av ute i landet. I Lycksele Kommun har gjorts en stor satsning på att arbeta med utbildning och handledning inom förskola och skola (Skolverket 2010: 73- 75) dels i relationskompetens, dels i professionellt föräldrasamarbete. Arbetet har skett under ledning av Helle Jensen, psykolog och handledare i psykoterapi och medförfattaren till bl.a. boken *Professionellt föräldrasamarbete* (Jensen & Jensen 2008), en bok som använts genomgående i denna studie. Mellan 2004-2009 gick runt hundra pedagoger i Lycksele kommun i kollegial handledning samt att även rektorerna gick i utbildning för att kunna leda och stödja utvecklingsarbetet. Här uppmärksammades det att medan det inom skolan inte finns en tradition av att gå i handledning, som inom socialtjänst och psykiatri t.ex. så är idag yrket som pedagog så krävande och utsatt att det är viktigt med personligt stöd. Som Christina Bergman, rektor och verksamhetschef för förskola och elevhälsa i Lycksele kommun säger:

”Grundbudskapet har varit att istället för att tala om att det är fel på barnet eller föräldrarna, så måste skolan se sin egen del och vad vi kan förändra för att göra det bättre för barnen” (Skolverket 2010:74).

Detta är en hållning som är tydligt inspirerad av den relationella pedagogiken (Jensen & Jensen 2008; Aspelin & Persson 2011) där utbildning, undervisning och lärande förstås i termer av relationer, snarare än i termer av strukturella eller individuella förhållanden. Det blir viktigt att skolan och läraren sätter relationen i fokus, i det här sammanhanget lärarens relation till eleven och till föräldern. Och utifrån att jag i den här studien sällat mig till förespråkarna för en relationell pedagogik är det en stor glädje att ha fått möjlighet att lyfta fram och synliggöra en grupp lärare som på många sätt kan tjäna som förebilder för en skola som behöver och ja, som faktiskt kräver ett alltmer relationellt förhållningssätt. En skola där lärarnas omsorg om relationer får ta sin rättmätiga plats och på sikt införlivas i all verksamhet.

Referenser:

- Adams, K. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.
- Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 15. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Andersson, I. (2004). *Lysna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *Educare*: artiklar 2008. Nr 1. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Aspelin, J. (2013a). Introduktion. I J. Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik. I teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press. 7-11.
- Aspelin, J. (2013b). Vad är relationell specialpedagogik. I J. Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik. I teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press. 13-26.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Diss. Socialantropologiska institutionen. Stockholms universitet.
- Björklund, E. (2008). *Constituting the healthy employee? Governing gendered subjects in work place health promotion*. Diss. Umeå university.
- Blencowe C. (2013). Biopolitical authority, objectivity and the groundwork of modern citizenship. *Journal of Political Power*. Published online: 30 Apr 2013. DOI:10.1080/2158379X.2013.774968.
- Bogren, A. (2010). Sexualitet. *Ett delat sambälle-makt, intersektionalitet och social skiktning*. I Edling, C & F. Liljeros (red.). Malmö: Liber. 97-118.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental Involvement School. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Diss. Malmö Högskola.
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Braun, V. & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Lund: Brutus Östling bokförlag Symposion.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande i skolan. En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet rapportserie. 6: 2010.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. New York: Routledge.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *Problembarnets århundrade – normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dahlkwist, M. (2012). *Lärarens ledarskap: relationer och gruppprocesser*. Malmö: Liber.

- Dean, M. (1999). *Governmentality, Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Ellis, M.K. (2012). *Parent-teacher interactions: A study of the dynamics of social influence*. Diss. Faculty of Education and Arts. Edith Cowan University.
- Eriksson, L. (2006). *Föräldrar och skola – olika innebörder*. 9-11 mars 2006. NFPF. Pedagogiska Institutionen Örebro Universitet.
- Eriksson, L. (2009). *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*. Rapporter i pedagogik. No.14. Örebro Universitet.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Diss. Statsvetenskapliga institutionen. Göteborg Universitet.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Diss. Uppsala Universitet.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punishment*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1980a). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Trans. Colin Gordon et al. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980b). Självteknologier. I T. Götselius & U. Olsson (red.) *Diskursernas kamp*. Eslöv: Symposion.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD rapport nr 2003:04. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.
- Gore, J. (1995). On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. *International Studies in Sociology of Education* 5 (2), 165-188.
- Gustavsson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter*. Diss. Malmö Högskola.
- Haag, E.-L. & Sjögren, A. (2011). Sociala möten. I A. Henry, S. Gurdal & M. Asplund Carlsson (red.). *Lärarkäret - ett mångfasetterat uppdrag*. Lund: Studentlitteratur. 51-64.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers collage Record*, 103 (6), 1056-1080.
- Hermansson, S. (2004). Michel Foucault. *Pedagogik i sociologiskt perspektiv*. I. S Gytz Olesen & P Möller Pedersen (red.). Lund: Studentlitteratur. 83-114.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerup
- Hofvendahl, J. (2008). Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalen. I A. Nilsson (red.). *Vi lämnar till skolan det käraste vi har: om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar*. 148 - 157: Myndigheten för skolutveckling.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Diss. Linköpings universitet.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och Avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Diss. Umeå Universitet.
- Jensen, H. & Jensen, E. (2008). *Professionellt föräldrasamarbete*. Malmö: Liber.
- Johansson, A. & Theodorsson, A. (2013). Teaching, Power and Social Difference – Practicing Anti-Oppressive Education in the University Classroom. I K. Johansson, G. Lassbo and E. Nehls (eds.). *Inside the New University: Prerequisites for a Contemporary Knowledge Production*, Bentham Science Publishers. 112 -146.

