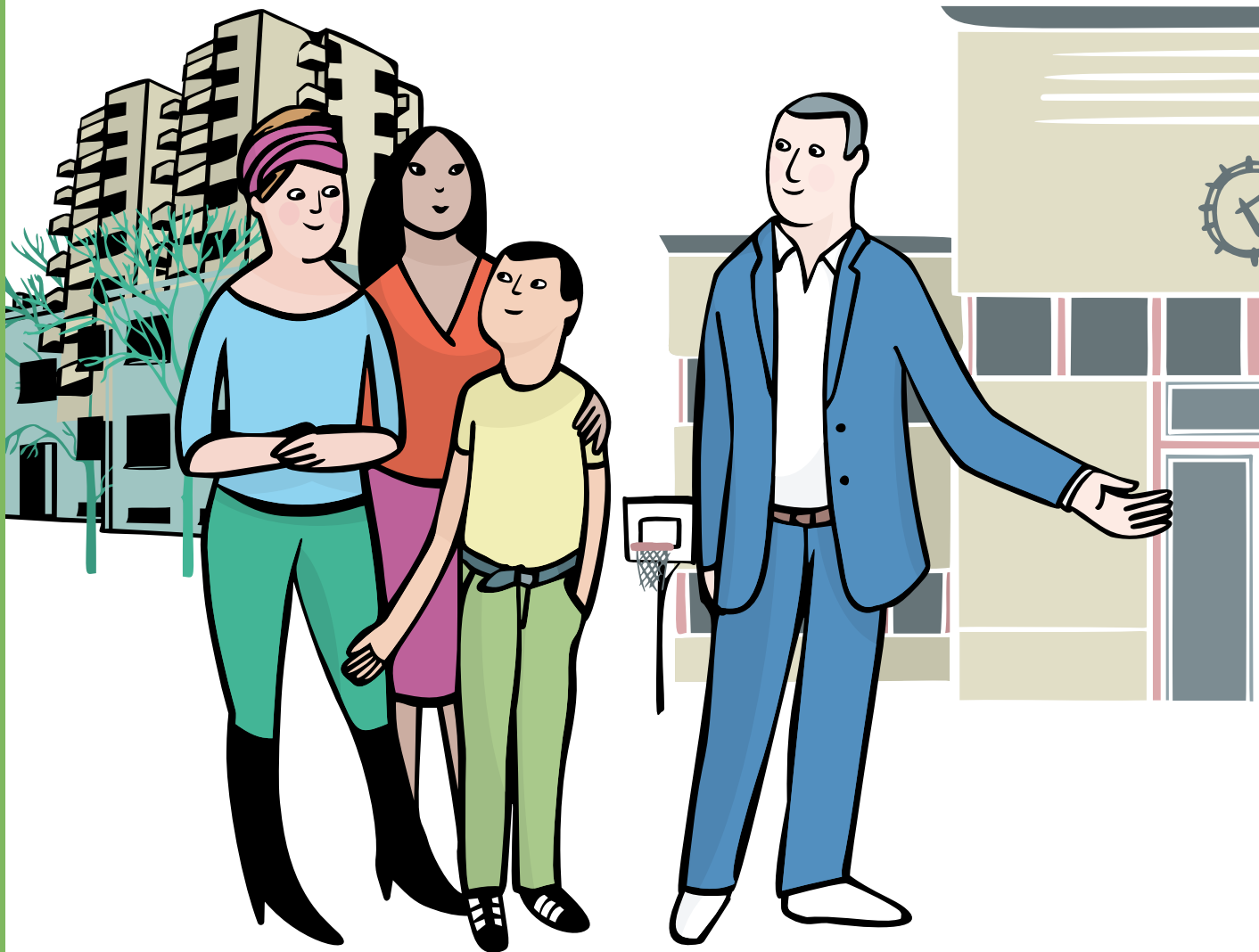


Skolan och hemmet

– exempel och forskning om lärares samarbete med elevernas vårdnadshavare



Skolverket

Skolan och hemmet

– exempel och forskning om lärares samarbete med elevernas vårdnadshavare

Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@fritzes.se

Beställningsnr: 14:1423
ISBN: 978-91-7559-130-8

Illustrationer: Janette Bornmarker

Grafisk formgivning: Typisk Form designbyrå
Upplaga: 3 000
Tryck: Danagård LITHO

Skolverket 2014

Innehåll

Förord	5
Inledning	7
Disposition	7
Förhållningssätt till samverkan med föräldrar	8
Situationen	8
Teorier och forskning om förhållandet till elevernas föräldrar.....	11
Isärhållandets princip – ”minding the gap”	11
Partnerskapsprincipen – ”closing the gap”	13
Isärhållande och partnerskap – avstånd och närhet mellan lärare och föräldrar	14
Skolans förväntningar på föräldrar och föräldrars förväntningar på skolan	18
Situationen	18
Teorier och forskning om skolans och föräldrarnas förväntningar.....	21
Samarbete mellan hemmet och skolan	21
Behovet av samstämmighet i lärandet	22
Olika förväntningar hos lärare och föräldrar	23
Föräldraengagemang och öppen kommunikation	26
Situationen	26
Forskning om föräldraengagemang och skolprestationer.....	28
En öppen kommunikation mellan tre parter	29
En öppen kommunikation – en dialog utan försvar	31

Föräldrasamverkan med barnet och eleven i centrum	36
Situationen	36
Forskning om föräldrasamarbete	38
Föräldrasamverkan – ömsesidighet, dialog och erkännande	46
Situationen	46
Forskning om dialogen med föräldrarna.....	49
På väg mot ett interkulturellt förhållningssätt – ömsesidighet och dialog	50
Samverkan med föräldrar utifrån ett interkulturellt perspektiv	52
Relationen mellan lärare och föräldrar som en erkännanderelation.....	53
Föräldrars inflytande och delaktighet – föräldrars rätt, barns rätt och elevers rätt	56
Situationen	56
Forskning om föräldrars inflytande	59
Gränser för föräldrars inflytande – föräldrars rätt och barns rätt	60
Gränssättningar och integritetsfrågor ur barnens perspektiv	61
Gränssättningar och integritetsfrågor ur lärarens perspektiv	63
Referenser	66

Förord

Syftet med detta stödmaterial är att stödja rektorer, lärare och övrig personal i skolan i deras arbete med att utveckla samarbetet med elevernas vårdnadshavare.

Materialet består av sex texter med olika teman. Varje tema består av en beskrivning av en situation som anknyter till en verklighetsbaserad händelse, koppling till forskning och centrala begrepp samt diskussionsfrågor. Tanken är att texterna ska fungera som inspirerande diskussionsunderlag för samtal om samarbete med vårdnadshavare.

Stödmaterialen vänder sig i första hand till rektorer, lärare och övrig personal i de obligatoriska skolformerna och gymnasieskolan men alla som samarbetar med vårdnadshavare kan ha nytta av materialet.

Materialet har tagits fram inom ramen för Skolverkets projekt Handledning för lärande, ett regeringsuppdrag att stödja grundskolor i utanförskapsområden. Lars Erikson vid Örebro universitet är huvudförfattare till materialet. I framtagandet av materialet har även undervisningsrådet Luisella Galina Hammar medverkat. Personal vid skolorna som deltagit i projektet har också bidragit med värdefulla synpunkter.

Stockholm i december 2014

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Olof Andersson, Nermina Wikström
Undervisningsråd

Inledning

Det övergripande syftet med stödmaterialet är att främja en god samverkan och förtroendefulla relationer mellan skolan och vårdnadshavarna. Tanken är att texterna ska fungera som ett inspirerande diskussionsunderlag för samtal om samarbete med vårdnadshavare kollegor emellan. Ett kollegialt lärande kan bidra till att ge skolan bättre möjligheter att skapa förtroendefulla relationer med vårdnadshavare. I förlängningen kan det bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna.

Disposition

I alla texter används samma disposition som består av beskrivning av en situation, koppling till forskning och avslutande diskussionsfrågor.

Situationen innehåller verklighetsbaserade händelser som lärare och rektorer kan känna igen sig i och som kan inspirera till vidare diskussioner inom det aktuella området.

Forskningsdelen beskriver i korthet vad forskningen inom det aktuella området har kommit fram till, tar upp ett antal centrala begrepp inom området samt vilka forskningsresultat som kan vara intressanta att reflektera över.

Diskussionsfrågorna ger förslag på underlag till samtal där rektorer och lärare kan reflektera över de situationer som finns i varje text samt analysera hur olika synsätt och perspektiv kan bidra till bättre samverkan mellan skola och vårdnadshavare. Man kan också arbeta med diskussionsfrågorna på egen hand.

Förhållningssätt till samverkan med föräldrar

Situationen

Arbetslaget på Bergstransskolan har samlats för sitt onsdagsmöte. Mötet kommer att hålla på lite längre än vanligt eftersom några i arbetslaget i början på terminen drev igenom idén om att ha reflektionstid en gång i månaden. Idén föll i god jord efter lite knorrande från Mats och några till om att ”reflekterar gör vi väl jämt, behöver vi en speciell tid för det?” Men man beslöt sig för att genomföra idén och turas om att ta initiativ till olika teman. Till den här gången har Peter och Stina förberett ett tema som handlar om hur kollegorna på skolan ser på samarbetet med föräldrarna.

Bakgrunden är att Stina, som är ganska ny på skolan, vill att arbetslaget ska ha en tydligare samsyn på föräldrakontakter. Givetvis diskuteras föräldrakontakterna ur en massa synvinklar men det sker sporadiskt och det var länge sedan just den frågan var en egen punkt på arbetslagsmötet. Nu när de har infört reflektionstid tycker Stina att det passar extra bra att kollegerna diskuterar sina relationer till elevernas föräldrar. För Stina är det mycket viktigt att ha en bra relation till föräldrarna men hon tror inte att alla tänker så. Hon minns en situation i personalrummet häromdagen då hon hörde några kolleger från ett annat arbetslag prata om att ”det är rätt tufft nu för nu måste man ju uppfostra föräldrarna också” och hon tänkte att det där inte lät så bra, men sade inget. När hon tar upp den här funderingen med Peter håller han med henne. De funderar på om kollegerna kanske inte är så sampratade om föräldrakontakterna och relationen till föräldrarna som man har trott.

Stina och Peter inleder mötet med att berätta om sina funderingar. Eva tar genast ordet och säger att ”ibland får jag en känsla av att det är så okej att klanka ner på personalen här på skolan för många har ju så mycket åsikter om skolan. Men jag går ju knappast till Volvo och talar om för en bilmekaniker som står och monterar växellådor att han eller hon gör fel. Då skulle de bli jätteförbannade på mig. Men att föräldrar kommer hit och talar om för mig hur jag ska sköta mitt jobb... man känner sig lite utlämnad ibland”. Jonas hänger på: ”Jag håller med, föräldrarna får gärna komma med synpunkter, men jag har en professionalitet som jag vill att föräldrarna respekterar. Det är trots allt jag som bestämmer och som



har ansvaret.” Men, säger Stina, är det verkligen rimligt och jämföra vårt jobb med en bilmekaniker på Volvo? Vi jobbar ju med att fostra elever och det är ju något helt annat än att laga bilar, tycker inte ni det? Frågan blir för en stund hängande i luften men så säger Peter: ”Kan det inte bero på vad det är vi pratar om? Jag tycker också det är problematiskt att föräldrar ska vara med och påverka hur vi arbetar med vikingatiden i historia eller hur mycket vi arbetar med bråk i matematiken. Och när det händer måste man ju på något sätt hantera det och plocka bort det, om jag får uttrycka mig lite vårdslöst.”

Peter vinklar in resonemanget på annat än själva skolämnena och berättar om en situation en kollega i ett annat arbetslag hamnat i vid ett föräldramöte. På ett föräldramöte tog en mamma plötsligt upp en fråga om matsituationen på skolan och sade att ”min son äter inte skolmaten, han tycker inte om den”. Mamman frågade försynt om hon kunde skicka med honom mat hemifrån, vilket naturligtvis, enligt läraren var omöjligt rent praktiskt och det är klart att alla barn ska äta i matsalen. ”Om jag hade lett mötet”, säger Peter ”... så hade jag känt att det var den bästa frågan på hela kvällen: det var en mors oro över sin sons situation men det var mycket lätt att förskjuta intresset mot ett gemensamt förhållningssätt till att äta i matsalen”. Stina undrar vad Peter hade gjort i den situationen: ”Jag hade nog styrt in samtalet mot att generalisera kring mat och varför man inte äter, och hur vårdnadshavarna kan stötta det här med ätandet i matsalen genom att prata om det på samma sätt med sina barn.”

Jonas suckar och visar tydligt att han inte håller med om det som sägs och undrar om det verkligen ingår i lärarens uppdrag att dra in föräldrarna i hur vi tillämpar regler här på skolan. ”Det är väl en fråga mellan oss och eleven”, säger han. ”Givetvis ska vi fostra barnen till demokratiska medborgare och schyssta personer i största allmänhet men där går väl gränsen för vårt uppdrag, hemmen kan vi ju inte göra så mycket åt.” Eva nickar instämmande: ”Ja, för det där kan man ju också se som en fråga om elevens inflytande. För vad händer om vi vuxna – så gör hon citattecken i luften – ’kommer överens’ över huvudet på eleverna? Riskerar vi inte då att förminska barnen och tron på att de själva kan lösa situationer som de hamnar i och som kan vara lite jobbiga?”

Teorier och forskning om förhållandet till elevernas föräldrar

Vi kommer här först att diskutera två principer för relationen mellan föräldrar och skola för att ge perspektiv på de förhållningssätt lärarna visar i exemplet. *Isärhållande* och *partnerskap* är två principer man kan utgå ifrån när man talar om relationen mellan föräldrar och skola. Båda principerna har stöd i styrdokument. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) säger att skolan ska förmedla och gestalta värden om (bland annat) individens frihet och integritet, och att skolan ska främja elevens förmåga att själv ta ställning. Dessa värden kan vi se som kopplade till isärhållandets princip.

Andra formuleringar i läroplanen knyter an till partnerskapsprincipen. Exempelvis ska skolan präglas av omsorg om individen, samarbete med hemmen om elevens allsidiga utveckling och ett gemensamt ansvar för elevens skolgång, samt vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.

Vi presenterar också några tankar från den kanadensiske utbildningsteoretikern Andy Hargreaves som anknyter till arbetslagsdiskussionen.

Isärhållandets princip – ”minding the gap”

Isärhållandets princip grundar sig på en idé om att hem och skola är *olika* uppfostringsarenor (Erikson 2004). Hemmet ska tillgodose barnets primära behov av trygghet och känslomässig närhet medan skolan är en offentlig arena, en plats för social och intellektuell utveckling och en språngbräda mot ”den stora världen”. Barnet pendlar mellan dessa båda arenor och har en tillhörighet till både den egna familjen och något större, det vi kan kalla en offentlig sfär. Man kan säga att läraren personifierar denna offentliga sfär i och med att läraren är utbytbar och har en annan roll än en förälder. Som lärare ska man ”ge röst åt läroplanen” och förbereda eleverna inför ett framtida samhällsliv medan föräldern ska sörja för barnets omsorgsbehov och ”föra in” barnet i en kulturell praktik.

Den här grundläggande skillnaden mellan hemmet och skolan märks enligt några forskare i vad de kallar lärarens *universella intressen* och föräldrarnas *partikulära intressen* (Parsons 1959, Lawrence-Lightfoot 2003). Läraren ska på ett rättvist sätt tillgodose alla barns bästa i klassen, föräldern har det egna barnets intressen för ögonen. Läraren och föräldern har med andra ord i grunden *olika* relation till *samma* barn och det är därför ”naturligt” att det finns en viss spänning i relationen mellan läraren



och föräldern. De här spänningarna kan fungera som en ”självständiggörande kraft” för barnet eftersom barnets och den unges växande är en frigörelseprocess.

En del av de konflikter som uppstår mellan hemmet och skolan behöver ur det här perspektivet inte nödvändigtvis uppfattas som destruktiva utan kan ha en demokratiskolande funktion för eleven – att världen och värden kan uppfattas på olika sätt. Isärhållandets princip lyfter fram skillnader och uppmanar oss beakta ett naturligt och funktionellt avstånd mellan hemmet och skolan som något konstruktivt.

Partnerskapsprincipen – ”closing the gap”

Partnerskapsprincipen bygger på förbindelser mellan hemmet och skolan och i motsats till isärhållandets princip är det likheterna som uppmärksammas. Isärhållandets princip lyfter fram den gränssättande läraren medan det i partnerskapsprincipen handlar om brobyggande och samarbete.

Att föräldrar och lärare ska samarbeta ses som självklart i och med att båda har ansvar för barnet och strävar efter att skapa så goda betingelser för lärande och utveckling som möjligt. En varm tillskyndare av partnerskapsprincipen är den amerikanske skolforskaren Joyce Epstein (2001). Hennes utgångspunkt är att varje skolbarn har en familj, oavsett hur familjebilden ser ut, som bildligt talat finns med barnet i skolan, och skolans personal har därför varje dag kontakt med barnets familj. Barnets föräldrar är närvarande i skolan genom barnet och det kan man enligt Epstein inte bortse ifrån. På motsvarande sätt kan man säga att skolan är närvarande i hemmet, inte bara genom att barn ägnar sig åt skolarbete i hemmet, utan även genom att barn bär med sig kunskaper och värden från skolan till hemmet. Därför bör läraren väga in den roll föräldrarna kan spela i sin planering.

Familjen och skolan kan heller inte bortse ifrån samhället som omger barnet, genom att barn ingår i andra grupper, föreningar och organisationer, och vistas i andra miljöer än skolan och hemmet. Utifrån barnens perspektiv bör vi därför inte betrakta skolan, hemmet och samhället som skilda utan snarare som ömsesidigt överlappande. Med begreppen ”Family-Like Schools” och ”School-Like Families” markerar Epstein hur kopplingen mellan hemmet och skolan bör stärkas. Hon menar att aktiviteter och verksamheter i föreningar och organisationer knyter an till det som händer i familjen och skolan.

