



**”HAR MAN INTE
FÖRÄLDRARNA
MED SIG**

SÅ KOMMER MAN INGENSTANS”

OM LÄRARES RELATIONER
TILL FÖRÄLDRAR MED BARN
SOM HAR ”PROBLEM”

Anna Johansson

Rapport i
korthet

Samarbetet mellan hem och skola har under senare år kommit allt mer i fokus. Forskning visar att föräldrars engagemang och stöd är viktigt för elevernas trivsel och framgång i skolan och att det är särskilt betydelsefullt för yngre barn (Ellis 2012; Nordahl 2014). Engagemang och stöd kan också ge trygghet för alla parter då ansvaret fördelas och omsorgen om barnet blir starkare (Hofvendahl 2008). Läraren har en nyckelroll i detta samarbete. Men hur uppfattar då lärare sina relationer till föräldrar, och mer specifikt till föräldrar med barn som har ”problem”? Vilka hinder respektive möjligheter ser de? Dessa frågor undersökts i föreliggande studie där tio lärare som undervisar i åk 1–3 har intervjuats.

Studien ingår i ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och Uddevalla skolområde som pågick 2014–2015. Projektet har en interaktiv ansats vilket betyder att syfte, frågeställningar och metod har utvecklats i dialog mellan forskare och praktiker. Det övergripande syftet är att lyfta fram lärares erfarenheter av relationer dels till barn med ”problembild”, dels till föräldrar med barn som kategoriseras på detta sätt och att synliggöra och problematisera svåra situationer såväl som att synliggöra och lära av goda exempel för att stärka lärarna i sin yrkeskompetens. Det specifika syftet är att undersöka hur lärare uppfattar sina relationer med föräldrar till barn med ”problembild”. Jag utgår i min forskning ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Samtidigt är uppdraget från verksamheten – grundskolan i Uddevalla kommun – att arbeta med en specifik grupp av barn som från början kategoriserades som ”bråkiga pojkar” och senare som det något mindre stigmatiserande och mer vaga ”barn med problembild”. Syftet med studien är inte, och kan inte vara, att förutsättningslöst undersöka

FÖRFATTARE

Anna Johansson är lektor i sociologi vid Högskolan Väst. Hennes forskningsområden är främst genusvetenskapliga studier, fettkritiska studier och motståndsstudier. Bland hennes senaste publikationer finns ”Dimensions of Everyday Resistance: The Palestinian *Sumud*” (2015) tillsammans med Stellan Vinthagen samt ”Decolonising the Rainbow Flag” (2016) tillsammans med Pia Laskar och Diana Mulinari.

Anna Johansson medverkar för närvarande i forskningsprojektet *Slöja, regnbågsflagga och manga* finansierat av Vetenskapsrådet. I projektet studeras tre kulturella produkters roll i skapandet av föreställda transnationella och/eller translokala gemenskaper som reproducerar, gör motstånd mot eller förändrar normer om genus och sexualitet. Hon är vidare verksam i ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och Grästorps grundskoleområde som utforskar lärares syn på ledarskap i klassrummet samt hur läroprocesser runt ledarskap sker genom reflektion som verktyg. Det övergripande syftet är att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i sina yrkesroller.

hur kategoriseringsprocessen går till eftersom utgångspunkten är att det finns en urskiljbar kategori av barn som ”har problem”, att det finns en uppdelning av ”normala” och ”avvikande” barn. Det innebär att det inbyggt i den här studien finns en paradox som jag hela tiden försöker hantera.

Rapporten, som finns i sin helhet på www.hv.se, är resultatet av en intervjuundersökning med tio kvinnliga lärare i åk 1–3 inom Uddevalla kommun som genomfördes kring årsskiftet 2014/2015. Den teoretiska utgångspunkten är en relationell ansats och ett maktperspektiv. Analysen visar att informanterna genomgående uppfattar föräldrarnas roll som mycket viktig i arbetet med att stötta elever i skolan och att de lägger stor vikt vid att skapa en förtroendefull relation med föräldrarna. För att skapa och vidmakthålla denna relation tillämpar informanterna en mångfald av relationella praktiker, allt ifrån att lyssna, vara personlig, visa empati och ge positiv feedback till att sätta gränser och låta barnet vara ansvarigt. Idealet för samarbete är ett partnerskap där läraren och föräldrarna arbetar tillsammans som ett team, med läraren som den som formulerar det initiala ”problemet” och som driver arbetet framåt. Det som framställs som det främsta hindret för samarbete är att föräldrarna brister i insikt och erkännande av barnets ”problem”.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Läraryrkets förändring.....	4
Det ökade föräldrainflytandet.....	5
Tidigare forskning.....	5
Teoretiska utgångspunkter	8
Relationellt perspektiv.....	8
Maktperspektiv.....	8
Metod	10
Val av metod.....	10
Urval.....	10
Genomförande.....	10
Etik.....	10
Analys	12
Betydelsen av relationen med föräldrarna.....	12
Makt, auktoritet och ledarskap.....	14
Relationella praktiker.....	18
Diskussion	21
Respekt, bekräftelse och lyssnande.....	21
Maktdimensionen.....	22
Med relationell pedagogik som utgångspunkt.....	22
Referenser	23

BAKGRUND

Den svenska skolan har sedan slutet av 1980-talet genomgått en rad reformer. En talar numera om skolan som decentraliserad, kommunaliserad, marknadifierad och i högre grad brukarstyrd (Aspelin & Persson 2011; Fredriksson 2010; Sjögren 2011; Tallberg-Broman 2011). Enligt Eriksson (2004:334) var syftet med skolreformerna ”att förflytta skolans kraftfält från relationen mellan statlig och kommunal skolförvaltning till den mellan de professionella och hemmen”, och mycket riktigt är ett av många resultat att föräldrarna fått en ny och viktig plats i skolan. Medan hem och skola tidigare var separata sociala rum och man praktiserade vad Eriksson (2004; 2006) kallar isärhållandets princip står partnerskapets princip modell för dagens relation mellan föräldrar och skola. ”Partnerskapsprincipen eftersträvar en tätare förbindelse, en större närhet mellan hem och skola som är tänkt att gagna barnets utveckling och lärande” (Eriksson 2006:6). Två andra principer kan också urskiljas (Eriksson 2006) i dagens svenska skola: det som kallas brukarinflytandepincipen, ett kollektivt formellt föräldrainflytande, samt valfrihetsprincipen som utgår ifrån den individuella föräldrarätten och där egenintresset betonas framför det kollektiva intresset.