- Jonsdottir, F. & Nyberg, E. (2013). Erkännande, empowerment och demokratiska samtal. I A. Harju & I. Tallberg-Broman (red.). *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. 62-76.
- Kvale, S. (2006). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Educational Research*. 30 (30), 3-12.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Studies in Educational Sciences 7. Stockholm: HLS Förlag.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*. 16(8), 843-860.
- Lawrence-Lightfoot, S.L. (2003): *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn From Each Other*. New York: Random House.
- Lightfoot, D. (2004). “Some Parents Just Don’t Care”. Decoding the Meanings of Parental Involvement in Urban Schools. *Urban Education*, 39 (1), 91-107.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborgs Universitet.
- Lärarnas riksförbund (2011). *Betygsättning under påverkan*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Läraryrket. (2014). *Så påverkar föräldrarna undervisningen*. Stockholm: Läraryrket.
- Mattson, T. (2010). *Intersektionalitet i socialt arbete. Teori, reflektion och praxis*. Malmö: Gleerups
- Markström, A-M. (2013). Pedagogisering av föräldraskap i förskola och skola. I A. Harju & I. Tallberg-Broman (red.). *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. 62-76.
- Newton, J., Ginsburg J., Rehner, J. et al. (2001). *Voices from the classroom. Reflections on Teaching and Learning in Higher Education*. Toronto, Canada: Garamond Press and Centre for the Support of Teaching, York.
- Nilsson, A. (red). (2008). *Vi lämnar till skolan det käraste vi har*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordahl, T. (2014). *Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang*.
file:///C:/Users/ajs/Downloads/Foreldrenes%20deltagelse%20og%20involvering%20i%20el
evenes%20skolegang%20m%20litt%20Rettet%20(1).pdf. Hämtad 2015-05-25
- Pedagogiska magasinet* (2012-05-01). <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet>. Hämtat 2015-05-11.
- Sernhede, O. (2010). Etnicitet. *Ett delat samhälle-makt, intersektionalitet och social skiktning*. I C. Edling & F. Liljeros (red.). Malmö: Liber. 74-98.
- Sjögren, F. (2011). *Den förhandlade makten. Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan*. Statsvetenskapliga institutionen. Göteborgs Universitet.
- Skolverket. (2010). *”Inget slår en skicklig lärare”. En dokumentation av sex konferenser 2010 – tio föreläsares perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, J. A. & Osbourne, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. I J.A. Smith (ed.) *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: SAGE.
- Ståhle, Y. (2000). *Föräldrainsflytande, behov eller politisk viljetrytning? En studie av föräldrainsflytande i Stockholms grundskolor*. FoU-rapport 2000:2. Stockholm.
- Svallfors, S. (2010). Klass. I Edling, C & F. Liljeros (red.). *Ett delat samhälle-makt, intersektionalitet och social skiktning* Malmö: Liber. 31-49

- Tallberg-Broman, I & Persson, S. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”. Förskollärare, grundskollärare och lärarstudier om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 7 (4), 257–278.
- Tallberg-Broman, I. och Holmgren, L. (2007). *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola, grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö: MUEP.
- Tallberg-Broman, I. (2011). Inledning: Skola och barndom i förändring. I I. Tallberg-Broman (red.). *Skola och barndom. Normering, demokratisering och individualisering*. Malmö: Gleerups. 9-20.
- Tallberg-Broman, I. & Kolfjord, I. (2011). Föräldrar och skola- delaktighet, styrning och segregation. I I. Tallberg-Broman (red.). *Skola och barndom. Normering, demokratisering och individualisering*. Malmö: Gleerups. 175-191.
- Tallberg-Broman, I. (2013). Föräldrasamverkan i förändring. I A. Harju & I. Tallberg-Broman (red.). *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. 62-76.
- Tallberg-Broman, I. (2014). *Barns och ungas utbildning i ett segregerat samhälle. Mångfald och migration i valfrihetens skola*. Vetenskapsrådet.
- Tideman, M. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelser i skolan*. Halmstad: (Wigforssinstitutet för välfärdsforskning), Högskolan Halmstad.
- Trost, J. & Levin, I. (2008). *Att förstå vardagen – med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Malmö: Studentlitteratur.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus, nr. 31 Myndigheten för skolutveckling.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Övrigt:

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.220955!/Menu/article/attachment/TALIS%202013_rapportpresentation.pdf

Informationsbrev angående samverkansprojektet *Lärares relationer till barn med ”problembild” och med deras föräldrar*

Hej

Mitt namn är Anna Johansson och jag är lärare och forskare i sociologi vid Institutionen för Individ och Samhälle, Högskolan Väst i Trollhättan. Under 2014-2015 leder jag forskningsprojektet *Lärares relationer till barn med ”problembild” och med deras föräldrar*, ett projekt som sker i samverkan mellan 1-9 skolorna i Uddevalla Kommun och Högskolan Väst.

Initiativet till projektet togs av rektor Eva Johansson vid Herresstadskolan, som ville sätta fokus på ”bråkiga pojkar” i skolan, med syfte att skapa en skola där även dessa elever får plats. Efter en process av utforskande och dialog med rektorer respektive lärare från Uddevallas skolor omdefinierades problemet och istället hamnade fokus på lärarna. Studien handlar nu om att undersöka frågor som: Hur uppfattar lärarna sina relationer med barn med ”problembild”? Vilka hinder respektive möjligheter ser de? Hur uppfattar lärarna sina relationer med föräldrar med ”problembild”? Vilka hinder respektive möjligheter ser de?

Projektets övergripande syfte handlar om att lyfta fram era erfarenheter och upplevelser, problematisera de svåra situationerna, så väl som att lyfta fram och lära av de goda exemplen. Tanken är att utveckla kunskap och verktyg som skall vara till nytta för er i ert dagliga arbete.

Därför söker jag nu dig lärare som är intresserade av att berätta om dina erfarenheter och upplevelser om samverkan med föräldrar till barn som på olika sätt upplevs ha ”problem”. Hur har din kontakt och relationer till föräldrarna sett ut? Vilka hinder har du stött på, vilka är svårigheterna, men också, vilka exempel har du på goda samtal och relationer?

Intervjustudien omfattar intervjuer med tio lärare. Mer specifikt söker jag dig som är anställd inom Uddevalla kommun som lärare för åk 1-3 och har en tjänstgöringsomfattning på minst 50 % med minst 50 % undervisning. Du bör ha varit verksam inom yrket i minst 1 år.

Intervjun är individuell och tar ca 1 timme. Tid och plats bestämmer vi tillsammans men intervjun bör genomföras under vecka 47 eller 48 i november månad. Samtalet leds av mig men du som forskningsdeltagare kommer att ha stor möjlighet att styra samtalet. Intervjun kommer att spelas in, skrivas ut och analyseras av mig. Materialet kommer sedan att sammanställas och presenteras för både deltagare och andra lärare i åk 1-3 i Uddevalla kommun under någon typ av konferens hösten 2015 samt i rapport.

I denna studie efterföljs etiska principer som är centrala inom forskning: informerat samtycke, konfidentialitet och nyttjandekravet. Detta innebär att:

- De/ni som tillfrågats om att delta i intervjustudien får genom detta brev information av mig om vad projektet innebär och mer specifikt den individuella intervjun handlar om. Samtycke till att delta ges direkt till mig via e-mail eller telefon utifrån denna information.
- Det är frivilligt att delta i studien, och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta deltagandet utan att utsättas för påtryckningar eller påverkan från forskaren (eller någon annan).
- Uppgifter om dig/er som deltar i intervjuerna kommer ges största möjliga konfidentialitet. Det innebär att materialet kommer att förvaras på ett sådant sätt att det inte kan hamna i obehörigas händer. Alla deltagare kommer att i möjligaste mån att avidentifieras i avrapportering och arbetsmaterial – oavsett om det handlar om etiskt känsliga uppgifter eller inte- om det inte är ett uttryckligt önskemål från deltagaren själv att identifiering skall kunna göras.
- Uppgifterna om deltagare i detta projekt kommer endast att användas för forskningsändamål. Uppgifterna får dock tilldelas andra forskare, under förutsättning att de åtar sig samma förpliktelser inför materialet som den forskare som samlade in data.

Din medverkan är viktig och jag hoppas att du har tid, lust och möjlighet att delta i studien. Varmt välkommen att anmäla ditt intresse eller att ställa frågor/ komma med synpunkter till mig via mail: anna.johansson@hv.se eller på mobiltelefon: 0738 – 192538.

Med vänlig hälsning Anna Johansson