Epstein förespråkar en *närsamhällets skola* eller skolan som en del av en lokal gemenskap. Andra förespråkare för detta synsätt (bland annat Henry 1996 och Martin med flera 1999) argumenterar för att föräldrar inte längre kan hållas utan-

för skolan och kontrolleras av de professionella, som om föräldrar inte var en del av skolan och som om skolan inte var en del av lokalsamhället.

Traditionella samverkansaktiviteter som föräldramöten, föräldrars deltagande i klassrummet, föräldrar som hjälper till med barnens hemläxor, föräldrar i rådgivande eller beslutande organ för skolan, gör enligt partnerskapsförespråkare föräldrarna till supportrar och representanter. För att ta ett steg längre och skapa ett genuint samarbete krävs att man slutar dela upp i ”vi” (lärarna) och ”de” (föräldrarna), målet borde vara att bygga kultur präglad av en inkluderande gemenskap.

Den teoretiska grunden för en gränsupplösande inkluderande gemenskap hämtas från omsorgsetik (ethics of care) som utvecklats av författare som Carol Gilligan (1982) och Nel Noddings (1984). Enligt Henry skulle en omsorgsetik kunna fungera som en organisatorisk princip för hur skolan ska styras och hur lärare ska bemöta elever och föräldrar. Med den gränsupplösning av roller som här förordas och med omsorgsaspekten i fokus går det inte längre att tydligt skilja mellan lärarens och föräldrarnas uppgifter. Båda deltar i ett gemensamt lärande- och utvecklingsprojekt för barnen.

Partnerskapsprincipen har samarbete mellan hemmet (föräldern) och skolan (läraren) som utgångspunkt. Ambitionen är att överskrida traditionella roller som lärare och förälder, avlägsna barriärer mellan hemmet och skolan, och att täppa till glappet mellan dem.

Isärhållande och partnerskap – avstånd och närhet mellan lärare och föräldrar

I artikeln *Emotional Geographies of Teaching* diskuterar Andy Hargreaves (2001) lärararbetets emotionella aspekter. Han menar 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. Hargreaves framhåller att lärare måste stärka sin emotionella förståelse när föräldrarna har fått allt större inflytande över skolan genom skolvalet och deltagande i formella organ. Men tätare band mellan hem och skola betyder inte, påpekar Hargreaves, automatiskt goda ömsesidiga relationer och förklarar det med ett antal distanser mellan lärare och föräldrar. Han identifierar fem distanser som ett resultat av en studie¹: *sociokulturell distans*, *moralisk distans*, *professionell distans*, *fysisk distans* och *politisk distans*.

1. I studien som genomfördes i Ontario, Kanada intervjuades 53 lärare från (motsvarande) grundskolan.

Sociokulturell distans handlar om att det sociala och kulturella avståndet mellan lärare och elever och deras föräldrar har ökat – lärarna var ofta upprörda över att föräldrarna inte verkade bry sig om sina barn. I många lärares ögon var föräldrarna inte bara dåliga på att stödja sina barns skolgång, de upplevdes också som störande, irrationella och ibland hotfulla. Den typen av stigmatiseringar tenderar att förstora upp föräldrarnas brister och skapa avstånd till dem. Att misstro föräldrar kan också ses som ett sätt att hantera känslor av otillräcklighet och hjälplöshet samt att inte tro sig kunna svara upp mot andras behov. Gränser kan också vara ett sätt att förhindra stress och utbrändhet.

Med *moralisk distans* menar Hargreaves 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. Att som lärare bli ifrågasatt på denna punkt träffar själva hjärtat av yrkeskompetensen och upplevdes som ytterst besvärande. Samtidigt, påpekar Hargreaves, är det knappast möjligt och inte heller önskvärt att i ett mångkulturellt samhälle eftersträva en uppslutning runt gemensamma värderingar, vilket inte hindrar ett arbete inriktat på att skapa vissa gemensamma hållningar. Problemet är att lärarna tycks sakna redskap för detta arbete.

Professionell distans uppkommer för att läraryrket är kopplat till ett professionsideal som hamrat in betydelsen av självständighet, distans och oberoende samt förespråkat vikten av ett emotionellt kontrollerat förhållande gentemot klienter, patienter et cetera. Enligt Hargreaves (2001) kan man spåra det här idealet hos lärarna genom att de ofta såg sig som experter i mötet med föräldrarna, sällan reflekterade över om det fanns några sprickor i deras omdömen och höll föräldrarna på ett behörigt avstånd. Distansen som lärarna upprätthöll fungerade som ett skydd men höll samtidigt tillbaka beröm och stöd från föräldrarna. Uppskattning från föräldrarna var en viktig uppmuntran för lärarna men många av dem ansåg att det var väldigt sällsynt.

Fysisk distans handlar om att lärare och föräldrar inte träffas så ofta. Speciellt i de äldre årskurserna (secondary school) var det svårt att etablera en nära kontakt med föräldrarna eftersom de sällan träffade läraren. Det Hargreaves här pekar på kan relateras till en svensk studie (Erikson 2009) där olika lärarkategoriernas upplevelse av samverkan med föräldrar undersöktes. Var fjärde lärare i årskurs 7–9 upplevde kontakten med föräldrar som ”krävande” och ”stressande” jämfört med var sjunde lärare i årskurs 1–3. Det är rimligt att tänka sig att den senare gruppen hade mer positiva kontakter, tack vare att de var mer regelbundna.²

2. På den här punkten får resonemanget stöd i Skolverkets rapport *Attityder till skolan 2012*. Den visar att föräldrar till yngre barn är mer nöjda med barnets lärare än föräldrar som har barn i högre årskurser.

Politisk distans är maktförhållandet som kännetecknar relationen mellan lärare och föräldrar. Under vissa omständigheter upplevde lärarna att föräldrarna kom *för nära* dem, att de blev ”grillade” av föräldrarna. Det kan bero på att maktrelationer mellan lärare och föräldrar inte sällan är oklara och omtvistade. Det var inte så mycket undervisningsrelaterade frågor utan frågor där lärarna tvingades lita till föräldrarnas stöd som gav dem känslor av maktlöshet. 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. Därför måste föräldrarna hamna mer i centrum för lärararbetet, men det räcker inte att föräldrarna kommer rumsligt närmare lärarna eller får ett större inflytande i skolan, poängterar Hargreaves. En mer framkomlig väg är att lärarna vågar ”röra sig mot faran”, som Hargreaves uttrycker det (2001, sidan 1076). Hans förhoppning är att det emotionella landskap han identifierat ska göra det möjligt för lärarna att få en större emotionell förståelse för de situationer de hamnar i.

DISKUSSIONSFRÅGOR

- I exemplet jämför en lärare sitt arbete med bilmekanikerns, vilken princip ger denna lärare uttryck för, isärhållandet princip eller partnerskapet? Vad i lärarens yttrande håller ni med om och vad håller ni inte med om?
- Hur tycker ni att jämförelsen med bilmekanikerns arbete stämmer med lärarens uppdrag att tillsammans med föräldern ansvara för barnens (demokrati) fostran?
- Vad skulle ni säga utmärker er skolas samverkanskultur med föräldrar? Präglas den av partnerskapsprincipen eller isärhållandets princip? Vad innebär det konkret för lärarna respektive föräldrarna på er skola?
- Känner ni igen er i några av de distanser mellan lärare och föräldrar som Hargreaves skriver om? Vad tycker ni att resonemanget om distanser kan bidra med till ert samarbete med föräldrar?
- Vad tror ni Hargreaves mer konkret menar när han föreslår att lärare borde "närma sig faran"?

Skolans förväntningar på föräldrar och föräldrars förväntningar på skolan

Situationen

Det är eftermiddag en tisdag i februari och Monica som är lärare i svenska och samhällsorienterande ämnen i årskurs 7–9 på Skolgårdsskolan är lite nervös när hon är på väg till mötet med sitt arbetslag. Hon har bestämt sig för att försöka få sina kollegor med sig på idén att utveckla samverkan med elevernas föräldrar. Hon hör ofta kollegorna prata om hur besvärliga föräldrarna kan vara och att de inte borde lägga sig i skolans arbete så mycket. Monica har också träffat föräldrar som krävt mer arbete av henne än vad de flesta brukar göra. Oftast är det väldigt tydligt att föräldrarna vill sina barns bästa och det är det som måste vara utgångspunkten i mötet tänker hon. Styrkt av denna övertygelse går hon in i rummet där kollegorna redan sitter samlade, sätter sig ner och när mötet har inletts får hon ordet: ”Min utmaning just nu är att jag skulle vilja få till ett bättre samarbete med fler föräldrar. Jag tycker att det är svårt att veta hur jag ska göra när jag kallar till föräldramöte och det bara kommer ett par, tre föräldrar. Jag börjar känna det som att det inte är värt besväret men jag vill ju ha kontakt och då undrar jag hur jag ska göra. Det vore fantastiskt om vi tillsammans kunde komma på ett sätt att utveckla vårt samarbete med föräldrarna. Vad tycker ni?”

Diskussionen tar fart nästan omgående och argument både för och emot diskuteras och efter en stund kan arbetslaget trots allt enas om att de ska försöka att förändra och utveckla samverkan med föräldrarna. En sak som blir tydlig i diskussionen är att de faktiskt aldrig har frågat föräldrarna vilken typ av samverkan eller kontakt de är intresserade av att ha och därför beslutar sig arbetslaget för att formulera några frågor som de ska ställa till föräldrarna.

En vecka senare är det dags för utvecklingssamtal och lärarna kommer överens om att ställa frågorna då eftersom de allra flesta föräldrar trots allt kommer till dessa samtal. Frågorna lyder: ”Hur vill ni samarbeta med skolan?” och ”Hur förväntar ni er att skolan och lärarna ska hålla kontakt med elevernas hem?”

Tre veckor senare är alla utvecklingssamtal genomförda och arbetslaget samlas igen för att gå igenom svaren. Klas sammanfattar det han har hört sina kollegor diskutera och säger ”Det verkar som att deras förväntningar på oss är att vi ska ringa dem om deras barn inte kommer till skolan eller om något allvarligt händer



och många verkar dessutom gärna vilja ha kontinuerlig information i någon slags veckobrev. Det är ju inga orimliga förväntningar tycker jag. De samtal jag har haft har visat att de allra flesta gärna vill veta om deras barn är trygga och har det bra i skolan, att de blir omhändertagna. Det har man väl kanske alltid vetat men det känns ändå skönt att höra dem säga det så tydligt tycker jag.”

Lena som hittills inte sagt så mycket håller med Klas: ”Men jag tycker att vi också behöver vara tydliga med vad vi har för förväntningar på föräldrarna. Kan vi inte bjuda in till ett föräldramöte nu, vi kan till och med ringa upp föräldrarna och bjuda in dem och säga att det är viktigt att de kommer för att nu vill vi diskutera hur kontakterna kan utvecklas?” Monica är glad att kollegorna är entusiastiska och håller med Lena: ”Ja, det tycker jag att vi gör och på det mötet kan vi lista alla deras förväntningar på tavlan och diskutera dem och så kan vi göra likadant med våra förväntningar på dem så att de förstår att elevernas skolgång är ett gemensamt ansvar.”

En stund ägnas åt att diskutera vilka förväntningar de egentligen har på föräldrarna och till slut enas man om att det man vill föra fram är hur viktigt det är att de kommer på föräldramötena, att de anmäler när barnen är sjuka och att de hjälper sina barn med läxorna. Monica hade helst velat att de skulle prata om hur hem och skola kan samarbeta för att eleverna ska nå längre i sin kunskapsutveckling men Thomas och Klas menar att just detta när föräldrar inte sjukanmäler sina barn är något av det som irriterar dem mest: ”Man kan bli irriterad på att de inte ringer om barnen är sjuka så att vi måste ringa upp och fråga var de är” menar han och Klas instämmer: ”Förut hade vi en familj som inte ringde och sjukanmälde sitt barn och då fick jag ringa i stället och det var den ena förklaringen efter den andra. Till slut bjöd jag in mamman till ett samtal och då höll hon med om att det var viktigt att sjukanmäla och tyckte att det var bra att vi ställde krav.”

Lena verkar tveksam men säger ändå att hon tror att de genom att klargöra de ömsesidiga förväntningarna kan göra det legitimt för lärarna att kalla in föräldrarna och diskutera problem som kan uppstå. ”Vi har liksom haft en tradition att inte kontakta föräldrarna, inte skriva i veckobreven vad som händer på skolan och inte ge den ’verkliga’ bilden på föräldramötena för att vi har velat lösa problemen själva. Det kanske är dags att vi slutar att ta över föräldrarnas ansvar och bli tydligare med vad som är deras ansvar, att sluta vara så fega.”

Teorier och forskning om skolans och föräldrarnas förväntningar

I det här avsnittet refererar vi framför allt forskning om skolans och föräldrars ömsesidiga förväntningar, som fallet ovan bland annat har handlat om.

Vi vill visa hur frågan om förväntningar kan leda till andra typer av frågor som behöver diskuteras. Först kommer en kort historisk bakgrund till diskussionen om föräldrasamverkan.

Så sent som under 1970-talet började idéer om ett utökat och mer aktivt samarbete mellan hem och skola att formuleras både nationellt och internationellt.³ Gemensamt för dem var visionen att ett mer jämlikt samhälle skulle växa fram om skolan kunde erbjuda ett aktivt samarbete med hemmen. Föräldramedverkan börjar nu ses som ett naturligt inslag i skolans verksamhet (Halsey & Silva 1987).

Miriam David (1993) framhåller att föräldrars delaktighet i exempelvis elevens hemläxor är ett förhållandevis nytt fenomen som uppträder först vid den här tiden, runt 1970- och 1980-talen. Tidigare uppfattades skolarbete som en professionell process som lärarna skötte, föräldrarna var amatörer på området. Men det är alltså under den här perioden som föräldrarna mer påtagligt uppmuntras att delta i skolliknade aktiviteter och förväntas vara en partner till läraren. I linje med de tankegångarna startades samarbetsprojekt mellan hem och skola för att involvera föräldrarna i exempelvis läsning, skrivning och matematik. Det rådde inte längre någon större tvekan om att föräldrar kunde bidra till barnens lärande och förbättra deras skolprestationer, forskningen kommer emellertid senare att ifrågasätta just det antagandet.

Samarbete mellan hemmet och skolan

De amerikanska utbildningsforskarna Kathleen V Hoover-Dempsey och Howard M Sandler (1995) diskuterar i en ofta återopad artikel vad det är som gör att samarbetet mellan hemmet och skolan förbättrar elevens skolprestationer. En faktor är att det finns en *samstämmighet* mellan föräldrarnas samarbetsaktiviteter och skolans förväntningar på föräldrarnas engagemang. Samstämmigheten är viktig

3. En viktig rapport var den så kallade SIA-utredningen (*Utredningen om skolans inre arbete*, SOU 1974:53). Utredningen kan ses som en svensk motsvarighet till Coleman-rapporten i USA (Coleman m.fl. 1966) och Plowden-rapporten i Storbritannien (Plowden 1967), som också pekade på betydelsen av en närmare samverkan mellan hem och skola.

eftersom båda parter engagemang går *via* eleven, finns inte överensstämmelsen hamnar barnet i

... en svår och krävande position som innebär att fylla en gränsöverskridande roll förenat med krav att översätta, förhandla och ibland ignorera regler och krav som ställs av en grupp när man befinner sig i en domän som tillhör den andra gruppen (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 sidan 324–325).

I bästa fall ser skolan och föräldrarna till att de ömsesidiga förväntningarna passar varandra och fungerar bra för barnet, föräldrarna och skolan.

Behovet av samstämmighet i lärandet

De båda forskarnas resonemang ligger nära en diskussion som förekommer inom delar av *literacy*-forskningen⁴ genom att blicken vänds mot det sammanhang där lärandet äger rum. Lärande ses inte som något man gör själv utan det innebär att delta i kommunikationen. Med det sättet att resonera blir skillnader⁵ mellan olika sätt att kommunicera viktiga. Elevernas skolprestationer måste förstås mot bakgrund av skillnader och likheter mellan olika sätt att kommunicera i vardagen, vilket betyder att elevers prestationer inte visar individuella förmågor eller brister i hemmet, utan snarare skillnaden mellan skolans och hemmens kulturella praktik (Cairney och Ashton 2002).

Literacy-forskarna har studerat på vilket sätt barns prestationer i skolan påverkas av olika sammanhang som barn ingår i och vad föräldrar gör när de stödjer sina barn.⁶ Forskarna undersökte hur en uppgift från skolan där man skulle läsa tillsammans hanterades på olika sätt i olika hem. En förälder är upptagen av orden i sig och av hur orden uttalas, en annan förälder stoppar barnet i läsningen och uppmanar barnet att börja på nytt, stoppar igen och så vidare, en tredje förälder går utöver texten och intresserar sig för vad den kan betyda.⁷ Den slutsats Cairney

4. *Literacy* brukar översättas till skriftspråkliga aktiviteter, att läsa och skriva i vid mening.

5. Den brittiske språksociologen Basil Bernstein har studerat konsekvenser av sociolingvistiska skillnader i olika hemmiljöer (främst arbetarklasshem och medelklasshem).

6. *Literacy learning* kan översättas med läs- och skrivlärande.

7. I studien *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar* (Erikson 2009) intervjuades lärare om sin relation till föräldrarna. En lärare i svenska berättar att några av föräldrarna vill att hon ska ägna mer tid åt ”finskrivning” och föräldrarna petar ofta i konkreta saker de själva kan ta på, som till exempel skrivstil.

och Ashton (2002) drar är att det är samstämmigheten mellan skolans praktik och hemmets praktik som är nyckeln till att förklara skolframgång eller misslyckanden. De menar att man måste förändra pedagogiken i både hemmen och skolan.