Beroende på vilken princip som står i fokus för relationen mellan hem och skola får bl.a. rollerna som ”förälder” och ”lärare” olika betydelser (Eriksson 2006:2). Med isärhållandets princip hade föräldern ansvar för barnet enbart i hemmet, medan läraren hade hela ansvaret i skolan och samtidigt släpptes in inom hemmets väggar. Föräldrarna gavs inte möjlighet att påverka sitt barns utveckling och villkor i skolan, vilket gav lärarna ett mer tydligt läraruppdrag. Genom avgränsningen upprätthölls lärarens oberoende, självständighet och kunskapsmonopol (Tallberg-Boman & Kolfjord 2011:176–178). Som Eriksson (2006) lyfter fram utgick isärhållandets princip ifrån att konflikter är ”inbyggda” i relationen mellan föräldrar och lärare på grund av de olika relationerna till barnet. Medan läraren relaterade sig till alla barns bästa var föräldern upptagen av ett barns bästa: sitt eget.

Idag är formerna för föräldrasamverkan förrättsligade genom att de nu har stöd i lagar, konventioner och förordningar, byråkratiserade genom en rad olika blanketter och formulär samt medialiserade genom de olika sociala medier som används i kontakten.

I den nya skollagen slås fast att vårdnadshavare för barn i förskola och grundskola skall ges möjlighet till inflytande över utbildningen, vilket innebär att rektorer och förskolechefer ska upprätta forum för samråd i viktiga frågor. Lagen säger också att vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i det kvalitetsarbete som bedrivs. Vad gäller speciallösningar får rektor enligt lag besluta att en elev i grundskolan vid enstaka tillfällen befrias från obligatoriska inslag i undervisningen om vårdnadshavaren begär det och om det finns synnerliga skäl. Vårdnadshavare har också rätt till information om problem i skolan, liksom om skälen till betyg i de fall elev eller vårdnadshavare begär det.

I styr- och policydokument kan två tydliga syften med föräldrars respektive barns och elevers ökade inflytande urskiljas (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011:178): dels delaktighet med syfte att öka skolans demokratisering, dels delaktighet med syfte att förbättra villkoren för barns och elevers lärande och därmed måluppfyllelse. En risk med föräldrars ökade inflytande är dock att partnerskapsprincipen utgår ifrån medelklassfamiljen som norm och att hem med resurser gynnas (Eriksson 2006:5–6). Ett mer nära samarbete mellan hem och skola kan därför få ojämlikhetskapande effekter, trots att tanken från början var att kompensera för föräldrars ”brister” och utjämna skillnader mellan barnen.

Läraryrkets förändring

Upplösningen av gränser mellan hem och skola innebär en förändring av läraryrket (Tallberg-Broman & Holmberg 2007:53), mot att göra föräldrarna mer delaktiga i skolarbetet men också mot ökade inslag av kontroll och reglering av familjen. Uppdraget har vidgats och lärare förväntas bl.a. inta olika typer av ledarroller, vara samarbetspartners med sina kollegor och delta i olika beslutsprocesser. Det krävs fler relationer för att en lärare skall fullgöra sitt arbete och Gustafson (2010) pekar på hur ett sådant multimedlemskap i olika praktikgemenskaper medför en mångfald av identiteter: underhållare, expert, detektiv, bakåtsträvare, terapeut etc. Denna utveckling kan definieras som en professionalisering (Hargreaves 1998), men på samma gång som en avprofessionalisering då arbetet blivit mer rutinartat och okvalificerat.

Vad gäller den svenska skolan behöver diskussionen om professionalisering/ avprofessionalisering sättas i relation till de olika reformerna från 1990-talet och framåt. En rad forskare talar om ett vidgat läraruppdrag (Gustafson 2010; Fredriksson 2010), och att skiftet till produktion av kunskap kräver en ny form av professionalism (Carlgren & Marton 2000, se också Aspelin & Persson 2011:29). Andra pekar på hur reformerna, kanske främst valfrihetsreformen, urholkat lärarnas professionalism och inflytande. Fredriksson (2010:197) visar att en byråkratisk modell kommit att dominera över den professionella styrningen av läraryrket och hävdar att: ”Det utbildningspolitiska systemskiftet kan ses som en seger för folkets inflytande över skolan men en förlust av status, autonomi och politiskt inflytande för lärarna.” Lärarförbundet (2014:5) säger i sin tur att: ”De [lärarna] har inte längre ett självklart tolkningsföreträde till att uttolka hur skolans undervisningsuppdrag ska genomföras.”

Ett framträdande tema är de motsägelsefulla krav som lärare ställs inför idag. Westman (i Lilja 2013:18) pekar på att postmodernitet och globalisering kräver att läraren skall vara flexibel, etisk och respektfullt öppen för mångfald och förändring, men att utbildningsreformer och standardisering tvingar arbetet i en annan riktning. Fredriksson (2010) tar upp de motsägelsefulla kraven att å ena sidan anpassa sig till brukarnas efterfrågan och att å andra sidan bevaka regelverket och den professionella kunskapen.

Alla tycks överens om att lärarens status inte längre är självklar. Studier visar att läraren måste arbeta för att vinna elevernas förtroende på ett annat sätt än tidigare (se t.ex. Frelin 2010) och vissa menar att relationens betydelse för undervisningen har ökat i takt med att läraryrkets status har minskat (Lilja 2013:29).

Det ökade föräldrainflytandet

Lärarförbundets undersökning *Så påverkar föräldrarna undervisningen* (2014) visar att sju av tio lärare har varit med om att föräldrar försökt påverka deras undervisning, och sex av tio av dessa uppger att påverkansförsöken har ökat över tid. Här tycks graden av konkurrens mellan skolor ha betydelse för graden av försök till påverkan men också föräldrarnas utbildningsnivå, och en av Lärarförbundets kommentarer till resultatet är att det är ”en tydlig indikation på att svensk skola inte är likvärdig och kompensatorisk, som skollagen föreskriver att den ska vara” (a.a. 2014:7).