Olika förväntningar hos lärare och föräldrar

Sociologiska teorier har också använts för att belysa frågor om samverkan med föräldrar. Utbildningssociologen Annette Lareau (2000) har undersökt lärares förväntningar på föräldrar och hur föräldrasamarbetet tar form i skolor i olika sociala miljöer. Lareau fann att lärarna förväntade sig att deras arbete skulle respekteras, att föräldrarna skulle föga sig efter de beslut lärarna fattade, att de ville ha stöd av föräldrarna och att de gärna såg att föräldrarna hade en välvillig inställning till skolarbetet. Lärarna ville också att föräldrarna skulle medverka i de träffar skolan bjöd in till och att de skulle hjälpa sina barn med skolarbetet. Det var med andra ord en viss typ av föräldrainsflytande och delaktighet som lärarna välkomnade.

Men Lareau fann också att lärarna hade *outtalade förväntningar* på föräldrarna. Föräldrarna skulle se till att barnen kom i tid till skolan och var förberedda för skolan. Barnen skulle vara utvilade när de kom till skolan, ha ätit och vara klädda ordentligt och de skulle ha med sig de saker man kommit överens om. För föräldrarna innebar det här en hel del arbete, men lärarna vägde inte in det när de diskuterade föräldrarnas roll i förhållande till skolan.

Lareau beskriver också föräldrarnas förväntningar på skolan. De ville att skolan skulle erbjuda en bra utbildning för barnen, att läraren stimulerade det egna barnet att avancera i skolarbetet och erbjöd extra stöd om det behövdes, rapporterade om barnets framsteg och informerade om det var några problem i skolan. Men *innebörden* av dessa förväntningar skilde sig väsentligt åt mellan föräldrarna. När läraren tillsammans med barnen sysslar med *skolarbete* och när läraren ber föräldrarna om hjälp och önskar etablera ett *samarbete* med föräldrarna, betyder det olika saker för föräldrarna.

En del föräldrar vill dra en tydligare gräns mellan skolan och hemmet. Att undervisa var skolans sak och ett ansvar som dessa föräldrar lade på läraren som man kände största tillit till. Andra föräldrar drar inte den här gränsen utan anser att skolan och hemmet har ett gemensamt intresse, de menar att skolan är sammanbunden med hemmet. Lareau (2000) talar om separation respektive sammanbindning mellan familj och skola. Uppfattningen att skolan är separerad från hemmet och familjen finner Lareau främst bland lågutbildade föräldrar från

arbetarklassen, medan uppfattningen om hemmet och skolan som sammanbundna främst finns bland medelklassföräldrarna.

Att förväntningar också kan relateras till kön framkommer i en litteraturgenomgång som Hoover-Dempsey och Sandler (1997) genomförde. De fann att barnens mammor och pappor upplevde att olika förväntningar ställdes på deras engagemang i skolan. Mammorna kände större krav på att de skulle engagera sig i det dagliga skolarbetet till exempel genom att stödja arbetet med hemläxor och ta del av informationen från skolan. Papporna å andra sidan kände större förväntningar på att engagera sig i exempelvis disciplinfrågor eller i formella organ för skolan.

Förväntningar kan också ses som en del av en skolkultur. Gerardo R López, Jay D Scribner och Kanya Mahitivanichcha (2001) studerade fyra skolors föräldrasamverkan i områden med en stor andel invandrade familjer. Skolorna hade lyckats få till stånd ett framgångsrikt samarbete med föräldrarna genom att

... möta först och främst föräldrarnas behov framför alla andra möjliga former av engagemang. Med andra ord, skolor var framgångsrika inte för att de höll fast vid en särskild definition av engagemang, utan för att de ansåg att det var de själva som hade ansvar att bemöta mångfaldiga behov av utflyttade/inflyttade föräldrar dagligen och över tid (sidan 253).

Föräldrarna fick stöd av att skolans personal tog föräldrarnas hela livssituation på allvar. Det kunde handla om sociala, ekonomiska problem eller problem med boendet och skolpersonalens engagemang i dessa frågor gjorde att föräldrarna inte kände sig ensamma med sina problem. När personalen föreslog lösningar på olika problem och fick föräldrarna att se sin egen betydelse för barnens skolframgång (genom att betona vikten av att samspela med barnen) insåg föräldrarna att barnens behov gick före ekonomiska och materiella aspekter. På så sätt började föräldrarna se på sitt skolengagemang ur ett bredare perspektiv och höga förväntningar – från både skolans håll och föräldrarnas håll – blev en naturlig del i den skolkultur som växte fram.

Förhållningssättet påminner om vad som framkommer i en fallstudie av Skolverket (2005) där man försöker förklara skillnader mellan några skolors måluppfyllelse. Det är en mycket komplex fråga men några drag hos de skolor som har en högre måluppfyllelse är bland annat att lärarna har ett omsorgsfullt och pådrivande förhållningssätt till eleverna. De var lite av "extraföräldrar" och "blåslampor", som lärarna uttryckte det. Det kan också vara så, påpekar rapportförfattarna, att både elevernas och föräldrarnas inställning till studierna är en följd av hur skolan arbetar och den "förväntanskultur" som utvecklats på skolan.

DISKUSSIONSFRÅGOR

- Vad anser ni att det här arbetslagets största utmaning är? Hur ser det ut hos er, har ni liknande utmaningar framför er?
- Vad tänker ni om de val lärarna gjorde för att utveckla föräldrasamverkan? Vad fanns i det som verkar bra, vad verkar mindre bra?
- Vad tror ni att era elevers föräldrar har för förväntningar på er? Vad har ni för förväntningar på elevernas föräldrar? Finns det uttalade förväntningar från föräldrars och lärares håll och hur ser de i sådana fall ut? Hur kan man göra uttalade förväntningar tydliga?
- Vad tror ni krävs för att er samverkan med elevernas vårdnadshavare ska ge effekt på elevernas kunskapsutveckling?

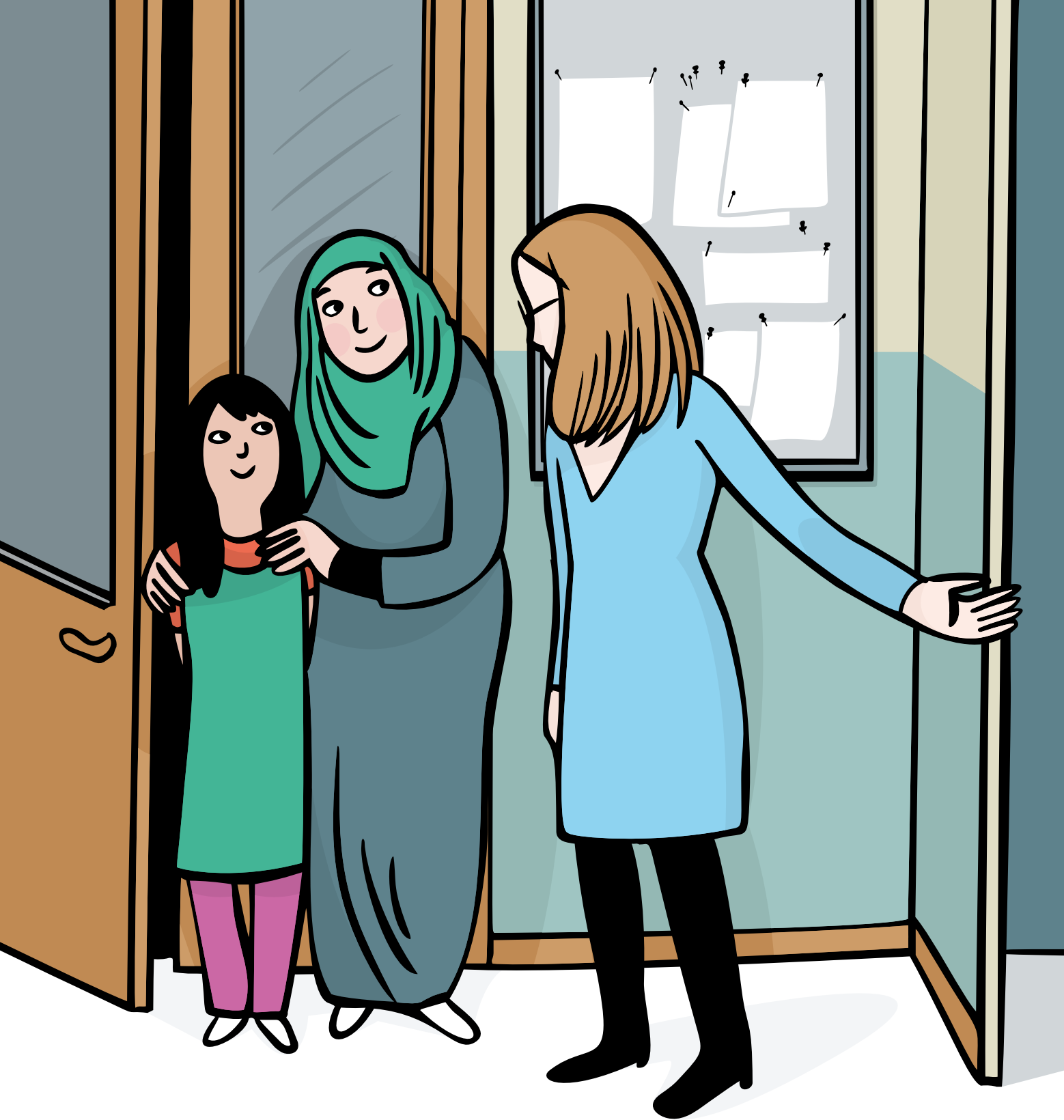
Föräldraengagemang och öppen kommunikation

Situationen

Ulrika går bort till personalrummet en stund innan hon ska åka hem efter skol- dagens slut. Några kolleger sitter redan där och småpratar men de vänder sig mot Ulrika när hon slår sig ner. Hon berättar att hon känner sig så nöjd med hur situa- tionen med eleven Malin och hennes mamma har utvecklats. Malins mamma har för första gången deltagit i ett föräldramöte som hölls häromdagen. Mamman hade tidigare och flera gånger under hösten sagt att hon tycker det är jobbigt att gå på föräldramötena för att ”det är så många föräldrar man inte känner”. Det har gjort att Malin har skämts lite inför sina kompisar för att hennes mamma inte kommer på föräldramötena som nästan alla de andra föräldrarna gör. ”Men så sa jag till mamman för ett tag sedan att ’berätta för Malin att det känns lite pirrigt att gå på föräldramöten för annars tror hon att du struntar i det’”, säger Ulrika. ”Mamman skulle göra det och sedan hade de tydligen pratat om det där hemma”, berättar Ulrika. ”Mamman frågade mig om jag kunde möta henne vid grinden till skolan inför nästa föräldramöte och om hon kunde få sitta bredvid mig, och det funkade jättebra”, säger Ulrika. ”Vad skönt att det blev en sådan bra lösning”, säger Stefan.

Peter som suttit och lyssnat suckar tungt och säger att ”Ja, själv har jag ju inte lika positiva saker att berätta. Jag tror jag har ringt hem till föräldrar varje dag den här veckan och har fått i stort sett samma svar”. Så berättar Peter att han nästan dagligen behöver ha kontakt med föräldrar vars barn har betett sig illa. När han ringer försvarar föräldrarna sina barn och lägger ansvaret på någon annan, elev eller lärare, eller säger ”Så skulle mitt barn aldrig göra, jag känner mitt barn”. Kicki instämmer i det Peter säger och tycker också det är jobbigt att föräldrar nästan alltid försvarar sina barn. Eleverna här på skolan går hem och berättar sin version som är väldigt tillrättalagd och det är vi vuxna som är ”jätteelaka mot dem”, säger Kicki. ”Jag vet att det finns några föräldrar som rakt av köper vad barnen säger.” Hon tycker att det blir en svårlöst konflikt med föräldrarna och att hon förlorar sin professionalitet.

Lena tar ordet och säger att det är jobbigt men nödvändigt det där med att ringa hem när något trist har hänt i skolan. Men hon säger också att hon brukar



uppmuntra sina elever att berätta hemma när något positivt har hänt. ”När jag delade ut provresultaten i matte i nian häromdagen var det en elev som studsade upp för det var första gången han fick alla rätt och fram med mobilen och ringer mamma och alla bara sitter och skrattar.” För Lena är det viktigt att göra föräldrarna delaktiga i skolarbetet, speciellt när det finns något positivt att berätta. Hon brukar fråga sina elever vad de gjorde när de kom hem och då svarar de ofta ”Jo, jag berättade för pappa eller mamma”.

Forskning om föräldraengagemang och skolprestationer

Föräldrar engagerar sig i sina barns skolgång på olika sätt och uppmuntran är viktig. Men vad är det i föräldrars engagemang som är mest betydelsefullt för att barnen ska lyckas bra med skolarbetet? Att föräldrars hjälp med skolarbetet och deras intresse för att delta i olika typer av aktiviteter som skolan anordnar spelar en stor roll har enligt den amerikanske utbildningsforskaren William H Jeynes (2005, 2010) länge varit en dominerande uppfattning bland pedagoger, föräldrar och skolforskare. Det är en föreställning om att föräldraengagemang består av en serie planerade och överlagda handlingar. Men under senare år har det, enligt Jeynes, vuxit fram en annan uppfattning som mer lyfter fram de subtila aspekterna i föräldrars engagemang. I två studier (Jeynes 2005, 2007) där han jämförde undersökningar av vad som ger ett framgångsrikt föräldraengagemang fann han att ”... de kraftigaste aspekterna av föräldrars engagemang är ofta subtila, som att upprätthålla höga förväntningar på sina barn, kommunicera med barnen och föräldrastil” (Jeynes 2010, sidan 748). *Höga förväntningar, kommunikation och föräldrastil* visar sig vara avgörande för att förklara sambandet mellan föräldraengagemang och elevprestationer. Höga förväntningar på barnen handlar om förväntningar som inte behöver uttalas men som barnen ändå uppfattar. Det kan enligt Jeynes vara en ”gemensam överenskommelse” i hemmet om att utbildning är viktigt.⁸

Jeynes talar vidare om att förväntningar etablerar en stödjande men också en systematisk pedagogisk atmosfär i hemmet, som det övriga föräldraengagemanget kan bygga på. *Kommunikationen* mellan föräldrar och barn är avgörande, att man

8. Ida Lidegran (2009) undersöker i sin avhandling hur utbildningskapital överförs i bemedlade familjer och fann att föräldrarna styrde barnen ”med mjuk hand”. Föräldrarna kontrollerade inte barnens skolarbete men var ändå mycket väl medvetna om hur det gick i skolan och behövdes stöttning fanns de tillgängliga. Så länge allt flöt på bra så drev föräldrarna inte på utan gav, som barnen uppfattade det, stor frihet.

gör det till en vana att prata om skolarbetet. Annette Lareau (2000) fann att samtal om skolarbetet var vanligast i medelklassfamiljer. Den tredje aspekten, *föräldrastil* innebar en kombination av en varm kärleksfull hållning och en disciplinerande (trygghetsskapande) struktur.

Jeynes (2010) framhåller att senare forskning har kunnat visa på att liknande subtila faktorer också är giltiga för hur skolan kan främja ett föräldraengagemang. Skolpersonal och föräldrar möts i olika sammanhang och det centrala är inte bara aktiviteten i sig utan mer betydelsefullt är atmosfären och den känslomässiga inramningen kring dessa möten. När Jeynes sammanställer resultaten från studier av olika typer av aktiviteter för föräldrar som skolan tagit initiativ till konstaterar han att *omtanke*, *respekt* och *mottaglighet* från skolan kännetecknar ett professionellt bemötande av föräldrar.

Jeynes sammanställning visar på ett generellt mönster som är statistiskt säkert, men han påtalar att kvalitativa studier, som syftar till att komma åt olika aspekter av fenomenen, inte är en del av sammanställningen. Ett sätt att gå vidare från Jeynes slutsatser är därför att titta lite närmare på andra studier som mer konkret intresserat sig för vad de subtila komponenterna i praktiken kan innebära, här ska vi inrikta oss på kommunikationen.⁹

En öppen kommunikation mellan tre parter

Hur bygger man som skola och lärare upp en förtroendefull relation till föräldrarna och hur får man föräldrarna att känna tillit i kontakten med skolan? För att besvara den frågan intervjuade Lars Erikson skolledare, arbetslag och lärare vid tre F–9-skolor (Erikson 2009).¹⁰ En av de komponenter som visade sig avgörande för att skapa en förtroendefull kontakt var de professionellas sätt att kommunicera med föräldrar samt den mening de tillskrev betydelsen av kommunikation. Gemensamt för lärarna var nämligen en strävan efter att åstadkomma en öppen kommunikation mellan lärare, föräldrar och elever.

En öppen kommunikation kunde kräva ganska hårt arbete från lärarna. Ett av

9. Om betydelsen av förväntningar diskuteras i texten *Skolans förväntningar på föräldrar och föräldrars förväntningar på skolan*.

10. Urvalet av lärare var selektivt i den meningen att rektor (med kännedom om personalen) föreslog intervju-personer som tyckte att föräldrasamverkan var ett viktigt område. Studien finansierades av f.d. Myndigheten för skolutveckling. Studien är även publicerad i *"Vi lämnar till skolan det käraste vi har." Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*" (Nilsson 2008, red).



arbetslagen i årskurs 7–9 hade länge haft problem med ”slutna elevgrupper”, en vanlig attityd bland ungdomarna var att ”vi håller ihop”. Lärargruppen upplever det mycket problematiskt och som något som tar mycket kraft och energi. Lärarna vill att föräldrarna ska dela med sig av information som kan hjälpa dem att reda ut händelser på skolan. Att delge lärarna information, poängterade de för föräldrarna, betyder inte att ”tjalla”. Lärarna markerar för föräldrar och elever att ”vi är inte någon maffia ... det här är en skola”, och att de försöker förändra kulturen på skolan som tidigare kännetecknades av att ingen sade någonting.

Läraren: ... det är ju så här att föräldrarna vet, för barnen går och berättar saker och ting, ”Kalle gjorde så här, han slog sönder ett fönster” ... men de säger det aldrig till oss.

Intervjuaren: Så föräldrarna vet mer än ni vet?

Läraren: Många gånger är det så att föräldrarna vet ... men föräldrarna kan inte berätta ... för de [ungdomarna] säger till honom ”säg inte till läraren för då blir jag tjallaren” ... så föräldrarna vet, barnet vet men vi vet inte och det blir ibland ganska konstigt ... och vad tycker folk som är utanför skolan ”vet ni aldrig någonting”?

En lärare från en annan skola berättar att hon brukar säga till föräldrarna att hon vill att de ska skvallra för henne om ”det är någonting” med kompisarna. Som förälder har läraren själv upplevt att hon inte kan agera så mycket, exempelvis i kamratrelationer, men att hon som lärare kan göra betydligt mer. Men då behöver hon föräldrarnas hjälp, för som lärare ser man inte lika mycket och man ser heller inte samma sak, säger hon. Läraren upplever att föräldrar ofta inte vill säga något kritiskt om något annat barn och hon önskar att föräldrarna vågade vara mer öppna om detta.

Exemplet visar hur lärarna försöker involvera föräldrarna och skapa en öppen kommunikation mellan alla tre parterna. Det ska leda till ett gemensamt ansvar, inte minst när svårigheter och problem av olika slag dyker upp. Men det förutsätter att man kan förändra uppfattningen om att det är något negativt och omoraliskt att skvallra. Genom en öppen kommunikation vill lärarna få med föräldrarna på att främja och utveckla positiva samspelsmönster i elevgruppen. Sådana samspelsmönster kan också påverkas av om föräldrarna inte vill kommunicera med läraren. En lärare brukade säga till föräldrarna att han inte ville att de talade illa om honom inför sina barn, för att det kunde försvåra kommunikationen med barnen i klassrummet. Läraren var öppen för kritik men ville helst att föräldrarna skulle vända sig direkt till honom om de vill klaga på något. Han upplyste samtidigt föräldrarna om att de har ”full rätt att vända sig till vem som helst på skolan: rektor, kollega med flera och tala om vilka fel jag har”.

En öppen kommunikation – en dialog utan försvar

Studier inom området föräldrar och skola brukar ofta bygga på intervjuer om lärares syn på föräldrar eller föräldrars syn på skolan och lärarna. De intervjuade har vanligtvis fått berätta om samarbetet med den andra parten. Ett undantag är en studie av Debora Miretzky (2004) där föräldrar och lärare fick mötas för att diskutera sin relation.



Samtalen visade att lärarna och föräldrarna ville stötta varandra mer. De ville även träffas oftare för samtal och ha en ömsesidigt bättre och starkare relation då de är övertygande om att det har betydelse för både skolan som helhet och för barnens skolarbete. Samtidigt visste de inte hur detta ska uppnås och de såg många hinder i vägen för att förverkliga de ambitionerna. Men både föräldrarna och lärarna framförde direkta synpunkter om vad de önskade sig av den andra parten. Lärarna ville till exempel att föräldrarna ska kontrollera barnets version av en händelse i skolan med läraren. Föräldrarna å sin sida ville ha mer regelbunden information om eventuella problem med det egna barnet. Mer indirekt noterar Miretzky att båda parter ville att det egna bidraget ska värdesättas och uppskattas av den andra parten. Men en sådan uppskattning var sällsynt, tyckte både lärarna och föräldrarna.

Båda parter hade svårt att se vad man själv kunde vinna på relationen till den andre vuxne och Miretzky noterar ingenting om att skolan skulle förändras av ett samarbete mellan lärare och föräldrar. I stället är det eleven som har nytta av en närmare relation. Samtidigt delade lärare och föräldrar erfarenheter av att hamna i situationer där det uppstår missförstånd och upprörda känslor kring något som har hänt med en enskild elev. De här spänningarna upprätthöll ett avstånd kopplat till rollen som lärare eller förälder.

Lärarna och föräldrarna ville kunna prata om barnet utan att behöva försvara sitt professionella perspektiv respektive sitt föräldraperspektiv. Speciellt när barnet fick problem med skolarbetet och framgångarna uteblev eller när det blev ”stökitigt” runt barnen upplevde föräldrarna att det slog tillbaka negativt på deras föräldraskap. Lärarna kunde känna att deras professionalitet ifrågasattes när föräldrarna okritiskt

accepterade barnets version av en händelse i skolan. Både lärare och föräldrar tyckte att det var viktigt att släppa dessa försvarsinställningar för att fördjupa kommunikationen.

Det här temat utvecklar de danska forskarna Helle Jensen och Elsebeth Jensen (2008, sidan 79). En försvarsinriktad hållning i kommunikationen kan enligt författarna leda till låsningar i samtalet och nedan finns ett exempel på hur det kan se ut. Bakgrunden är att läraren Tina har stämt träff med Andreas föräldrar och en bit in i samtalet påtalar föräldrarna att Andreas behöver mer stöd i svenskundervisningen:

Föräldrarna: ”Vi tycker inte att Andreas får den hjälp han ska på svensklektionerna.”

Tina: ”Det är ju många barn i klassen och de måste själva se till att fråga när jag har genomgång på tavlan.”

Föräldrarna: ”Ja, men Andreas säger att det är så mycket oväsen att han inte kan höra vad som sägs.”

Tina: ”Det står Andreas också själv för. Han har jättesvårt att sitta still – och svårt att komma igång. Han lägger ned mycket tid på att leta efter sin penna och sina böcker, och det inte alltid han hittar det han ska använda.”

Föräldrarna: ”Ja, men i hans systems klass var det de också 24 barn och där var det aldrig några problem. Alla visste vad de skulle börja med.”

Tina: ”Det vet de här också men det betyder ju inte att alla kommer igång...”

I det här samtalet löper två monologer parallellt och båda parterna blir mer och mer frustrerade ju längre samtalet pågår. Tina ser inte sin egen delaktighet i det som går snett och enligt Jensen och Jensen är risken stor att hon börjar tala om Andreas föräldrar som ”hopplösa” och att föräldrarna förlorar förtroendet för skolan. Jensen och Jensen beskriver hur Tina känner sig mindre värd när föräldrarna inte är nöjda med sitt barns skolgång eller oroliga för hur deras barn har det. I den fasen riktar Tina uppmärksamheten inåt, mot vad som händer i henne när Andreas föräldrar framför sina synpunkter. För att komma vidare måste Tina rikta uppmärksamheten mot Andreas föräldrar, intressera sig för vad de menar med det de säger, lyssna till den oro som ligger bakom orden och hur de egentligen upplever Andreas skolgång. Hon bör försöka få dem att berätta vad de känner och vad det är kring Andreas skolgång som gör dem oroliga. Med en

sådan hållning återskapas dialogen och samtalet skulle enligt forskarna kunna se ut så här:

Föräldrarna: ”Vi tycker inte att Andreas får den hjälp han behöver på svensklektionerna.”

Tina: ”Det var tråkigt att höra... Jag skulle gärna vilja få veta mer vad det handlar om.”

Föräldrarna: ”Det är så mycket oväsen på lektionerna. Han behöver lugn och ro för att koncentrera sig.”

Tina: ”Ja ibland är det mer oväsen än jag skulle vilja. Jag jobbar på det, men det är inte alldeles bra än. Har Andreas sagt något om vad som eventuellt skulle kunna vara till någon hjälp för honom? Eller har ni några idéer?”

Föräldrarna: ”Nej, det har vi inte. Det är väl skolans ansvar också.”

Tina: ”Det stämmer. Men jag behöver samarbeta med er om det, för jag utgår från att ni redan har några erfarenheter av hur er son lär sig på bästa sätt. Jag vill använda dem här i klassen om det är möjligt.”

Föräldrarna berättar att Andreas alltid har haft lite svårt för att sitta still och tycker att han inte skulle behövt komma efter från början om det hade varit lugn och ro. Tina bekräftar föräldrarnas oro: ”Jag förstår att ni verkligen är oroliga för Andreas och jag är glad att ni säger det redan nu.” Att bekräfta föräldrars oro behöver inte nödvändigtvis betyda att man delar den utan det viktiga är att man tar den på allvar. Jensen och Jensen framhåller att en dialog alltid har två delar – det vi pratar om (innehållet) och hur vi pratar om det (processen). I den senare dialogen var Tina fokuserad på processdimensionen när hon återetablerade kontakten varje gång hon kände att den var på väg att gå förlorad. Det handlar enligt Jensen och Jensen om att läraren och föräldrarna först måste mötas innan innehållet kan presenteras, ett möte som kan förbigås på grund av lärarens tidsbrist.

Ett annat exempel på hur processdimensionen kan ingå i en lärares yrkesroll i mötet med föräldrar kommer till uttryck i den här beskrivningen.¹¹

11. Se Erikson (2009, s. 93).

Att möta föräldrar på ett professionellt sätt för mig innebär att jag försöker möta dem utan att tolka in egna uppfattningar i det de säger. Jag försöker att inte tänka ”så menar de nog”, utan verkligen ta reda på vad de menar. I skolan där jag jobbar har alla föräldrarna invandrarbakgrund, och ibland är det lätt att jag snabbt in i samtalet tror att jag vet vad de vill säga. Men om jag tar mig tid att lyssna så är det inte alltid det jag tror de menar. Därför är professionalitet för mig att verkligen lyssna in utan att låta mina egna tolkningar färga samtalet (Karin, högstadielärare).

Den här läraren har uppmärksamheten på flera saker samtidigt. I samma ögonblick som hon är koncentrerad på vad som sägs riktas uppmärksamheten också på hur något sägs. Därigenom visar också läraren omtanke om föräldrarnas självbild och det föräldrarna uttrycker blir betraktat och värdesatt som något betydelsefullt.

DISKUSSIONSFRÅGOR

I det inledande exemplet berättar några lärare om sina erfarenheter av kontakten med föräldrar.

- Känner ni igen er i dessa erfarenheter? Kan ni identifiera er med någon eller några av lärarna? Tycker ni att lärarnas erfarenheter speglar olika förhållningssätt till föräldrarna och kontakten med dem, och hur skulle ni i sådana fall beskriva dessa?
- Känner ni igen problemet med att föräldrar litar på sitt barns version av händelser som inträffat i skolan?
- Vilka för- och nackdelar finns det med att ringa hem till föräldrar om något problematiskt inträffat runt en elev under skoldagen? Resonera om ett exempel där ni (eventuellt) har olika inställningar.
- Texten tar upp kommunikation i termer av öppenhet och försvarsinriktad hållning. Hur är kommunikationen med föräldrarna på er skola? Ser det olika ut i olika arbetslag och bland olika lärare i samma arbetslag? Är olikheten eller likheten ett problem eller en tillgång?
- Vad tror ni skulle kunna få era elevers föräldrar att känna sig mer välkomna till skolan och de aktiviteter skolan bjuder in till?

Föräldrasamverkan med barnet och eleven i centrum

Situationen

Efter den pedagogiska lunchen som lärarna på Skolgårdsskolan har ett par gånger i veckan sitter halva arbetslaget, Peter, Tina, Karin och Rose-Marie och pratar i personalrummet. Det är en bit in på höstterminen och alla fyra har haft sina första föräldramöten med de nya sjundeklassarnas föräldrar – ett möte de var nöjda med och som genomfördes ”som det alltid brukar göra”. Men Karin tyckte det blev lite väl stelt och kontrollerat den här gången. ”Ett tecken på det är att några föräldrar alltid dröjer sig kvar och vill prata lite extra efter mötet”, säger Karin.

Inlägget får Peter att fortsätta reflektera då några föräldrar i hans klass just stannat kvar efteråt och ställt lite frågor. ”De verkade ganska oroliga för hur det skulle gå för deras barn i den nya klassen med en hel del nya kompisar och det är ju inte så konstigt.” Peter skulle vilja lära känna föräldrarna bättre: ”Jag tycker många gånger att föräldrarna för över sina erfarenheter, rädslor och åsikter på barnen och det är ju inte alltid det gagnar eleverna” säger han. ”Jag har lärt mig under åren att man först måste jobba med föräldern och dennes attityd för att sedan kunna jobba med eleven. Det är ju svårt det här, vi har ju inte direkt någon utbildning på det området heller”, säger Peter. ”Vad tycker ni”?

”Jag håller med” säger Tina. ”Jag har haft lite bryderier kring Joel i min klass och har sett att han rätt ofta hamnar i trubbel med kompisar på rasterna och vad jag förstått på gympalektionerna också. Han är lite osmidig och har svårt att läsa av signaler, det blir skojbråk och ofta slutar det med att han rätt bryskt slår till någon annan.” ”Vad tror du det beror på då?” undrar Karin. ”Ja, häromdagen förstod jag ju lite mer, apropå det Peter säger. Jag råkade stöta ihop med Joels pappa som skjutsade honom till skolan och när pappan kommer fram till mig och ska hälsa säger han ’tjena’ och slår mig samtidigt lite lätt på överarmen.” Tina demonstrerar på Karin. ”Och då förstod jag ju att Joel på något sätt verkar ha anammat lite av samma hårda stil som pappan.”

”Men då måste jag få berätta för er om Saras och Simons mamma”, inflikar Rose-Marie. ”Ni vet Sara som gick ut nian för ett par år sedan och Simon som är några år äldre. De har flera syskon och en syster till Sara och Simon började här i höstas. Kommer ni håg att mamman ofta ringde till både oss och rektorn och skulle



'ta barnen från skolan' som hon sa och hon beklagade sig över allt möjligt." De övriga nickar igenkännande. Rose-Marie berättar hur hon inför det här läsåret, när hon fick reda på att hon skulle bli mentor för den här mammans yngsta barn Mikaela, kände sig både nervös och stressad. Rose-Marie funderade mycket över hur hon skulle bryta det tidigare mönstret och försöka vända mammans negativa inställning. Hon bestämde sig för att ge Mikaela extra mycket uppmärksamhet och berättar att hon i början medvetet undvek att konfrontera mamman och istället började med hennes dotter: "Jag pratade med Mikaela och försökte få en bra relation till henne, jag hjälpte henne extra mycket, jag såg henne varje dag, gick och pratade med henne på rasterna, alltså verkligen såg till att vi byggde upp en relation." "Sedan", fortsätter Rose-Marie, kommer mamman till höstens första utvecklingssamtal och är glad och säger: "Vad roligt, äntligen en lärare som min dotter tycker om".

Rose-Marie koncentrerade sig därefter sig på att upprätthålla den här kommunikationen med eleven men inte på samma sätt. Hon säger att "det behövdes ju inte för då hade jag redan vunnit mammans förtroende". När Rose-Marie hade vunnit mammans förtroende kunde hon vara mer rak och ärlig och till exempel säga till henne "Nu har Mikaela skolkat, så nu får ni lov att prata om det hemma". "Hade jag sagt så i början hade hon bara vänt på klacken och gått till rektorn och sagt att jag var en dålig lärare. Så har man inte föräldrarnas förtroende är det nästan hopplöst", säger Rose-Marie.

Forskning om föräldrasamarbete

NÅGRA BILDER AV RELATIONEN MELLAN HEM OCH SKOLA

När ett barn börjar närma sig skolåldern eller när de lite äldre eleverna kommer till en ny skola, är det vanligt att vårdnadshavarna informeras om den nya skolan och bjuds in till olika typer av möten, föräldramöten och utvecklingssamtal. Kanske har man också aktiviteter för att lära känna varandra och skapa nya gemenskaper. Möten mellan hem och skola har en lång tradition och pedagogerna och filosofen John Dewey diskuterar denna möteskultur redan i slutet av 1800-talet, i *My Pedagogic Creede* (Lawrence-Lightfoot, 2003). Dewey reagerade mot att möten mellan hem och skola var alltför formaliserade, de hade stelnat i sina former och utvecklats till tomma ritualer i form av monotona och enformiga tillställningar. Han varnar också för en "påklistrad artighet" hos föräldrar och lärare som förhindrar ett verkligt möte dem emellan. Deweys budskap var därför att de vuxna måste lära sig att lägga fokus på det enskilda barnets utveckling och behov och han talar om vik-

ten av en ”medkännande och välvillig observation av barnets intresse” (Lawrence-Lightfoot, 2003). En välvillig observation av barnets intressen och en observation präglad av medkänsla lägger enligt Dewey en grund till att de vuxna förmår träda in i barnets liv. Vad detta mer konkret kan innebära utvecklar vi längre fram.

Dewey var nära kollega med sociologen George Herbert Mead (1908), som också intresserade sig för skolans möten med föräldrar, fast från en något annorlunda utgångspunkt. Mead argumenterar för att det inte är de fysiska mötena som sammanför och förenar lärare och föräldrar, som man kanske först föreställer sig. I stället är det barnets närvaro i både hem och skola som är den avgörande, socialt grundade omständigheten som motiverar en förbindelse mellan hem och skola. Därför bör vi enligt Mead tänka oss att den centrala förbindelsen mellan föräldrar och lärare grundas i ”barnets sociala medvetande” (Mead 1908). Det är föräldrars och pedagogers gemensamma uppgift att sörja och ansvara för barnets fostran och socialisation som binder samman hemmet och skolan. Fostransuppgiften är sedan 1940-talet formulerad i svenska utredningar och nationella styrdokument. I läroplanen för grundskolan står det att skolan i samarbete med hemmen ska ”... främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare” (Lgr 11).

Men föräldrar och lärare ser sin uppgift från olika håll. Föräldrarna har huvudansvaret för barnens fostran och de har en familjebaserad utgångspunkt medan lärarna har en offentlig professionell utgångspunkt (Erikson 2012). Dessa olika utgångspunkter kan göra det svårt att etablera en bra relation och ett givande samarbete.