I rapporten *Betygsättning under påverkan* från Lärarnas riksförbund (2011) uppges hälften av lärarna ha erfarenhet av att föräldrar hotat att gå vidare med frågan om deras vilja inte tillmötesgås, antingen till högre instans eller genom att byta skola. Men medan debatten i hög grad handlar om föräldrar som försöker

utöva inflytande på undervisningen på ett sätt som sker i en slags konflikt med skolan, sker trots allt det mesta av föräldrars engagemang i ett vardagligt samarbete mellan hem och skola där båda parter strävar efter barnets bästa.

Nordahl (2014) visar att ett gott samarbete karakteriseras av att skolan systematiskt involverar föräldrarna i barnens skolgång genom att vara öppen för deras deltagande och ge kunskap om hur de kan stötta sina barn – och också ställa krav på att de gör det. Den lägsta nivån av samarbete är att skolan ger föräldrarna information. Nästa nivå är en reell dialog mellan hem och skolan där båda parter är ärliga, och den starkaste formen för samarbete är att föräldrarna får en partnerskapsroll, att det finns mål för samarbetet, fattas gemensamma beslut och existerar en hög grad av förpliktelse hos såväl skolledare och lärare som föräldrar.

Tidigare forskning

Lärares syn på föräldrars engagemang och inflytande

Det förekommer olika uppfattningar om föräldrars engagemang i barns skolgång, men en studie av Eriksson (2009) visar att en majoritet av lärarna gärna ser att föräldrar tar mer ansvar och visar större engagemang. Lärarna i åk 1–3 är de som i minst grad håller med om påståendet att föräldrar bör engagera sig mer.

Eriksson (2009:42) konstaterar också att lärare överlag har en positiv inställning till de egna föräldrakontakterna. 90 procent håller med om påståendet att det finns en ”positiv och tillitsfull dialog med de flesta av föräldrarna på skolan”. Även påståendet att skolan ”ser föräldrarna som en tillgång för elevens lärande” fick 90 procent i svarsfrekvens. Inte riktigt lika många, men ändå en majoritet instämmer i påståendet att ”den pedagogiska personalen arbetar aktivt för att bygga upp en väl fungerande kontakt med föräldrarna”. Endast en av tio lärare tycker att påståendet ”kontakten med föräldrarna upplevs som påfrestande och ibland hotfull” stämmer ganska bra medan 63 procent tycker att det stämmer mycket dåligt.

Kontakten mellan lärare och föräldrar

Eriksson (2009) har utfört en enkätstudie med ca 2000 grundskollärare i syfte att kartlägga planerade och regelbundna kontakter mellan lärare och föräldrar, till skillnad från kontakter där lärare och föräldrar stöter på varandra av en händelse. Resultatet visar att skolor med hög respektive låg andel modersmålsberättigade elever har liknande kontaktrutiner. Endast få lärare använder sms (3 procent använder sms varje månad)



Känslor är inblandade i allt som har med undervisning att göra, inte minst i relationen till föräldrarna.

medan e-post används alltmer, men i störst utsträckning används fortfarande skriftliga meddelanden (nära hälften) och tre av fyra lärare kontaktar föräldrar via telefon varje månad eller oftare. Skriftliga meddelanden används framför allt av lärare i åk 1–3. De har också ofta täta kontakter med föräldrarna i samband med att barnen hämtas och lämnas, och den här informella kontakten tycks ersätta behovet av telefonkontakt.

I en avhandling av Ellis (2012) rörande samspelet mellan lärare och föräldrar urskiljs sex strategier av s.k. socialt inflytande som parterna använder för att ta upp bekymmer/önskemål och få den andra parten att agera: **1) auktoriteter, 2) diskussion, 3) bevisning, 4) passivt motstånd, 5) sätta press och 6) skapa en relation.** Alla lärare i studien (100 procent) använde diskussionsstrategin – alltså att låta båda parter uttrycka sin syn på saken i syfte att få den andra parten att ändra inställning – i sitt samspel med föräldrarna. De gav sitt professionella perspektiv och gav föräldrarna möjlighet att vara med i beslutsprocessen. Även relationsstrategin – att vara vänlig, skapa ett band mellan parterna och få inblick i varandras attityder – användes av en majoritet av lärarna (runt 90 procent). Den strategi som användes minst var passivt motstånd – att den ena parten ignorerar den andra och därmed vägrar agera.

En central form för kontakt mellan lärare, elever och föräldrar är utvecklingssamtalet eller elevsamtalet. I avhandlingen *Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalet* undersöker Hofvendal (2006; 2008) detta samtal med hjälp av konversationsanalys. Han använder begreppen ”kommunikativt dilemma” och ”socialt

risktagande” för att ringa in dess innebörd då lärare tillsammans med föräldrar och elever förväntas reda ut sådant som att eleven går för sig själv på rasterna eller har svårt att hänga med i matematiken utan att låta diskussionen låsa sig, såra eleven eller på annat sätt skada relationen mellan skolan och hemmet. I åtta fall av tio väljer lärare också att fokusera på elevens brister, och samtalet ses av föräldrar i allmänhet som ett forum för ”bestraffningar”.

Lawrence-Lightfoot (2003) kommer i en studie fram till att det finns ett djupt känslomässigt innehåll i mötena mellan lärare och föräldrar. Föräldrarna är ofta oroliga och ångestfyllda, redo att företräda sitt barn med stort engagemang, och läraren är lite på defensiven, orolig för att föräldrarna skall döma hans professionalism och kompetens som lärare. Här finns risk för missförstånd och misstro, men också möjlighet till förståelse och ömsesidig uppskattning om tre centrala förmågor – att observera, dokumentera och kunna lyssna – används på rätt sätt.

Den mest omfattande studie som gjorts av lärararbetets emotionella aspekter genomfördes av Hargreaves (2001). Han menar att känslor är inblandade i allt som har med undervisning att göra, inte minst i relationen till föräldrarna. Tätare band mellan hem och skola betyder inte automatiskt goda ömsesidiga relationer då det skapas nya avstånd mellan parterna. Hargreaves identifierar fem olika sorters avstånd mellan lärare och föräldrar: **1) Sociokulturell distans** handlar om att det sociala och kulturella avståndet ökar. **2) Moralisk distans** innebär det avstånd som skapas när

parterna inte har samma uppfattning om de grundläggande värderingar som undervisningen baseras på. **3)** Professionell distans har att göra med läraryrkets professionsideal där självständighet, oberoende och ett emotionellt kontrollerat förhållande till motparten ses som mycket viktigt. **4)** Fysisk distans handlar om att parterna inte träffas så ofta. **5)** Politisk distans handlar om maktförhållandet som kännetecknar relationen mellan parterna. En av Hargreaves poänger är att i takt med att föräldrar har fått allt större inflytande över skolan behöver lärarna stärka sin emotionella förståelse för föräldrarna, och att få inblick i den emotionella geografin kan bidra till utvecklingen av denna förståelse.