BARNETS BÄSTA I FOKUS

På ett inträngande sätt blottlägger sociologen Sara Lawrence-Lightfoot (2003) några av dessa utmaningar när hon utifrån sociologen Willard Wallers (1932) provocativa beskrivning diskuterar lärare och elever som ”naturliga fiender.” Både läraren och föräldern vill barnets bästa men på olika sätt och från olika utgångspunkter och spänningar och konflikter är därför oundvikliga. Lawrence-Lightfoot (2003) menar att Wallers beskrivning är alltför förenklad men samtidigt underlättar analysen.

I den intervjustudie Lawrence-Lightfoot (2003) genomförde med lärare talade samtliga om hur möten med ett djupt känslomässigt innehåll ofta kläs i ett artigt språk och tomma ritualer. Ett felsteg eller en förhastad kommentar kan lätt omvandlas till missförstånd och misstro. Samtidigt kan de rätta orden, den smidiga gesten leda till nya insikter, djupare förståelse och en ömsesidig uppskattning. Men då krävs en medvetenhet om riskerna i dessa möten och en god kommunikation kräver naturlighet och öppenhet. Lawrence-Lightfoots lärare säger att det allra

viktigaste är att skapa en trygg zon och en förtroendefull relation där läraren och föräldern kan tala uppriktigt (sidan 46).

Tillit och förtroende är ett par av nyckelbegreppen nedan och några lärare ska få ge röst åt vad det kan innebära att ”dela föräldrars perspektiv” och försöka skapa en förtroendefull relation till föräldrar.

ATT LYSSNA TILL FÖRÄLDRARNA OCH SÄTTA BARNET I CENTRUM

I en studie om hur lärare bygger upp en förtroendefull relation till föräldrar (Erikson 2009) gällde en av frågorna hur lärarna brukade göra med den allra första föräldrakontakten.¹² Flera av lärarna poängterade betydelsen av en så tidig kontakt som möjligt med varje förälder och barn. De här träffarna kunde därför äga rum redan på våren innan skolstarten eller tidigt på höstterminen och trots att de tog lite tid att genomföra beskrev lärarna entusiastiskt hur värdefulla de var för att de gav så mycket tillbaka. Föräldern och barnet fick berätta hur det varit tidigare i skolan och vad som intresserade barnet utanför skolan och i mötet etablerades ett sammanhang som man senare kunde relatera till. Flera av lärarna sparade också sina anteckningar från dessa tillfällen som sedan användes inför utvecklingssamtalen. Lärarna benämnde dessa möten för ”introduktionssamtal”, ”lyssnarsamtal” eller ”lära känna-samtal”, vilket vittnar om i vilken anda de fördes och vad man ville åstadkomma.

”Lära känna-samtal” finns beskrivet i litteraturen på ett nyanserat och inträngande sätt hos Lawrence-Lightfoot (2003). En av de lärare hon intervjuar i sin studie, Molly Rose, anstränger sig för att hitta tider för att genomföra individuella samtal med alla föräldrar i klassen. Molly Rose säger att föräldrarna ibland vill ändra den överenskomna tiden eller inte dyker upp på mötet, men hon har inga problem med det. ”Jag tar det inte personligt. Vi arbetar på tills vi hittar något annat tillfälle.” Den inställningen tror Lawrence-Lightfoot kan imponera på den mest motvilliga föräldern och när föräldrarna till slut kommer till mötet och Molly verkligen *lyssnar* på dem i stället för att *prata till* dem ger det en förbindelse mellan hem och skola, menar Lawrence-Lightfoot.

Flera av lärarna i Lawrence-Lightfoots studie betonar just lyssnandets konst och de lägger ned mycket energi på att få föräldrarna att ta initiativ till att berätta om barnet och om sina erfarenheter, vilket inte är så lätt då föräldrar ofta förväntar sig att själva få höra lärarens beskrivning av barnet. Att lyssna och att få bli lyssnad till har ett speciellt värde. Diane Reay (1999), en brittisk sociolog, talar om skillnaden mellan ”being heard ” och ”being listened to” och menar att ”bli lyssnad till”

12. I studien intervjuades 15 F-9-lärare vid tre skolor.

betyder att det man säger och uttrycker i en dialog blir betraktat och värdesatt som något betydelsefullt. Föräldrarnas förtroende för en lärare byggs upp genom lärarens lyssnande menar Lawrence-Lightfoot (2003).

Sofie, en annan av lärarna som Lawrence-Lightfoot talade med, berättar om ett svårt samtal och ett smärtsamt möte med en mamma vars barn fick kämpa mycket hårt för att klara av skolarbetet, något som mamman inte ville kännas vid. Mamman vidhöll att hennes dotter noggrant gjorde sina matteläxor varje eftermiddag och att det inte fanns några som helst problem med skolarbetet, trots att Sophie visade att Aisha hade många ofullständiga skoluppgifter. Det var som om mamman kände att det var *hon själv* som bedömdes och Sophie tolkade situationen som att den påminde om förnedrande upplevelser från mammans egen skoltid. ”Att prata med henne kändes ömtåligt och riktigt svårt”, säger Sophie.

Det stora bekymret var inte vad mamman sade om Aishas läxläsning utan att hon relaterade till Aisha på det viset. Mamman såg inte att hon själv och läraren hade en relation genom Aisha och mammans enda mål var att få mötet avklarat så fort som möjligt. Sophie förväntade sig inga större framsteg det första året men var ändå övertygad om att hennes lyssnande och till och med lyssnandet till lögn var ett viktigt första steg.

Empati innebär här enligt Lawrence-Lightfoot att läraren känslomässigt sätter sig i föräldrarnas situation och den grundläggande poängen här är inte att läraren och föräldern ”blir vänner”, utan att de förmår att sträcka ut en hand och möta varandra för barnets bästa.

I själva verket, den plats där de kan erkänna – och slutgiltigt uppskatta – varandra, oavsett hur stora klyftorna är, ligger i deras ömsesidiga omsorg om barnet. (Lawrence-Lightfoot 2003, sidan 104).

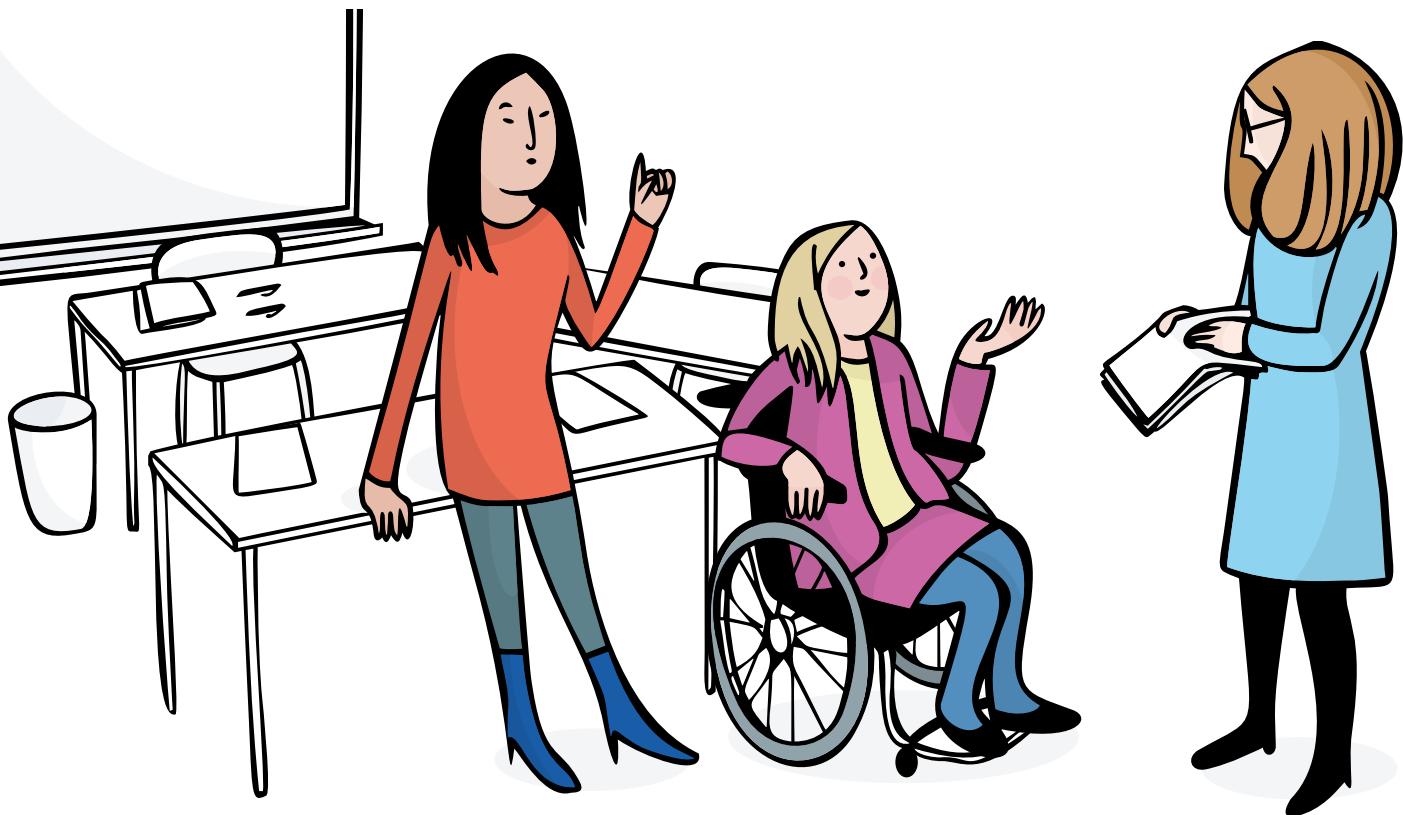
Det område där läraren och föräldern kan hitta fram till och erkänna varandra som inbördes viktiga personer är alltså i omsorgen och omtanken om eleven. I den omtanken byggs en tillitsfull relation upp mellan läraren och föräldern.

Maria, som arbetat en längre tid som mellanstadielärare, berättar om en pojke som kom till klassen i årskurs fyra från en annan skola. Han hade förmodligen varit blyg tidigare och fick svårt att klara av det sociala sammanhanget i den nya miljön.¹³ Pojken lade in tre svordomar i varje mening för att fylla ut språket, berättar Maria, som först trodde att han inte kunde så mycket svenska över huvudtaget.

13. Exemplet är hämtat från Erikson (2009).

Första gången Maria träffar mamman är också hon väldigt tystlåten och när hon frågar henne hur det varit tidigare säger mamman att ”det har inte varit bra”. ”Då förstod ju jag att här är det mycket som inte hade varit bra”, säger Maria. Men mamman ville inte säga vad det var och Maria inser att det måste få ta tid. ”Pojken ville inte arbeta heller... han gjorde ingenting ... och det tog ett halvår för honom att försöka prata och få bort svordomarna.”

Så gick det ett halvår till och plötsligt började det hända saker. Pojken började samtala, han var inte så rädd längre och skolarbetet började också fungera bättre. Maria hade ett samtal där både mamman och pappan var med, de hade förstått att hon inte skulle ge upp: ”... föräldrar måste ju ha tillit till dig och de här föräldrarna hade ingen tillit till skolan. Inte förrän de såg att det hände någonting hos pojken, att han började jobba. *Då* var de beredda att komma och medverka i det här och började läsa en massa läxor med honom hemma.”



Intervjuaren: Vad gav hon för signaler till dig?

Maria: Ja, hon gav ju signalen till mig att hon visste ju att han inte kunde läsa ... hon visste att han inte gjort så mycket men hon gav också signalen på något vis att "så här har det ju varit ... så här är det i svensk skola".

Intervjuaren: Så vad var den avgörande punkten?

Maria: Jag tror att den avgörande punkten för *mamman* ... var när hon såg att läxor kom hem, hon såg att det blev något skrivet i böckerna, att det blev några tal gjorda. Det var ju ingenting sådant innan... det här stackars barnet har ju kunnat sitta av skolan.



Maria var alltså helt inriktad på att, som hon säger ”få med sig” mamman för att bryta ett negativt mönster. Möjligen anade hon tidigt att föräldrarnas negativa upplevelser och erfarenheter av skolan hade förts över till pojken, och att deras inställning skulle bli en avgörande faktor för att pojken överhuvudtaget skulle klara av skolan. Under det första halvåret hade inte Maria mer kontakt med pojkens föräldrar än med andra föräldrar, närmandet till just dessa föräldrar gick i stället via pojken. Ett av motiven med att ge pojken hemläxor var att *mamman* skulle upptäcka att pojken åstadkom något i skolan. På det sättet stärktes föräldrarnas tilltro till pojkens förmåga och därigenom också deras tillit till läraren och skolan.

För Maria är det självklart att placera barnet i centrum av den relation hon etablerar till föräldrarna. Hon är också uppmärksam på hur varje förälder relaterar till sitt eget barn och till skolan, vilket blir utgångspunkten för hur hon ska förhålla sig professionellt till varje enskilt barn. Genom den information hon får genom de tidiga lyssnarsamtalen försöker hon skaffa sig en så fullständig bild av barnet som möjligt för att förstå de krafter som inverkar på barnet.

Lawrence-Lightfoot (2003) talar om tre nödvändiga förmågor vid möten med föräldrar: ”Konsten att observera, förmågan att dokumentera och inställningen att lyssna.” Maria väver samman dessa tre förmågor till ett tålmodigt och målmedvetet arbete inriktat på barnets långsiktiga lärande och utveckling. Poängen är att hon i det arbetet ser föräldrarnas medverkan som oumbärlig. Det blir en illustration av Meads (1908) uppfattning att vi som föräldrar och lärare har både privilegiet och skyldigheten att ”... identifiera oss själva med mer av barnets liv” (sidan 67).

DISKUSSIONSFRÅGOR

- Vilka konkreta exempel har ni på hur man bygger upp en god relation till en förälder?
- Hur ställer ni er till påståendet "en fruktbar och effektiv samverkan mellan hem och skola måste byggas på ömsesidig tillit mellan båda parter". Håller ni med om det? Varför? Varför inte?
- Hur tar ni den första kontakten med "nya" föräldrar: brev, e-post, telefon eller ansikte mot ansikte? Vilka goda erfarenheter har ni? Finns det något som ni vill utveckla? Hur ser i sådana fall förutsättningarna för detta ut på er skola? Ska det finnas ett gemensamt förhållningssätt till första kontakten eller ska det vara upp till varje arbetslag eller varje enskild lärare?

Föräldrasamverkan – ömsesidighet, dialog och erkännande

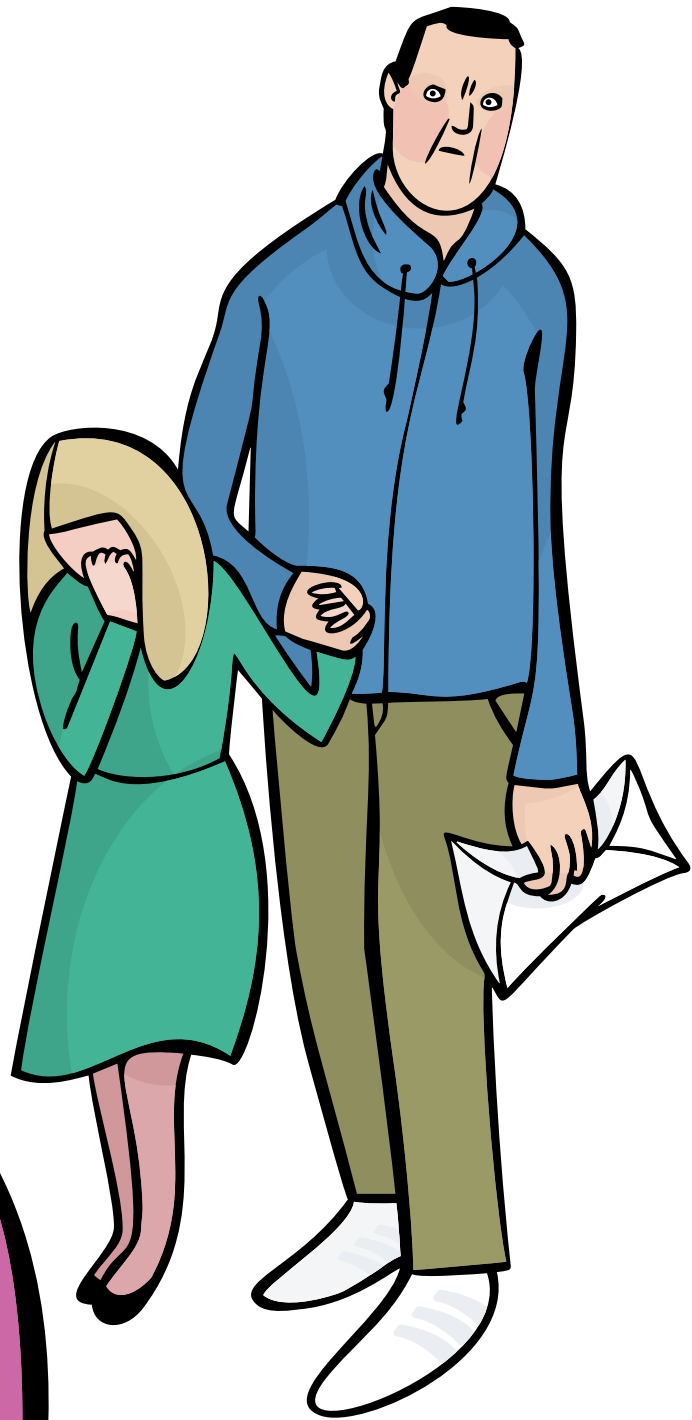
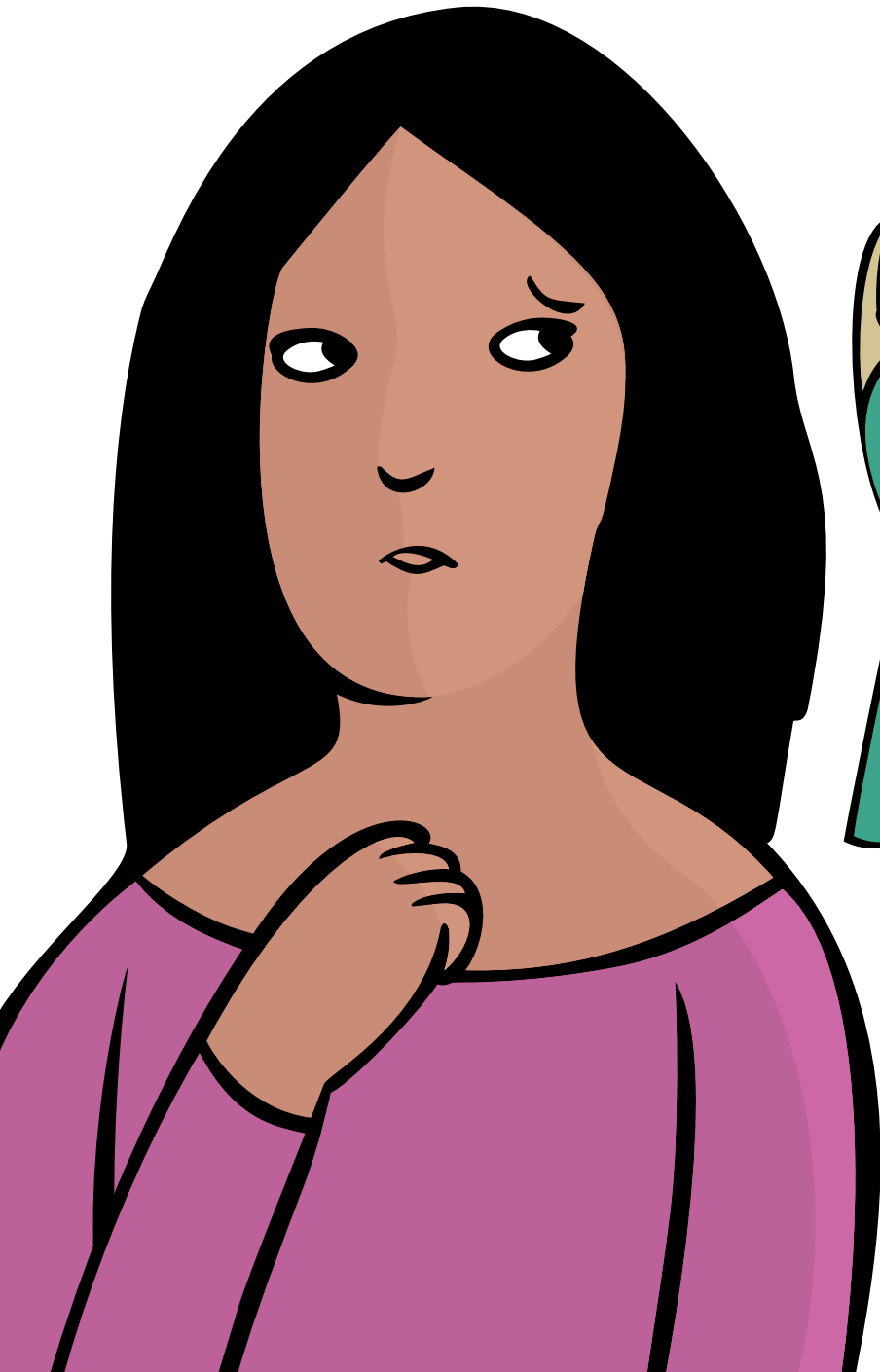
Situationen

Ulrika är nyutträd rektor på Hallonskolan, och inför det nya läsåret har hon samlat arbetslagsledarna för ett samtal om hur man har arbetat med föräldrasamverkan på skolan. Eftersom hon inte känner lärarna speciellt väl vill hon försöka sätta sig in i vad skolan har för samverkanstradition. Hon har tagit med sig några fall från sin förra skola som hon tänkte kunde fungera som underlag för samtalet. Ulrika ber lärarna att tänka sig in i följande situation:

Det är utdelning av betyg i samband med skolavslutningen och 15-åriga Kajsa har studerat flitigt under höstterminen, vilket också märktes i höstens betyg. Föräldrarna är nöjda och glada, de har stora förhoppningar om sin flickas framtid. Hon ska så småningom studera på högskolan och skaffa sig ett bra yrke, tänker familjen. Pappan besöker läraren innan han går hem på avslutningsdagen och Kajsa följer lite motvilligt med men säger inte mycket. Pappan är arg och besviken och undrar varför hans flicka inte fick det högsta betyget i ett av ämnena. Hon hade ju kämpat och satsat på skolan och hemma hade hon sagt att allting gick bra. På vårterminens utvecklingssamtal hade mentorn visserligen berättat att Kajsa hade förändrats och att hon till exempel nu behövde påminnas om att lämna in arbetsuppgifter till SO-läraren. Pappan anser att läraren har satt fel betyg. Han besöker rektorn i detta ärende.

”Vad säger ni om det här, är det någonting ni känner igen er i?”, frågar Ulrika. De flesta nickar instämmande. Tomas säger: ”Ja, det här är bekant, skulle lika gärna kunna ha hänt hos oss. Alla har vi olika erfarenheter av skolan och jag tycker att vi behöver hjälpa föräldrar att sätta ord på vad skolan handlar om.” ”Ja skolan ser annorlunda ut i dag” säger Eva instämmande ”och jag tror vi kan bli bättre på att berätta saker för föräldrar, sådant som vi ofta tar för givet”. Tomas fyller på: ”Ja exempelvis att man tidigare kunde få betyg för ’nit och flit’ men att vi har lämnat det för länge sedan.”

”Har ni andra också erfarenhet av det här?”, undrar Ulrika. ”Både ja och nej”,



säger Bengt. ”Det är väl en fråga om avvägningen mellan hur långt vårt ansvar går som professionella och var föräldrarnas ansvar tar vid. Pappan i det här fallet verkar inte ha tagit ansvar för att sätta sig in i hur betygen fungerar”, säger han och fortsätter. ”Det tar ju en massa tid att förklara saker i detalj för föräldrarna. När jag har delat ut kursplaner och betygskriterier till föräldrarna, då kan jag tycka att ’nu är det väl upp till dem’. Jag tycker det är viktigt att vi inte tar bort föräldraansvaret.”

Karin instämmer: ”Jag håller med Bengt, vi i skolan har ett ansvar att hjälpa det här barnet och vi ska informera föräldrarna om det som står i läroplanen, men sedan tycker jag att jag har gjort mitt. Jag har skickat hem omdömen och annat, så jag känner mig nöjd med det.”

Marianne som har suttit och lyssnat känner inte riktigt igen sig i den bild som Bengt och Karin ger, när hon tänker på hur det är i hennes arbetslag. ”I vårt arbetslag har vi också diskuterat frågan om information till föräldrar”, säger Marianne. ”Vi kom fram till att vi kanske måste *ta oss* tid att förklara för föräldrarna, för det är ju ganska mycket skolord som många inte förstår.” Marianne berättar att flera lärare i hennes arbetslag tidigare kände sig osäkra på hur man bemöter en förälder som är upprörd och tycker att man som lärare har satt ett felaktigt betyg. ”Vi bestämde oss för att gå ihop några lärare för att tillsammans kunna ha en mer samlad bild av den här eleven, för att både ge en positiv bild av eleven och för att kunna peka på de mål eleven inte har nått.” Marianne berättar vidare att det lätt kan bli väldigt personligt och att en förälder tycker att ”det är ju du som är en dålig lärare, *du* har satt ett felaktigt betyg”. ”Men då är det bra att kunna få en röst från någon annan lärare, en biologilärare som har sett elevens arbete i det ämnet och kan säga att ’... hon resonerar inte riktigt på den nivån som krävs för det och det betyget’. Jag har också sett det i engelskan’, kan någon annan lärare säga.” Det är viktigt att man talar öppet om det här i arbetslaget. Vi tycker det har lett till att vi känner oss säkrare på att vi har satt rätt betyg och då blir det mycket enklare att argumentera gentemot föräldern.

”I det exemplet du gav Ulrika”, fortsätter Marianne ”sa du att ’visserligen hade mentorn berättat på vårterminens utvecklingssamtal att Kajsa förändrats’ och så vidare ... Men jag tror att man måste ha den här dialogen med föräldrarna hela tiden under terminens gång. Och säga ungefär ’Kajsa är hos mig varenda lektion, men det är fortfarande det här och det här som saknas’. När man öppnar det där kuvertet med betyg ska det inte vara en överraskning att betyget inte är det högsta, utan då ska man ha fått veta det redan innan. Så har vi jobbat i vårt arbetslag”, säger Marianne.

Eva som har suttit och lyssnat säger att det kan vara svårt att förmedla

kunskapskraven för ett betyg i till exempel svenska som andraspråk och hon berättar att det ganska ofta händer att en förälder blir arg på barnet och undrar varför hon eller han inte jobbar bättre. ”Vi har pratat mycket i vårt arbetslag om hur vi ska hantera sådana situationer och bestämde oss förra året för att ta den här fighten med föräldrarna.” ”Det kan ju vara ganska jobbigt men vi brukar numera bjuda in föräldrar till samtal”, fortsätter Eva. Hon berättar om ett samtal hon nyligen haft med en besviken pappa. ”Jag sa tydligt och klart till pappan att ’Aila kämpar jättehardt, går på läxhjälp och gör verkligen allt vad hon kan. Men det tar tid med språket. Jag förstår att du är förtvivlad, jag förstår att du vill ditt barns bästa men tänk på att det snarare blir sämre för ditt barn om du skäller och blir arg och det är bättre att du stöttar ditt barn i stället’, så vi känner oss lite mer modiga nu”, säger Eva.

Ulrika begrundar de ganska stora skillnaderna mellan arbetslagen i hur de hanterar olika svårigheter i arbetet med föräldrarna. Hon tänker tyst för sig själv att hon fått mycket nyttig information men blir samtidigt lite fundersam över vad de här skillnaderna står för. Tänker arbetslagsledarna i första hand på ”sina elever och sina föräldrar”? Hur länge har lärarna arbetat i samma arbetslag? Hon ser framför sig en utmaning i att skapa en gemensam kultur på skolan, inte minst för samarbetet med föräldrarna.

Forskning om dialogen med föräldrarna

I nedanstående avsnitt ska vi uppmärksamma några forskningsstudier som knyter an till exemplet. Syftet är att fördjupa samtalet med hjälp av några illustrationer och teoretiska begrepp.

Magnus Dahlstedt och Fredrik Hertzberg (2011) intervjuade rektorer och annan personal vid tre skolor i en förort till en svensk storstad. Författarna ger en sammansatt bild av hur det växer fram olika sätt att se på och förhålla sig till föräldrasamverkan på skolorna, och de ser huvudsakligen två förhållningssätt. I det första förhållningssättet definierades problem och lösningar med föräldrasamverkan så att fokus huvudsakligen hamnade på föräldrarna. Argumenten rörde sig om att det är föräldrarnas språk, kultur eller ”utanförskap” som utmanar eller försvårar en fungerande samverkan. Föräldrarna framstod som orsak till många av de svårigheter som kan uppstå i relationerna mellan skola och föräldrar. En illustration till det här förhållningssättet visar Laid Bouakaz (2007, 2009) på i sin forskning om lärares och föräldrars syn på föräldrasamverkan i några mångkulturella skolor. För

lärarna handlade samverkan om att föräldrarna skulle uppfylla sina roller som goda föräldrar och anpassa sig till de normer och värden som präglar skolan och det nya samhälle som de blivit en del av. Varje enskild familj förväntades engagera sig i det egna barnets skolgång. Föräldrarna å andra sidan förväntade sig mer kollektiva former av samarbete där lärare och föräldrar samverkar runt olika aktiviteter med barnen.

I det andra förhållningssättet till föräldrasamverkan betraktades varken föräldrarna som problem eller skolan som lösning utan båda parter sågs snarare som både problem och lösning. I det fallet är det personalen som står i förgrunden. Dahlstedt och Hertzberg (2011) beskriver hur skolan kritiskt diskuterar personalens användning av begrepp som ”invandrarföräldrar” och föräldrar som ”kulturellt annorlunda”. Satsningen på att förbättra samverkan med skolans föräldrar, varav många hade sin bakgrund utanför landets gränser, tog sin utgångspunkt i personalens och skolans egna förhållningssätt som man uppfattade som ett problem i sig. Det fanns ett stort behov av att utveckla personalens kulturella kompetens: förmågan att med inlevelse, nyfikenhet och förståelse möta föräldrar utifrån deras egna förutsättningar och försöka att få till stånd en samverkan där de olika parterna är öppna för lärande i båda riktningarna (Dahlstedt & Hertzberg 2011, sidan 139–140). På skolan organiserades personalsamtal och seminarier i form av kollegiala reflektioner över olika teman där de egna förhållningssätten till och förväntningarna på ”invandrarföräldrar” sattes i kritisk belysning.

På väg mot ett interkulturellt förhållningssätt – ömsesidighet och dialog

De olika förhållningssätten till samverkan med föräldrar kan relateras till ett resonemang om *interkulturella perspektiv* (Lorenz & Bergstedt 2006), *interkulturell pedagogik* (Lahdenperä 2004), *interkulturellt samspel* (Steir & Sandström Kjellin) och *interkulturella arbetsformer* (Alfakir, Lahdenperä & Strandberg 2011). Begreppen uttrycker en strävan efter att överskrida etnocentriska föreställningar. Hans Lorenz och Bosse Bergstedt (2006) menar att det är viktigt att analysera *allas* etnocentriska uppfattningar och beteenden. Lorentz (2006) refererar till den franske sociologen Alain Touraine som menar att en interkulturell kommunikation handlar om att inte förvånas över olikheter mellan individer med olika kulturell bakgrund utan att kunna urskilja likheterna och skillnaderna mellan de tolkningar som personer från olika kulturer gör av en händelse.

För att illustrera den urskiljningsförmåga som Touraine talar om tar vi ett exempel från Ing-Marie Parszyk (2001) studie. Parszyk beskriver hur personalen på en förskola med endast assyriska och syrianska barn ville hitta nya vägar för att kommunicera med barnens föräldrar via en videofilm. Den skriftliga kommunikationen hade nämligen inte fungerat. På barnens modersmål spelades filmen *Frukost in*, som handlade om att maten ibland inte räckte till och att det ibland blev mat över, beroende på att fler än planerat infann sig till förskolans frukost eller att inte alla barn som var anmälda kom.

Mammorna samspråkade ivrigt efter att ha sett filmen och visade personalen att de hade förstått, vilket blev tydligt när de levererade lösningar på problemet, till exempel: ”spar maten till nästa dag”, ”laga mer om det kommer många barn” och ”värm maten till dem som kommer senare.” Förslagen gick stick i stäv med personalens idé om att komma i tid då själva budskapet i filmen var tänkt som en tillrättavisning om att passa tider.

Vad kan då denna nästan komiska episod enligt Parszyk tillföra värdegrundsdebatten? Ja, hon menar att det är intressant att se hur problem kan uppstå när flera uppriktigt positiva värderingar möts och hur man anser några bära skulden för att den pedagogiska situationen i detta möte inte fungerar.

Personal och föräldrar tycktes känna ansvar för att hjälpa de som felat, nämligen den andra parten. Alla hade barnens bästa för ögonen, nämligen en för barnen lugn, harmonisk start av arbetsdagen. I föräldrarnas ögon var det förmodligen ointressant att skylla ”problemet” på personalen. Klocktiden var så oväsentlig i hemkulturen att man i filmen inte ens uppmärksammade pekpinnen om att passa tider. Säkerligen uppfattade man personalen som rådlös i förskolans hushåll (Parszyk 2001, sidan 203).

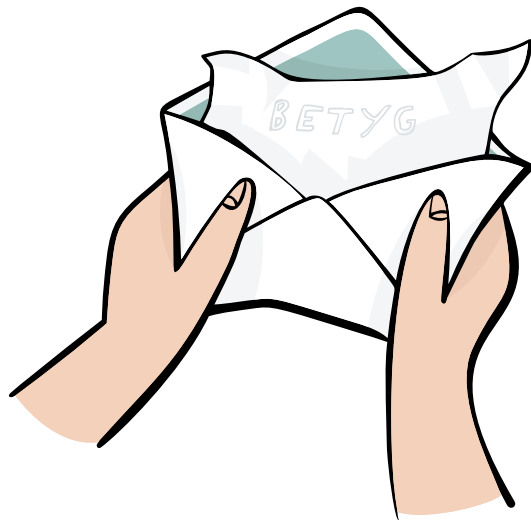
Med exemplet vill Parszyk visa hur en händelse kan tolkas som ett gemensamt problem men ges helt olika lösningar beroende på olika värdegrunder. Hon framhåller att ”... vi ofta är omedvetna om hur våra värderingar styr vårt pedagogiska förhållningssätt” och att det därför kan vara svårt för läraren att vara tydlig (Parszyk 2001, sidan 204).

Samverkan med föräldrar utifrån ett interkulturellt perspektiv

Nabila Alfakir, Pirjo Lahdenperä och Max Strandberg (2011) skriver om samarbete med föräldrar utifrån ett interkulturellt förhållningssätt. Nyfikenhet på andra och andra perspektiv är centralt i ett interkulturellt förhållningssätt och författarna framhåller vikten av att lärare utvecklar vad de benämner en *interkulturell kompetens*. Det handlar om en medvetenhet om att olika sociala koder och fördomar samt skilda uppfattningar om undervisning och uppfostran kan komplicera samarbetet med föräldrar. Författarna beskriver ett förändringsarbete med en grupp lärare som syftade till att upptäcka och diskutera etnocentriska uppfattningar bland både lärare och föräldrar. Metoden var att införa föräldramöten som baserades på dialog med ett interkulturellt förhållningssätt, i stället för information. Lärarna enades om ett gemensamt innehåll under föräldramötena som kunde handla om elevernas frukostvanor, sena ankomster, respekt mellan kamrater, ansvar och regleret cetera, och dessa teman diskuterades i mindre grupper. Efter några interkulturella föräldramöten intervjuades både lärare och föräldrar om sina erfarenheter.