Hinder för samverkan

Inom forskningen har man under flera decennier lyft fram social klass och kulturella faktorer som hinder för familjen att vara engagerad i skolan, och även maktbalansen har betydelse för vilken typ av relation som utvecklas.

I en studie konstaterar Ellis (2012) att arbetarklassföräldrar sällan tar kontakt med lärare och att de visar tecken på att känna sig obekväma i mötet, tar upp få frågor som rör undervisningen och har begränsade resurser för att uppfylla lärarnas önskemål. Arbetarklassföräldrarna i studien betonade också rollfördelningen, att läraren ansågs ha ansvar för att undervisa deras barn medan deras roll var att ge stöd hemma.

Lahdenperä (1997) kommer i avhandlingen *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* fram till att lärare förklarar elevers problem och brist på skolframgång med föräldrarnas kultur och traditioner. De anses ha negativ inverkan på det dagliga skolarbetet, samtidigt som andra faktorer, till exempel undervisningen och förhållandet i klassen, osynliggörs. Lahdenperä menar att det här är en problematisk inställning och att lärare bör utgå ifrån att föräldrarnas bidrag är något positivt och bygga vidare på det.

Bouakaz (2007) utforskar vilka faktorer som förhindrar ett produktivt samarbete mellan hem och skola i en mångkulturell miljö där många barn är nyanlända. Han menar att den främsta är lärares negativa föreställningar om föräldrar med i synnerhet muslimsk bakgrund – lärarna i studien betraktade kulturella skillnader som det största problemet, medan föräldrarna å sin sida såg språkbarriären. Andra hinder är att skolan är en okänd värld för många nyanlända föräldrar, och att många anser att undervisning är skolans ansvar och att det inte är föräldrarnas sak att lägga sig i.

Vad som främjar samarbete

Några viktiga grundförutsättningar för samarbetet mellan hem och skola är att både föräldrar och lärare

har tid för samarbetet (Hall & Santer i Andersson 2004) och att det finns en plats där de kan träffas och känna sig välkomna. Ytterligare en förutsättning är att lärarna ser föräldrarna som kompetenta, och såväl svensk som internationell forskning har visat att förtroende eller tillit mellan parterna är av stor vikt för relationen (Bouakaz 2009; Adams & Christenson 2000).

Eriksson (2009) antar att förtroende och tillit är viktiga aspekter i samverkan mellan hem och skola och urskiljer tre handlingsstrategier som syftar till att skapa en tillitsfull relation. I den första kommer lärarna i dialog med föräldrarna fram till vilka ömsesidiga förväntningar de vill ställa på varandras insatser för att främja barnens skolgång. Den andra strategin kallar Eriksson att ”skapa rum för öppen kommunikation” mellan olika parter. Den tredje strategin handlar om att sätta barnet i centrum för att visa sin genuina omsorg om det – inget tycks vara så viktigt för föräldrar som att det egna barnet blir sett av läraren.

I Bouakazs studie (2007) ovan bidrar de deltagande lärarna med en rad olika förslag på hur hindren kan undanröjas. Förslagen kan delas in i fyra huvudkategorier: **1)** att hantera språkbarriären, **2)** att höja det multikulturella medvetandet i skolan, **3)** att skapa en öppen skola som blir en mötesplats för både föräldrar och lärare samt **4)** att underlätta tvåvägskommunikation. Språkbarriären kan hanteras inte bara genom att anlita tolkar utan genom att ta hjälp av kollegor med samma modersmål som föräldrarna och genom att använda bilder. Lärarna betonar betydelsen av förståelse för föräldrarna och vikten av utbildning – för lärare om kultur och seder i de länder föräldrarna kommer ifrån och för föräldrarna om det svenska skolsystemet och uppfostringsmönster. Föräldrarna å sin sida vill ha mer information om sina rättigheter och skyldigheter utifrån sin position som både föräldrar med minoritetsbakgrund och nya medborgare. De önskar också att skolan skulle skydda barnens kultur och traditioner, snarare än uppmuntra dem till att göra sig av med dem.

I en avhandling av Gannerud (2003) anser kvinnliga lärare att det är viktigt att hitta en gemensam grund i relationen. Eftersom det oftast är mödrarna som står för lärarkontakten, i alla fall den spontana, är det därför en fördel att vara kvinnlig lärare. En annan gemensam grund är erfarenheten att vara förälder/mamma, och vissa av informanterna använder sina egna tillkortakommanden och bekymmer runt sina egna barn som en medveten strategi för att skapa kontakt.

I Lawrence-Lightfoot (2003) bekräftas denna positiva association mellan kvinnliga lärare, moderskap och moderlighet bland intervjuade föräldrar. De menar att lärare som själva är mödrar tenderar att vara mer empatiska samt ha en bättre förståelse för föräldrarnas synpunkter och barnens utveckling och lärande.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Mitt övergripande perspektiv är socialkonstruktionism, en vetenskapsfilosofisk utgångspunkt för en rad teorier om kultur- och samhälle (Burr 1995; Börjesson 2003). Den grundläggande hållningen här att verkligheten enbart är begriplig för oss genom de sätt som världen kategoriseras och organiseras. Genom att kategorisera världen skapar vi den. Kategorierna styr sedan hur vi uppfattar världen och handlar i den, och för att vi ska kunna se någon som ”kvinna”, ”invandrare” eller ”barn” måste det först finns en sådan kategori.

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

Nedan redogör jag för två olika perspektiv – ett relationellt och ett maktbaserat – som hänger ihop med varandra. Min ambition är att väva samman de båda då jag utgår ifrån att alla lärarrelationer och de relationella praktiker lärarna utövar är genomsyrade av makt. Det är en i huvudsak ”vänlig” makt som producerar bl.a. förtroendefulla relationer. En av utmaningarna i denna studie är att tillämpa detta perspektiv på relationen mellan lärare och föräldrar.