Lärarna var nöjda med att de prioriterat diskussioner och en lärare berättar att ”det fanns inga värderingar runt vad föräldrarna sa”, en annan att ”meningen med den här typen av föräldramöten är ju att man ska kunna säga sin mening utan att bli påhoppad och man ska få höra vad de andra säger”. Lärarna fann en glädje i att träffa föräldrarna på ett jämlikt plan genom att båda parter upplevdes vara ”likvärdiga” (Nabila Alfakir, Pirjo Lahdenperä & Max Strandberg 2011, sidan 72). Föräldrarna var också nöjda och ansåg att det var lättare att komma till tals i smågruppsdiskussioner. Föräldrarna jämförde med hur de hade upplevt tidigare föräldramöten som de inte hade deltagit i så ofta för att de var rädda att bli utpekade av andra föräldrar eller av läraren. De menade att ”många föräldrar som har stökiga barn tänker så” (sidan 74).

Att vissa föräldrar kan känna sig utpekade framkommer också i en studie av Bengt Persson och Elisabeth Persson (2012). Forskarna följde ett förändringsarbete i några skolor i en kommun som handlade om att ersätta särskilda undervisningsgrupper och nivågruppering med en sammansättning av grupper utifrån ett inkluderande synsätt. En av föräldrarna som intervjuades om vad förändringen hade inneburit berättar att det finns föräldrar vars barn det går bra för i skolan, som vill ta bort några elever från klassrummet. ”För att få en större förståelse för varandras olikheter är det nog den gruppen man ska jobba mer med”, anser föräldern. Att få förståelse för varandras olikheter, som den här föräldern framhåller vikten av, är ett



uttryck för ett interkulturellt förhållningssätt som pekar mot en bredare och mer generell förståelse av interkulturalitet (Nilsson 2008).

Relationen mellan lärare och föräldrar kan man se som en moralisk relation i och med att båda parter tillsammans delar ett gemensamt ansvar för barnet. Även om föräldern har huvudansvaret för barnets fostran är läraren och föräldern förenade i det gemensamma ansvaret i att fostra barn till trygga individer och goda samhällsmedborgare. I senare texter (se Jonsdottir & Nyberg 2013) om föräldrasamverkan har begreppet *erkännande* lyfts fram för att beteckna relationen mellan lärare och föräldrar. Erkännande blir meningsfullt och relevant att tala om just på grund av den moraliska ansvarsdimension som utmärker relationen mellan läraren och föräldern.

Relationen mellan lärare och föräldrar som en erkännanderelation

Erkännande är ett begrepp som ofta används i den samtida diskussionen inom filosofi och sociologi. Filosofen Charles Taylor menar att erkännande är ett grundläggande behov i och med att det är intimt kopplat till vår identitet och frågan om vilka vi är. Sociologen Carl-Göran Heidegren (2009) skriver att erkännande kommer till uttryck via gester, ett leende, en beröring och ett vänligt ord som signalerar

att du kan förvänta dig välvilliga handlingar från min sida. Erkännande är någonting mer än beröm, uppmuntran och positiv feedback och handlar snarare om en grundläggande hållning där den andras upplevelse tas på allvar. Erkännande bör förstås som en kvalitet i mellanmänskliga relationer och Heidegren tar föräldrars kärlek till det nyfödda barnet som exempel. Redan den första anblicken och det lyckliga leendet kan ses som ett löfte om kärlek och omsorg i framtiden. På liknande sätt, menar Heidegren, kan det igenkännande leendet eller hälsningsgesten mellan två personer ses som uttryck för respekt eller uppskattning eller bådadera och som en preliminär garant för kvaliteten hos den mellanmänskliga relation som är på väg att utvecklas.

Erkännande är nära besläktat med tillit och genom att visa tillit öppnar vi oss för varandra. Den tillit någon visar oss som vän, kollega eller medmänniska menar Heidegren (2009) uttrycker en uppfordran till erkännande och rymmer en förväntan om att bli bemött med välvilliga handlingar.¹⁴ Erkännande handlar om att vi tar ansvar för den andras liv och inte är likgiltiga. Heidegren talar om *existentiell omtanke* och *existentiellt deltagande* och menar med det en form av emotionellt erkännande som grundar sig i att vi berörs av den andra och är öppen för henne som medmänniska.

Betraktar man relationen till föräldrar som en erkännanderelation får det konsekvenser för hur samarbetet med föräldrar organiseras, men framför allt i att man ser föräldrar som unika individer. Med utgångspunkt i resonemanget om erkännande ger vi här ett exempel för att konkretisera vad en erkännanderelation i praktiken kan innebära. Exemplet är hämtat från hur en rektor brukar hantera situationer som kan vara känslomässigt (moraliskt) ansträngande för både föräldrar och skolpersonal.¹⁵

Rektorn berättar att på den skola där hon arbetar händer det ganska ofta att skolan gör en anmälan till socialtjänsten. När sådana situationer inträffar, där föräldrarna ofta blir upprörda och arga, brukar hon kontakta föräldrarna och säga: ”Jag har gjort en anmälan till socialtjänsten och när ni blir kallade dit så följer jag gärna med er. När vi är där och ni vill prata enskilt går jag ut. Fast jag kan få berätta om min anmälan och min oro. Jag kommer säga det här och det här men ingenting annat. Jag kommer tala om att jag tycker du är en viktig förälder, att du är viktig för ditt barn men att jag är orolig för att ditt barn (exempelvis) är ute sent på nätterna, börjar tappa mycket i motivation i skolan eller använder droger.” Rek-

14. Här återoppar Heidegren den danske teologen Knud E Lögstrup (1992).

15. Intervjun med denna rektor gjordes som ett förarbete till denna text.

torn berättar att de arga föräldrarna har nappat på detta men att man som rektor för att klara av sådana situationer ”måste vara lite modig själv”.¹⁶

DISKUSSIONSFRÅGOR

- En lärare sade *Om man får föräldrarna att lita på att läraren vill barnet eller eleven väl och att hon eller han kan sitt jobb, så blir relationen bra*. Hur upplever ni situationen på er skola?
- Vad ni tror ligger bakom föräldrarnas känsla av att ha blivit kränkta och missförstådda i följande situation: *Läraren bokar tid för utvecklingssamtal med hjälp av tolk. Föräldrarna säger att de inte alls behöver tolk. Läraren upplever att tolk är ett måste, annars vet hon inte om föräldrarna förstår det som hon vill ta upp på utvecklingssamtalet. Föräldrarna visar tydligt att de känner sig kränkta och missförstådda*.
- Hur skulle man kunna förebygga att den situation som beskrivs ovan inte inträffar?
- Hur kan man resonera om den här situationen utifrån ett interkulturellt förhållningssätt?
- Vad skulle ni på er skola kunna göra för att utveckla samarbetet med föräldrar i riktning mot ett ömsesidigt erkännande?

16. Jämför Andy Hargreaves (2001) rekommendation till lärare om att ”move towards the danger”.

Föräldrars inflytande och delaktighet – föräldrars rätt, barns rätt och elevers rätt

Situationen

Ulrika är rektor på Skolgårdsskolan, en skola med elever från förskoleklass till årskurs nio. Vid onsdagens personalkonferens har hon tänkt ägna hela mötet åt att diskutera föräldrarnas roll i det systematiska kvalitetsarbetet. Hon börjar med att informera personalen om att föräldrarnas inflytande har blivit hårdare knutet till skolans systematiska kvalitetsarbete i den nya skollagen. ”Vårdnadshavarna ska få delta i det här arbetet och som ni vet har vi använt de årliga brukarenkäterna för att samla in synpunkter från föräldrarna”, säger Ulrika. ”Jag har tittat lite på enkätfrågorna och har fått klartecken från kommunen att lägga till några frågor.”

”Bra!”, säger Margareta. ”De där ’nöjdhetsenkäterna’ tycker jag mest har varit till för att visa upp att så och så många procent är nöjda med det och det, vad får vi egentligen ut av det?” Flera i personalen nickar instämmande: ”Ja, och det kanske beror på att vi har varit ganska dåliga på att ta hand om resultaten och man kan ju undra vad enkäterna egentligen har för betydelse i vårt arbete?”, säger Tomas. ”Jag delar era synpunkter och det är just därför jag vill diskutera det här med er”, säger Ulrika och fortsätter: ”Jag tycker vi kan ta bort några av enkätfrågorna som handlar om föräldrarnas synpunkter om företeelser här på skolan. Frågor som ’mitt barn kan arbeta utan att bli störd under lektionerna’ eller ’personalen ingriper om någon elev behandlas illa’ är jätteviktiga frågor men svåra för föräldrarna att ställa till. Föräldrarna är ju så sällan här, inte minst föräldrarna till högstadiel eleverna.”

Ulrika argumenterar för att man ska knyta enkätfrågorna tydligare till det professionella uppdraget. Hon säger att en del frågor är bra för att ta reda på om föräldrarna tycker att de får information om hur det egna barnet ligger till i förhållande till kunskapskraven. ”Det är en jätteviktig fråga men vårt uppdrag är vidare än så”, menar Ulrika. ”Jag föreslår att vi tittar lite närmare på vad som står i läroplanen när det gäller skolans uppdrag att samarbeta med föräldrar och formulerar några enkätfrågor där vi kan komma åt i vilken grad vi uppfyller det uppdraget. Om samarbetet med föräldrarna fungerar bra är det mycket troligt att vi når en högre måluppfyllelse”, säger Ulrika.



Kollegiet verkar vara med på noterna och sitter en stund i mindre grupper och försöker formulera frågor utifrån Ulrikas idé. Vid återsamlingen kommer flera förslag upp. ”Kan man fråga om hur föräldrarna upplevde den första kontakten med sitt barns nya lärare?” undrar Helena. ”Det är väl en jättebra fråga”, svarar Ulrika. ”Då kan vi ju använda de svaren till att diskutera hur vi inleder kontakten med våra nya föräldrar.”

Margareta säger: ”I vår grupp tog vi fasta på att det står att vi ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Då kan man fråga om föräldrarna på det hela taget känner sig väl bemötta av personalen och om de får den tid de behöver för att prata med personalen.” ”Vi var också inne på bemötande och pratade om förtroendet mellan hem och skola. Det står ju också om det i läroplanen och då tänkte vi att man kan fråga föräldrarna om hur de upplever relationen till sitt barns mentor och kanske också till resten av personalen på skolan”, säger Tomas. ”Bra”, säger Ulrika och undrar om gruppen har formulerat några konkreta frågor. ”Man kan ju be dem att uttrycka sin uppfattning om påståenden, exempelvis ’jag tycker jag har en bra och tillitsfull relation till mitt barns mentor’, ’jag upplever att personalen lyssnar på mina synpunkter om... eller ’jag känner mig trygg i att kunna ta upp känsliga saker med pedagogerna när jag tycker att det behövs’, eller något i den stilen.”

”Bra”, säger Ulrika och skriver upp frågorna så att alla ser. ”Fler förslag?” I Tomas grupp hade man diskuterat om man kan ställa fler frågor om information till föräldrar som rör annat än det egna barnets kunskapsutveckling, frågor som skulle kunna bidra till att föräldrarna blir mer insatta. ”Typ, om man upplever att man har fått information om skolans likabehandlingsplan, hur skolan arbetar med elevernas inflytande eller om man har fått information om hur skolan arbetar med att få eleverna att förstå matematik, eller något liknande”, säger Tomas. Ulrika tackade för alla bra förslag.

”Hur går vi vidare?”, undrade Tomas som varit kritisk till att enkäterna inte analyseras och får någon praktisk betydelse. ”Stannar föräldrars delaktighet vid att lämna synpunkter via en enkät eller kan man tänka sig att de får ett mer reellt inflytande över skolan? Jag tycker att det ibland kan vara svårt att veta hur mycket föräldrarna ska få påverka och det skulle jag vilja att vi pratade mer om”, säger Tomas.

”Bra att du tar upp det och jag tänkte det skulle bli en programpunkt på nästa personalmöte. Jag tänkte också att vi behöver diskutera riktlinjer för arbetet med att skapa ett forum för samråd. Det är vi ju skyldiga att inrätta enligt skollagen och det knyter ju an till det du sa, Tomas”, avslutade Ulrika.

Forskning om föräldrars inflytande

Mot slutet av samtalet vidgar man resonemanget till den större frågan om hur mycket inflytande föräldrarna egentligen ska eller bör ha över skolan. Utbildningsfilosofen Amy Gutmann (1987) diskuterar just den frågan och det här teoriavsnittet inleds med en genomgång av hur hon resonerar. Därefter redogör vi för forskning kopplad till Gutmanns resonemang om gränser för och innebörder av föräldrars inflytande. Speciellt är det begreppen föräldrars rätt, barns rätt och integritet som intresset koncentreras kring.

Gutmann frågar sig hur mycket föräldrarna ska få bestämma över de egna barnens utbildning och utgår från tre grundmodeller. Den första kallar hon *familjestaten* som går tillbaka på den antika stadsstaten enligt Platons modell där *staten* har rätten att styra samhället – och därmed utbildningen – via experter.

Den andra grundmodellen benämner Gutmann *staten av familjer* där bestämmanderätten över utbildningen och uppfostran ligger i föräldrarnas händer (ursprungligen familjefadern). Föräldrarna för vidare den egna familjetraditionen genom att välja och bestämma vilken utbildning barnen ska få. Denna familjebaserade modell har sina rötter i en liberal tradition där John Locke menade att staten ska överlämna ansvaret för barnens uppfostran till föräldrarna.

Den tredje modellen, inspirerad av liberalen John Stuart Mill, kallar Gutmann för *en stat av individer*. Den innebär att varken staten, familjen eller någon annan bör ha rätt att bestämma över den enskilda individens preferenser. Individen ska få alla möjligheter att välja och får inte bli utsatt för några på förhand givna ideal för hur man ska leva sitt liv.

Gutmann kritiserar modellerna för att inte uppfylla de krav man kan och bör ställa på en *demokratisk utbildning*. Gutmann menar att varken politiker eller föräldrar kan ha den oinskränkta auktoriteten över barnens utbildning i och med att barn tillhör både en familj och en stat samtidigt, vilket leder till att staten och föräldrarna måste dela på auktoriteten över utbildningen. Utbildningens huvudsyfte är, enligt Gutmann, att utveckla en *demokratisk kapacitet* hos barnen i egenkap av blivande medborgare i samhället. En demokratisk kapacitet innebär att de kritiskt kan ta ställning till olika uppfattningar, livsstilar och värden, och olika sätt att leva.

Gränser för föräldrars inflytande – föräldrars rätt och barns rätt

Riktlinjerna för statens och föräldrarnas rätt att besluta om barnens utbildning drogs upp i samband med de stora skolutredningarna under 1940-talet (Erikson 2004). Skolan och hemmet skulle gemensamt ansvara för att fostra demokratiska medborgare i en jämlikhetssyftande skola. Sedan dess har föräldrarnas rätt ökat och under 1990-talets utbildningspolitiska omstöpning i en marknadsliberal riktning markerades föräldrarnas rätt att bestämma över de egna barnens utbildning tydligt i det fria skolvalet.

Föräldrars inflytande förstärks också med läroplanen 1994 (Lpo 94) där man för första gången slår fast vårdnadshavares ”rätt till inflytande och påverkan”. Samma formulering finns också med i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet från 2011 (Lgr 11). I förskolan har föräldrarnas inflytande förstärkts ytterligare genom den senaste läroplanen (Lpfö 98, reviderad 2010). Där sägs att föräldrarna ska ha möjlighet att påverka verksamheten i förskolan och utöva inflytande över hur målen konkretiseras i den pedagogiska planeringen.

Vad innebär det att föräldrarna har fått större rätt att bestämma över barnens utbildning? Ja, en konsekvens är att denna föräldrarätt kan komma i konflikt med barnets rätt till en likvärdig och allsidig utbildning. Sara Högdin (2007) har undersökt hur motsättningar mellan familjers grundläggande religiösa och filosofiska värderingar och det som förmedlas i skolan kan visa sig. Hon intervjuade rektorer på fyra skolor om hur de bemöter frågan om befrielse från enstaka inslag i utbildningen och det kom fram att skolorna har olika förhållningssätt.¹⁷ På en av skolorna, *skola B* som skiljer sig mest från de övriga skolorna, godtas föräldrarnas intyg utan att föräldrarna kontaktas. Därmed undviker man en diskussion med föräldrarna och det uppstår heller inga motsättningar mellan personal och föräldrar. Personalgruppen har heller inte diskuterat vad det kan innebära för eleven att inte få vara med på vissa moment. Personalen har ett tydligt *föräldraperspektiv* och låter föräldrarnas inflytande över barnens skolgång få företräde (Högdin 2007, sidan 9).

De andra skolorna har ett *barnperspektiv* och låter barnets rätt till undervisning få företräde framför föräldrarnas rätt till inflytande över barnens utbildning. Dessa skolor försöker överbrygga motsättningarna genom att kontakta föräldrarna och hitta alternativa lösningar, men bemötandet av föräldrar skiljer sig emellertid åt

17. Urvalet bestod av fyra kommunala grundskolor i en medelstor svensk kommun och andelen elever med utländsk bakgrund var något större än riksgenomsnittet.

mellan skolorna. Högdin (2007) beskriver hur man på *skola A eftersträvar konsensus* i relationen till föräldrarna och att både föräldrar och personal ska vara tillfreds med lösningen. ”Går det inte att finna några lösningar undviker personalen konflikt och föräldrarnas inflytande över barnens utbildning får företräde” (sidan 10).

På *skola C konfronterar* personalen föräldrarna och strider för elevens rätt att delta i alla undervisningsinslag, vilket kan innebära att skolan schemalägger läxläsningssgrupper efter skoltid, något som är dolt för föräldrarna. Konsekvenserna av detta kan bli att det uppstår svårhanterliga motsättningar mellan hemmet och skolan och det förekommer, enligt Högdin, att föräldrar flyttar sina barn till en annan skola. På *Skola D* där många elever inte tillåts delta i vissa undervisningsinslag har rektorn stor erfarenhet av problematiken. Skolan informerar föräldrarna om vilka regler som gäller och man för en dialog med föräldrarna.

Exemplen visar hur personalen på olika sätt försöker skapa alternativa lösningar för att alla elever ska kunna delta. Lösningarna kan emellertid innebära att vissa elever behandlas annorlunda och inte får delta på samma villkor som de andra. Samtidigt kan sådana lösningar enligt Högdin vara enda sättet att ge dessa barn möjlighet att ta del av undervisningen. Förhållandet väcker frågor om vad en likvärdig skola för alla barn i praktiken innebär och vad det innebär för vissa barn att inte få delta på samma villkor. Förhållandet reser också frågor om var gränserna ska gå mellan föräldrars rätt att bestämma över sina barns utbildning och barnens rätt till en allsidig medborgerlig utbildning (Högdin 2007).

Nuvarande skollag (2010:800) skärper formuleringarna om skolplikten. Enligt 7 kap. 19 § första stycket i skollagen krävs det synnerliga skäl för att eleven ska befrias från obligatoriska inslag i undervisningen. Dessutom får beslutet bara gälla enstaka tillfällen under ett läsår. Formuleringen *synnerliga skäl* stärker barnets rätt till utbildning och försvagar föräldrars bestämmanderätt över de egna barnen (Erikson 2011). Enligt skollagsberedningen ska de professionella skapa en ”förtroendefull och fungerande dialog med hemmen” och därigenom en större förståelse för skolans verksamhet (Prop. 2009/10:165, sidan 397).

Gränssättningar och integritetsfrågor ur barnens perspektiv

Frågan om föräldrars rätt och barns rätt berörs också i läroplanen under avsnittet Skola och hem (Lgr 11). Där sägs att läraren ska hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och *iaktta respekt för elevens integritet*. Integri-

tetsfrågor är viktiga att beakta eftersom skolan en offentlig plats och hemmet en privat arena och genom att barn och elever vistas i båda dessa sfärer.

Enligt skollagen ska utvecklingssamtalet genomföras minst en gång per termin och läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ska då samtala om ”hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas”. I Skolverkets Allmänna råd med kommentarer om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen lyfter man fram vikten av att läraren ger förutsättningar för ett trepartssamtal som präglas av respekt och förtroende mellan parterna (Skolverket 2013). Forskning om utvecklingssamtal har beskrivit detta samtal som ett känsligt och ”riskabelt samtal” (Hofvendahl 2006).

Johan Hofvendahl (2006) menar att det offentliga och det privata möts i utvecklingssamtalet och att eleven ”tvingas” hantera dessa sfärer samtidigt. I en intervjustudie om hur elever årskurs sex upplever utvecklingssamtalet, som Agneta Lindh-Munther och Gunnel Lind (2005) genomförde, frågade författarna bland annat vad eleverna tycker är dåligt med utvecklingssamtal och vad man inte ska prata om. Vanliga svar från eleverna var ”att man klagade” och ”att man känner sig stressad och orolig om läraren ska säga något dåligt om en”. Vad eleverna också



regerade mot var om samtalet kom in på det privata; ”de började hoppa in i privatlivet”, ”personliga saker”. Eleverna värjer sig alltså mot att föräldern ska få insyn i vad eleven gör i skolan men framför allt mot att läraren ska få insyn i elevens liv utanför skolan. Intervjuarna frågade Sara om varför hon tror att man har utvecklingssamtal. Sara svarar att det kanske är ”för att eleverna inte berättar allt för sina föräldrar eller nåt [...]” (Lindh-Munther & Lind 2005, sidan 14).

Den synpunkten får stöd i en studie av Rosalind Edwards och Pam Alldreds (2000) om hur barn förhåller sig till sina föräldrars inflytande och engagemang. Vissa barn och unga motverkar, slingrar sig ur och lägger hinder i vägen för föräldrarnas inflytande och engagemang. Barnen ”... talade om att behålla sitt skolliv separerat från sitt hemliv och föräldrarna, samt om att ha gränser när det gäller privatlivet” (sidan 445). Dels kunde detta gränssättande handla om att markera ett eget självständigt ansvarstagande för skolan och skolarbetet gentemot föräldrarna, dels om att utöva ett motstånd mot att skolan inkorporerar hemmet och familjelivet. Det betyder inte, framhåller Edwards och Alldred, att dessa barn och unga hade dålig kontakt med sina föräldrar ”... några verkade faktiskt göra det för att undvika ’att stressa upp’ sina föräldrar”.

Att elever sätter sig in i föräldrarnas perspektiv är en aspekt som också framkommer i en intervjustudie av Gill Crozier och Jane Davies (2007). Föräldrarnas begränsade språkkunskaper i engelska visade sig vara en gemensam orsak till att eleverna inte ville blanda in föräldrarna i skolangelägenheter. Det var inte bara ett ”tonårsbeteende”, menar Crozier och Davies, utan det framgick också att ungdomarna kände ”... en stark känsla av att vilja skydda sina föräldrar”. En av pojkarna sade att han aldrig berättar något för sina föräldrar om inbjudan till föräldramöten därför att han kände sig rädd för att de ”... skulle, med hans ord, bli ’förolämpade’ och de kunde ’sticka ut’ på grund av ’sin religion’ eller mer specifikt för att de hade på sig traditionella bangladeshiska eller pakistanska kläder” (Crozier och Davies 2007, sidan 304). Ungdomarna fungerade alltså som ”grindvakter” och filtrerade informationen från skolan till föräldrarna i syfte att skydda sina föräldrar.

Gränssättningar och integritetsfrågor ur lärarens perspektiv

I sin avhandling om lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan kommer Gunnel Colnerud (1995) in på integritetsaspekter i förhållandet mellan lärare, elever och föräldrar. Colnerud beskriver hur läraren kan hamna i konflikter om hur mycket

hon eller han ska lägga sig i och om eleven ska få undanhålla vissa händelser i skolan från sina föräldrar. En av lärarna i studien säger att eleverna nästan är vuxna på högstadiet och ”de kan man inte gå inpå” medan andra är väldigt små och ”har allt öppet och då blir det annan sak”. Läraren känner en viss beundran för kolleger som har en ständig kontakt med föräldrar samtidigt som hon inte är säker på att hon själv vill ha den kontakten. ”Jag tycker eleverna har rätt att vara en person här och en annan hemma” (Colnerud 1995, sidan 80). Colnerud visar också hur lärarna kan ha *olika uppfattningar* om elevers rätt till ett privatliv i skolan som inte föräldrarna har kännedom om. En lärare på mellanstadiet menar att man kan riskera att styras av att det tar emot att kontakta föräldrar och anser att lärare oftare ska kontakta föräldrar. En annan ståndpunkt uttrycker en lågstadielärare som brukar säga till sina elever som ”gjort något dumt” att de får berätta om det hemma om de vill, med argumentet att elever inte ska behöva ta ytterligare en konflikt hemma kring händelser som inträffat i skolan.

En studie av Lars Erikson (2009) belyser situationer där föräldrarnas intresse av att göra det bästa för sitt barn och barnets behov av oberoende drar åt olika håll. En lärare berättar om en pojke som ganska ofta sprang iväg från skolan när han blev arg, eventuellt fick pojken ibland stryk av de andra eleverna i klassen. När pojken stack iväg från skolan ringde alltid lärarna efter pappan och pappan letade rätt på pojken. Nu när läraren och hans kollega fick ta hand om klassen bestämde det sig för att jobba på ett annat sätt. De sade till pappan att de inte skulle ringa honom, ”vi löser det här i skolan och upplever vi att vi inte klarar det, så kommer vi att kontakta dig”.

Exemplet illustrerar balansgången mellan att samverka med föräldrar om elevens utveckling och fostran och att respektera elevens integritet. Eleven behöver sin integritet för att kunna utveckla demokratiska kapaciteter för ett framtida deltagande i en offentlig sfär, som i princip innebär en avlänkning av beroendet till föräldrarna (jämför Gutmann 1987, Englund 2011). Den balansgången kräver en öppenhet om integritetsfrågor och läraren ovan berättar också att på föräldramöten brukar han säga till föräldrarna att ”jag vet saker om ditt barn som jag inte nödvändigtvis behöver berätta för er men känn förtroende, för om det är något jag tycker du behöver veta så säger jag det” (Erikson 2009, sidan 107).

Lärarens öppna hållning och inbjudan till dialog med föräldrarna kan relateras till en diskussion om skolans demokratifostrande uppdrag, som Sara Irisdotter (2006) för i sin avhandling. Irisdotter refererar till demokratiteoretikern Seyla Benhabib (2004) som argumenterar för en ständig förhandling kring gränserna mellan det offentliga och det privata. Frågor som kan diskuteras är vilka aspekter av

elevens hemförhållanden, vilka personliga händelser och aspekter som bör finnas på skolans offentliga dagordning? Centrala delar i den diskussionen är medvetenheten om privatlivets sårbarhet och elevens rätt till integritet, påpekar Benhabib. Gränser måste finnas men de måste anpassas till sammanhanget och ständigt ingå i ett samtal. Poängen med det samtalet, understryker Irisdotter (2006), är att svaren aldrig ska betraktas som en gång för alla givna.

DISKUSSIONSFRÅGOR

- Vilken roll har föräldrarna i det systematiska kvalitetsarbetet på din skola? Hur skulle föräldrarnas delaktighet kunna förändras?
- I Skolverkets Allmänna råd om arbetet mot diskriminering och kränkande behandling (Skolverket 2012) beskrivs det förebyggande arbetet och hur en kartläggning som involverar eleverna och hur de uppfattar sin situation kan gå till. Där sägs också att föräldrarnas synpunkter och iakttagelser kan vara en del av kartläggningen. Hur skulle föräldrarna kunna medverka och göras delaktiga i kartläggningen? Hur kan en sådan föräldramedverkan balanseras med respekten för elevens integritet?
- Hur långt in i hemmet och den privata sfären bör lärarens engagemang sträcka sig? Kan man överhuvudtaget dra en sådan gräns? Beror det på förälderns eller elevens behov?
- Hur blir man som lärare en auktoritet i föräldrarnas ögon? Uppfattas lärarna på er skola generellt som auktoriteter?
- Vad kan det finnas för fördelar och nackdelar med att eleverna själva leder utvecklingssamtalen? Hur skulle elevledda utvecklingssamtal kunna organiseras?

Referenser

- Alfakir, Nabila; Lahdenperä, Pirjo & Strandberg, Max (2010): *Interkulturella föräldramöten. I Lahdenperä, Pirjo & Lorentz, Hans, red (2010): Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*, s. 61–80. Lund: Studentlitteratur.
- Benhabib, Seyla (2004): *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en globala tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Bouakaz, Laid (2007): *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Malmö högskola. Lärarutbildningen*.
- Bouakaz, Laid (2009): *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Cairney, Trevor H. & Ashton, Jean (2002): Three families, multiple discourses: parental roles, constructions of literacy and diversity of pedagogic practice. *Linguistics and Education*, 13(3), s. 303–345.
- Coleman, James S. (1966): *On Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Office of Education.
- Colnerud, Gunnel (1995): *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet. HLS Förlag*.
- Crozier, Gill & Davies, Jane (2007): *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*. *British Educational Research Journal*, 33(3), s. 295–313.
- Dahlstedt, Magnus & Hertzberg, Fredrik (2011): *Skola i samverkan. Miljonprogrammet och visionen om den öppna skolan*. Malmö: Gleerups.
- David, Miriam E. (1993): *Parents, Gender & Education Reform*. London: Polity Press.

- Edwards, Rosalind & Alldered, Pam (2000): A typology of parental involvement in education, centering on children and young people negotiating familisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), s. 435–455.
- Englund, Tomas, red (2011): *Utbildning som medborgerlig rättighet – föräldrarätt eller barns rätt eller...?* Göteborg: Daidalos.
- Epstein, Joyce (2001): *School, family and community partnership: preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado. Westview press.
- Erikson, Lars (2004): *Föräldrar och skola*. Örebro: Studies in Education 10.
- Erikson, Lars (2009): Lärares kontakter och samverkan med föräldrar. Örebro: Örebro universitet. Rapporter i pedagogik, 14.
- Erikson, Lars (2011): Vad betyder föräldrarätten i relation till olika principer för relationen mellan föräldrar och skola? I Tomas Englund (red) Utbildning som medborgerlig rättighet – föräldrarätt eller barns rätt eller...? Göteborg: Daidalos.*
- Erikson, Lars (2012): Den goda läraren på föräldraarenan. I Tomas Englund, red: *Föreställningar om den goda läraren*. s. 157–178. Stockholm: Daidalos förlag.
- Gilligan, Carol (1982): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic Education*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy, red (1995): *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Halsey, Albert Henry & Sylva, K (1987): Plowden twenty years on. *Oxford Review of Education*. 13(1), s. 3–13.
- Hargreaves, Andy (2001): Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), s. 1056–1080.
- Harju, Anne & Tallberg Broman, Ingegerd, red (2013): *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Heidegren, Carl-Göran (2009): Erkännande*. Liber, Malmö.

- Henry, Mary (1996): *Parent School Collaboration – Feminist Organizational Structures and School Leadership*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Hofvendahl, Johan (2004): *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Linköping: Linköping studies in Arts and Science.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V & Howard, M Sandler (1995): Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*. 97(2), s. 310–331.
- Högdin, Sara (2007): Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan. Stockholm: Stockholms universitet.
- Irisdotter, Sara (2006): *Mellan tradition och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Lärarhögskolan i Stockholm. HLS Förlag.
- Jensen, Elsebeth & Jensen, Helle (2008): *Professionellt föräldrasamarbete*. Stockholm: Liber förlag.
- Jeynes, William H (2005): A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*. 40(3), s. 237–269.
- Jeynes, William H (2007): The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*. 42(1), s. 82–110.
- Jeynes, William H (2010): The Salience of the Subtle Aspects of parental Involvement and Encouraging That Involvement: Implications for School-Based Program. *Teacher College Record*. 112(3), s. 747–774.
- Jonsdottir, Fanny & Nyberg, Eva (2013): *Erkännande, empowerment och demokratiska samtal. I Harju, Anne & Tallberg Broman, Ingegerd, red: Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*, s. 59–77. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo, red (2004): *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo & Lorentz, Hans, red (2010): *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

Lareau, Annette (2000): *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.

Lawrence-Lightfoot, Sara (2003): *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn From Each Other*. New York: Random House.

Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Lidegran, Ida (2009): *Utbildningskapital: om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Linde, Göran, red (2001): *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lindh-Munther, Agneta & Gunnel Lindh (2005): *Antingen får man skäll eller beröm. En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskrift 2005:1*.

López, Gerardo R; Scribner, Jay D & Mahitivanichcha, Kanya (2001): Redefining Parental Involvement: Lessons From High-Performing Migrant-impacted Schools. *American Educational Research Journal*. 38(2), s. 253–288.

Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse, red (2006): *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, Hans (2010): Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse, red: *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, s. 109–135. Lund: Studentlitteratur.

Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lögstrup, Knud E (1992): *Det etiska kravet*. Göteborg. Daidalos.

Martin, Jane; Tett, Lyn & Kay, Helen (1999): Developing collaborative partnerships: limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), s 59–75.

Mead, George Herbert (1908/1968): The basis for a parents association. I John W. Petras, red: *George Herbert Mead – Essays on His Social philosophy*, s. 63–70. New York: Teacher College Press.

- Miretzky, Debra (2004): The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on Their Relationship. *Teachers College Record*, 106(4), s. 814–851.
- Nilsson, Agneta (2008): ”Vi lämnar till skolan det käraste vi har.” *Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Noddings, Nel (1984): *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkely: University of California Press.
- Parsons, Talcot (1959): The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), s 297–318.
- Parszyk, Ing-Marie (2001): *Värdegrund, värdefull, värdelös...* I Linde, Göran, red: *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 200–217. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012): *Inkludering och målpuppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Plowden Report (1967): *Children and Their Primary Schools*. Central Advisory Council for Education, London. HMSO.
- Prop 2009/10:165: *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Fritzes.
- Reay, Diane (1999): Linguistic capital and home-school relationships: mothers’ interactions with their children’s primary school teacher. *Acta Sociologica*, 42(2), s. 159–169.
- Skollagen (SFS 2010:800).
- Skolverket (2005): *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2012): *Attityder till skolan 2012*.
- Skolverket (2012): *Skolverkets allmänna råd. Att arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013): *Allmänna råd med kommentarer om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA.

Steir, Jonas & Sandström Kjellin, Margareta (2009): *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Taylor, Charles (1995): *Erkännandets politik*. I Amy Gutmann (red): *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, s. 37–54. Göteborg: Daidalos.

Waller, Willard (1932): *The sociology of Teaching*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Förtroendefulla relationer mellan lärare och elevernas vårdnadshavare är viktigt eftersom det kan bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna. Syftet med det här stödmaterialet är att stödja personal i skolan i deras arbete med att utveckla samarbetet med elevernas vårdnadshavare.

Materialet består av sex texter med olika teman. Varje tema består av en beskrivning av en situation som anknyter till en verklighetsbaserad händelse, koppling till forskning och centrala begrepp samt diskussionsfrågor. Tanken är att texterna ska fungera som inspirerande diskussionsunderlag för kollegiala samtal mellan rektorer, lärare och övrig personal i de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.