Relationellt perspektiv

Den relationella ansatsen inom pedagogik uppmärksammar situerade pedagogiska relationsprocesser (Aspelin 2013:8). Utbildning, undervisning, lärande osv. analyseras i termer av relationer, snarare än i termer av strukturella eller individuella förhållanden. Inspirationen hämtas främst från interaktionismen där fokus ligger på social interaktion mellan människor.

Med utvecklingen av pedagogisk forskning från ett relationellt perspektiv har det gjorts vissa undersökningar av de relationella aspekterna av lärararbetet. Gannerud (2003:1) har urskiljt en s.k. socioemotionell dimension av arbetet till skillnad från den pedagogisk-didaktiska (undervisning och undervisningsplanering) respektive administrativa dimensionen (praktiskt organisationsarbete och administrativa uppgifter). Den socioemotionella dimensionen kräver engagemang och känslor på ett djupare plan och arbetet inom denna innebär att läraren har ansvar för att skapa en god social miljö i klassrummet och att ge förutsättningar för eleverna att finna sig väl tillrätta och må bra i skolan. Det är en typ av arbete som ofta upplevs som det mest krävande och kan hamna i konflikt med de pedagogisk-didaktiska målen.

Just den emotionella aspekten av lärararbetet har särskilt utforskats av Hargreaves (2001). I hans teori om undervisningens och lärandets emotionella geografi behandlas hur lärares emotioner är invävda i arbetets förutsättningar och sociala samspel. Begreppet emotionell geografi är utvecklat för att förstå hur mönster av närhet och distans i socialt samspel formar de emotioner som vi själva upplever.

Ytterligare begrepp som formulerats för att ringa in den socioemotionella dimensionen är relationell professionalitet (Frelin 2010). Frelins studie har inte fokus på läraren som individ utan på de handlingar som lärare utför i relation med andra samt på vilka sorters relationer som lärare försöker skapa i sitt arbete. Villkoren för att undervisa bygger då på vissa ”relationella förutsättningar” och för att skapa och hantera de här förutsättningarna krävs en professionalitet och kunskaper utöver ämnes- och didaktiska kunskaper.

När relationen sätts i centrum blir begrepp och fenomen som ömsesidig respekt, kärlek, omtänksamhet, genuint intresse för eleven samt förtroende och tillit viktiga (Gustafson 2010; Lilja 2013).

Maktperspektiv

Med kulturteoretikern Michel Foucault (1977:194; 1980:98) som utgångspunkt ser jag makt inte som något som en äger eller har utan som något som skapas och återskapas i relationer och sociala processer. Vidare skall makt förstås som utan centrum och bestämd

plats, snarare som rörlig, överallt närvarande eller kapillär (nätlik). Slutligen är makt både negativ och positiv – den inte bara begränsar och förtrycker utan är också skapande och produktiv.

Dynamiken i och utanför klassrummet, de relationer och identiteter som skapas där och den kunskap som produceras är sammanvävda av makt, och samma sociala skiktningssprinciper som präglar det omgivande samhället präglar också skolans värld och dess relationer: rasism, sexism, homofobi, åldersdiskriminering och ojämlikhet baserad på klasskillnader (Newton m.fl. 2001).

En form av makt som används inom den svenska skolan är den s.k. disciplinära makten. Discipline-ringen, genom såväl bestraffning av felaktiga beteenden som belöning av rätt beteenden, skapar lydiga kroppar och individer som styr sig själva genom självdisciplinering (Hermansson 2004; Gore 1995). Själva makten utövas genom en rad disciplinära tekniker: individualisering, differentiering, jämförande, homogenisering, hierarkisering, utestängning och normalisering (Hermansson 2004:89–91; Gore 1995). Normalisering är en av de absolut viktigaste teknikerna inom skolan och innebär att kräva, sätta upp och/eller anpassa sig till en standard, att definiera det normala (Gore 1995).

Att särskilja mellan det normala och avvikande barnet innebär en produktion av verklighet, kunskap och identiteter, och den produktionen styr sedan hur vi handlar ("det bråkiga barnet" blir behandlat på ett visst sätt, blir föremål för "åtgärder"). Professionella i olika institutionella sammanhang har historiskt sett fått bedöma vad som är normalt och i och med det också fått makten att definiera vad som är onormalt (Börjesson & Palmblad 2003; Tideman 2004). Hur skolan och lärare ser på och kategoriserar barn är kopplat till de föreställningar som finns runt vad som är normalt respektive avvikande. Skolan kräver att barn ska fungera på vissa specifika sätt och de som inte kan eller vill följa dessa beteendenormer kategoriseras då som avvikande, vilket utifrån det här perspektivet inte med nödvändighet innebär att de "har problem" utan enbart att de avviker från normen. Det är normerna som skapar avvikelser, och skolans normer är avgörande för vilka barn som kommer att kategoriseras som avvikande – även utanför skolan.

Bartholdsson (2007) som också utgår ifrån ett foucaultianskt perspektiv är intresserad av hur normalisering skapar den önskvärda eleven. Lärare i dagens svenska skola praktiserar enligt henne en "vänlig maktutövning" som sker av omtanke. Lärarens makt frambringar positiva handlingar hos elever samtidigt som den kan förhindra negativa handlingar hos desamma. Genom den vänliga styrningen leds eleven att skapa sig själv i enlighet med skolans normer. Att socialiseras till

elev handlar i hög grad om att auktorisera lärares maktutövning, menar Bartholdsson, varför en förtroendefull relation mellan lärare och elev inte självklart betyder en ökad demokratisering – relationen kan också beskrivas som ett maktmedel där läraren producerar en lydiga elev. Läraren äger dock inte makten utan, i och med sitt samhällsuppdrag och sin yrkesroll, "rätten" att utöva makt.

Frelin (2010) föreslår att begreppet "professionell auktoritet" läggs till de övriga expertkompetenser som en lärare har och som omfattar till exempel respekt, förtroende och omsorg. Jensen och Jensen (2008:6) talar om ett skifte från en "rollbetingad" lärarauktoritet som måste ersättas av personlig auktoritet: "När auktoriteten inte längre följer med rollen måste man stärka och utveckla sin egen auktoritet. Det är det vi kallar personlig auktoritet."

Viktigt att hålla fast vid är att den auktoritetsposition som lärare formellt innehar inte automatiskt ger läraren makt. Det kan endast ske i förhandling och genom att läraren ges legitimitet (se t.ex. Bartholdsson 2007). I samspelet i klassrummet kan läraren, trots sin formella auktoritet, mycket väl bli utmanad av elever utan formell auktoritet (Ng i Newton m.fl. 2001:30).

METOD

Eftersom studien ingår i ett samverkansprojekt med interaktiv ansats har vissa avgörande beslut gällande studiens *vad*, *varför* och *hur* tagits tillsammans med praktikerna. Det har inneburit att formuleringen av forskningsfrågor, val av metoder och aspekter som urval har formulerats i en process av utforskande och diskussion. Frågeställningarna vi landade i är: **1)** Hur uppfattar lärare sina relationer till föräldrar med barn som har ”problem”? **2)** Vilka hinder respektive möjligheter ser de? Det övergripande syftet med studien är att lyfta fram lärares erfarenheter för att stärka dem i sin yrkeskompetens.

Val av metod

För att ta del av lärares erfarenheter av relationer med föräldrar till barn med ”problembild” såg jag det som ett självklart val att använda mig av individuella kvalitativa intervjuer. Valet av teknik föll på semi-strukturerad intervju (Smith & Osbourne 2003), vilket innebär att jag utvecklade en intervjuguide men att jag inom ramen för denna guide också uppmuntrade intervjupersonen att tala om det som engagerade hen och följde upp intressanta ämnen allteftersom de dök upp. Frågorna jag ställde var öppna till sin karaktär och omformulerades efterhand.

Urval

Det empiriska materialet består av intervjuer med tio lärare i Uddevalla kommun. Lärarna var verksamma i åk 1–3 då det handlade om att ”fånga in” problematiken tidigt i skolgången. Förutom årskurs var det viktigaste urvalskriteriet att informanterna hade en tjänst som innefattade kontakt med föräldrar till barn med ”problembild”. Ett annat urvalskriterium var den tid läraren hade varit verksam i yrket. Då studien avser att täcka både goda och svåra erfarenheter var det viktigt att både nya och äldre lärare fanns med. De två som arbetat kortast tid hade arbetat i 3 respektive 4 år, de fyra som arbetat längst hade 38–45 år i yrket och de fyra övriga hade 9, 10, 15 respektive 17 år i yrket. Majoriteten hade arbetat enbart som klasslärare på lågstadiet medan vissa periodvis hade haft uppdrag på mellan- och högstadiet samt arbetat med hörselskadade, i särskolan etc.

Att samtliga informanter var vita, etniskt svenska kvinnor gör att gruppen är ytterst homogen vad gäller etnicitet och kön. Denna homogenitet gäller även ålder då alla utom två var över 40 år och fyra var över 60. De under 40 var 24 respektive 33 år.

Genomförande

Enligt överenskommelse skickade rektor Eva Johansson i början av november 2014 ut informationsbrev till rektorerna som i sin tur skulle informera lärarna vid sina skolor om studien. Då enbart några få lärare hörde av sig beslutade rektorsgruppen att varje rektor skulle kontakta en lärare som skulle delta i studien, men inte heller det resulterade i tillräckligt många informanter. I januari 2015 kontaktade jag själv flera rektorer och fick till slut kontakt med ytterligare informanter för att avsluta studien. Skälet till att det var svårt att få informanter tycks främst vara att informationen inte nådde ut till lärarna samt att lärarna inte ansåg sig ha tid att delta.

Enligt plan skulle intervjuerna ske under november och december 2014, men den första intervjun genomfördes i slutet av november 2014 och den sista i början av mars 2015. Alla utom två hölls på de skolor där lärarna arbetade, enligt önskemål från dem själva. Jag uppmanade dem att välja ut ett rum där vi kunde sitta i lugn och ro och i de flesta fall var det deras egna klassrum. Intervjun var sagd att ta en timma och jag var noga med att hålla tiden eller stämna av att det fungerade att hålla på något längre. I de fall då vi inte sågs på informanternas skolor höll vi till i ett enskilt rum i skolområdets lokaler i Uddevalla.

Inspelningarna var alla av god kvalitet. Transkriptionen genomfördes dels av en anställd assistent, dels av mig själv. Assistenten följde samma transkriptionsregler som jag. Transkripten skickades via mejl till informanterna som fick en vecka på sig att höra av sig med synpunkter, frågor eller önskemål.

Etik

Utgångspunkten för studien har varit att följa och respektera grundläggande forskningsetiska regler som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2009).



Förutom årskurs var det viktigaste urvalskriteriet att informanterna hade en tjänst som innefattade kontakt med föräldrar till barn med "problembild".

Ett informationsbrev författat av mig skickades ut av den initiativtagande rektorn till respektive informant innan varje intervju. I såväl brevet som muntlig information betonades frivilligheten i att delta och att uppgifter om dem som deltar ges största möjliga konfidentialitet inom projektet, vilket innebär att all empirisk data förvaras på ett sådant sätt att den inte kan hamna i obehörigas händer samt att alla deltagare i möjligaste mån avidentifieras i avrapportering och arbetsmaterial. Slutligen förmedlades information om att uppgifter om deltagarna endast kommer att användas för forskningsändamål.

Ett samverkansprojekt med interaktiv ansats ställer på gott och ont vissa grundläggande rollfördelningar och praktiker på ända, vilket har skapat etiska dilemman. Det främsta dilemmat handlar om projektets syfte, vilket redan i rektorns problembeskrivning handlade om "bråkiga pojkar". Således låg fokus på egenskaper hos en specifik grupp elever redan innan projektet startat, och därmed riskerade en redan på förhand definierad kategori att ytterligare stigmatiseras. För min del var det därför viktigt att under projektets första fas inta ett mer förutsättningslöst förhållningsätt och utforska problemet genom att försöka ringa in situationer och aktörer snarare än att bestämma vad och vilka som var problemet redan från början. Vi kom också till den punkten att fokus skiftade och problemet omformulerades till lärares förhållningsätt och relationer till barn med "problem" i skolan. Det var dock ytterst svårt att inte hamna i definitioner av en viss grupp elever och/eller beteenden eftersom problemet delvis fanns for-

mulerat av samarbetsparten, i namnet på projektet och i projektbeskrivningen. Den här inneboende ambivalensen i projektet har påverkat formuleringen av mina intervjufrågor och min roll.

Maktrelation intervjuare–informant

Även om informanterna var positivt inställda verkar det som om projektet förblev relativt abstrakt för dem. Det uppfattades som ännu ett direktiv som kom "uppifrån", och genom att jag var från högskolan och "utifrån" förstärktes uppfattningen. Min roll som forskare fick vissa av informanterna att uttrycka osäkerhet runt om de hade något att bidra med, så även om den kunskap som producerats i intervjuerna skall ses som ömsesidigt konstruerad av båda parter i ett pågående samspel fanns maktdimensionen ständigt närvarande. Samtidigt, då såväl informanterna som jag är vita, etniskt svenska medelklasskvinnor som arbetar inom utbildningssektorn och alla utom ett par var medelålders som jag, var våra positioner under processens gång relativt jämlika. Likheterna gjorde också att jag hade ytterst lätt att följa informanterna i deras resonemang och visa engagemang.

ANALYS

Betydelsen av relationen med föräldrarna

Samtliga informanter har regelbunden kontakt med elevernas föräldrar via en blandning av konventionella kontaktvägar, som veckobrev/kontaktbok och telefon, och nya kontaktvägar som e-post. Som Eriksson (2009) konstaterar i sin studie används inte sms i någon större utsträckning. Lärarna träffar föräldrarna i organiserad form främst på föräldramöten och i utvecklingssamtal, men kontakt kan också ske spontant när föräldrar hämtar och lämnar sina barn. Med föräldrar som har barn med ”problembild” blir det ofta olika typer av extra möten, vissa tillsammans med andra aktörer som skolledaren och elevhälsa. Regelbundenheten i kontakten varierar mellan olika perioder.

Det tycks vara självklart för informanterna att sträva efter samarbete, ingen hänvisar till yttre krav utan de skäl de anför är förankrade i egen erfarenhet och syn på sitt arbete: att genom en god relation med föräldrarna bidra till att skapa förutsättningar för eleven att trivas och klara sig väl i skolan. En kan säga att de alla utgår ifrån partnerskapsprincipen (Eriksson 2006). En informant med många års erfarenhet betonar att samarbetet med föräldrarna är ”superviktigt”:

Alltså på en skala från ett till hundra... det är ju hundra, skulle jag vilja säga. Har du dom inte med dig, god natt alltså!

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

Förutom att informanterna lyfter fram att en god relation med föräldrarna främjar barnets lärande och situation finns det också exempel på en annan infallsvinkel. En av informanterna framhäver att relationen är också viktig för hennes egen trivsel och arbetsglädje:

Jag skulle inte trivas med att jobba om jag inte hade en bra relation med föräldrarna. Jag vill ju kunna prata med dom och träffa dom och /.../ känna att man känner varandra. Det hade inte känts bra annars.

Jag menar, jag är ju med deras barn hela dagarna, jag vill att dom ska känna mig och veta vad jag är för en person. /.../ Vi har ju barn ihop på något sätt, känns det ju som. Så det är jätteviktigt.

Gannerud (2003) gör en distinktion mellan att lärarna visserligen talar en del om de sociala och emotionella aspekterna som viktiga för lärandet men inte om att relationer är viktiga i sig själva (jfr Aspelin & Persson 2011). Här kan vi se hur informanten lyfter fram mötet med föräldrarna som viktigt för henne i hennes professionella roll, men med den sista meningen säger hon att det även är viktigt för henne som person. Hela tiden är det barnet som står i centrum (jfr Eriksson 2009), men till en början som den vars lärande och välbefinnande skall främjas och till slut som den person som båda parter har en stark relation till.

Relationen som något som skapas och byggs

Att relationen med föräldrarna inte finns från början utan behöver skapas eller byggas är något som betonas av en rad informanter. Här är ett exempel:

Det handlar hela tiden, tycker jag, om att skapa en relation. Både med eleverna och med föräldrarna, så att dom känner förtroende.

Informanten ser tillbaka och menar att det tidigare inte lades samma vikt vid relationsskapande:

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

Det informanten kallar ”den sociala biten, att skapa relationer och allt det där” är vad Gannerud (2003)

kallar ”socioemotionella dimensioner” i lärararbetet. Hon konstaterar att kvinnliga lärare i allmänhet och lärare i lägre årskurser i synnerhet betonar vikten av relationsarbete samt föreslår olika förklaringar: att undervisningen organiseras på ett annat sätt i de lägre årskurserna eller den rådande genusordningen och föreställningar om kvinnlighet och moderlighet. Svaret är förmodligen att det har med både och att göra.

Informanterna i studien möter sina elever och deras föräldrar i första klass och de arbetar oftast tillsammans tills det är dags att börja fjärde klass. Några av informanterna talar särskilt om den första fasen och att det är viktigt att träffas för enskilda möten innan det första föräldramötet. En informant träffar barnens föräldrar på ”inskolningssamtal” och tar sig tid att lyssna efter ”om det är något de vill lyfta fram”. En annan informant träffar föräldrarna en vecka efter skolstart för att få sig en bild av vem eleven är och hur hen fungerar. Under mötena är hon uppmärksam på de eventuella negativa förväntningar föräldrarna kan ha, vilket stämmer med Lawrence-Lightfoots studie (2003): att föräldrar (och lärare) kan ha ett känslomässigt bagage som påverkar hur de förhåller sig till skolan och varandra.

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

!.../ barnen kommer säkert komma hem och säga ”NN är så sträng eller NN säger så” [författarens ändring]... eller, ja du vet. Man får lägga sig ner och blotta halsen.

Informanten gör redan från början klart för föräldrarna att hon är medveten om att barnen kan komma att tala negativt om henne, och på så sätt avdramatiserar hon det. Eriksson (2009) menar att denna typ av handling ingår i den strategi som han kallar öppna rum och som kännetecknas av att läraren arbetar medvetet med att skapa transparens.

Att läraren visar omsorg om barnet ingår i en av de s.k. förtroendeskapande handlingsstrategier som Eriksson (2009) urskiljer och är grunden för relationen mellan förälder och lärare. Av mina informanter är det flera som uppfattar att det är just deras omsorg om barnet som skapar den goda relationen. En informant berättar så här:

Om jag tänker tillbaka på dom barn som jag haft det lite kämpigt med så känner jag att jag i nästan i alla fall haft en väldigt god kontakt med föräldrarna. Jag tror att dom har känt att jag har brytt mig, velat hjälpa dom så det blir bra för barnen. Ja, i stort sett tror jag nog att det varit så med alla.

En annan av de strategier som Eriksson (2009:80) urskiljer är den som handlar om hur lärarna utgår ifrån att föräldrar vill engagera sig och ta ansvar. Även i mina informanternas berättelser går det tydligt att se denna strategi. Som en informant säger:

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

Informanterna tar också som utgångspunkt att de och föräldrarna skall kunna ta ett gemensamt ansvar för barnen. En informant tydliggör det redan vid första föräldramötet i ettan:

”Det finns en sak som jag egentligen nästan kräver av er föräldrar, och det är att ni läser antingen för era barn eller med era barn eller att ni lyssnar på dom varje dag. Då ska ni se att dom lär sig läsa och sedan sköter jag resten.” Det har dom verkligen gjort, jag har en klass där dom läser jättebra allihop. [skratt]

Med barn som ”har problem” i centrum

När det gäller barn som lärare uppfattar har ”problem” får barnet i centrum-strategin (Eriksson 2009) särskild betydelse. Snarare än att främja utveckling och lärande i största allmänhet framgår det i informanternas skildringar då som avgörande att skapa en relation till föräldrarna med syfte att tillsammans ”hjälpa” eleven och ”lösa problemet”. Steg ett tycks vara att ”problemet” ringas in. Informanterna lägger stor vikt vid att det behöver presenteras, beskrivas eller introduceras till föräldrarna på ett icke-kränkande, icke-anklagande och icke-auktoritärt sätt. Det är en processdimension i samspelet med föräldrarna (Jensen & Jensen 2008), men däremot är det ingen av informanterna som ens nämner den maktposition det innebär att ha den formella auktoriteten att definiera ett visst beteende som ett ”problem” eller att det alltid sker utifrån en norm. Denna ”vänliga makt” att normalisera tas för given.

När informanterna berättar om sina relationer med föräldrar berättar de också om barnen och gör i viss mån en kategorisering av dem. Den kategori som en majoritet av beskrivningar faller inom är vad en skulle kunna definiera som ”beteendeproblematik”. Informanterna tar också upp beteenden som de uppfattar har med ”brist” på uppfostran att göra eller med att barnet fått en viss typ av uppfostran, t.ex. curlingbarn som fått bestämma för mycket och som inte fungerar väl i grupp:

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

I den här gruppen återfinns också beskrivningar av barn med ”starka viljor” eller ”starka personligheter”. Ytterligare en bred kategorisering inkluderar barn som uppvisar läs- och skrivsvårigheter, inlärnings-svårigheter och mildare utvecklingsstörning, och denna kategori har tydligast koppling till stödinsatser i just undervisningen.

Genomgående är informanterna ytterst försiktiga med att hänvisa till neuropsykiatriska diagnoser som ADHD eller diagnoser som faller inom autismspektrumet. Samtidigt uppfattar jag att beskrivningarna av elevernas svårigheter i hög grad utgår ifrån ett traditionellt perspektiv influerat av psykologi och medicin där svårigheterna relateras till individuella tillkortakommanden (Isaksson 2009). Det innebär inte att de inte ser familjens, skolans eller gruppens betydelse för svårigheterna, men huvudfokus tycks vara på individen. Därför kan en säga att informanterna i stort uttrycker den rådande synen på elevers skolsvårigheter: eleven kategoriseras eller diagnostiseras och olika typer av stödinsatser anses kompensera hans svårigheter med syfte att hen skall ”normaliseras” (a.a.).

Makt, auktoritet och ledarskap

Samtidigt som informanterna betonar betydelsen av att skapa goda relationer med föräldrarna problematiserar flera av dem det faktum att kontakten ökat. En informant som arbetat runt fyrtio år menar att relationen med föräldrarna blivit ”väldigt förändrad”:

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

Informanten fortsätter med att reflektera över att visst hade läraren alltid kontakt med föräldrarna till de elever som ”hade det besvärligt, eller som det var problem med”, men ”nu känns det som om man måste ha stor kontakt med alla föräldrar på nåt sätt”. Hon framställer dåtidens lärare som den som ”bestämde och berättade”, till skillnad från dagens ”treparts-samtal” där föräldrarna såväl som eleven också skall

vara delaktiga och ha inflytande. Detta är en intressant skildring som väl fångar hur utvecklingen från isärhållandets princip till partnerskapsprincipen påverkat relationen mellan hem och skola.

Det som lyfts fram som mest problematiskt är vad informanterna uppfattar som föräldrarnas ”ifrågasättande” av deras undervisning. En lärare ger fnysande ett exempel på hur föräldrar kan resonera:

”Varför ska dom lära sig multiplikationstabellen? Det är väl löjligt, det finns ju telefoner och allt.”

Precis som i Erikssons studie (2009) är flera informanter tydliga med att de inte tycker att föräldrarna skall påverka innehållet i undervisningen. En lärare problematiserar föräldrars ”tyckande” så här:

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

Jag tolkar det som att informanten menar att när föräldrarnas synpunkter får för stort utrymme ger läraren avkall på sin egen auktoritet. Här och i flera andra fall är det uppenbart att ett ökat föräldradeltagande utmanar den professionella lärarrollen, dess ansvar och mandat och att gränsdragningarna blir otydliga (se t.ex. Tallberg-Broman & Kolfjord 2011), trots att Jensen och Jensen (2008:121) betonar att läraren har det professionella ansvaret för relationen med föräldrarna och samspelet i kontakten: ”När det gäller barn har man, i kraft av sin merkunskap och sin makt, hela ansvaret för relationens och därmed samspelets kvalitet. När det gäller föräldrar har man huvudansvaret på grund av sin position som professionell och som systemets förlängda arm, vilket formellt ger en status med mer makt än föräldrarna.”

Även om läraren alltid har huvudansvaret för relationen är det mycket viktigt att ta allvarligt på informanternas upplevelser av att de är detroniserade i sin professionella auktoritet. Att deras auktoritetsposition och expertkunskap ifrågasätts kan kopplas till det som Hargreaves (2001) definierar som moralisk distans och i hans studie sägs skapa negativa känslor hos lärarna. När de upplever att deras syfte är hotat kan de känna ångest, frustration, skuld och ilska, vilket också påverkar omgivningen. Motsatsen, när lärare uppfattar att de arbetar tillsammans med andra aktörer mot samma mål, förknippas istället med positiva emotioner. Min uppgift är inte att psykologisera runt mina informanternas känslotillstånd, men jag vill ändå gå så långt att jag konstaterar att jag tycker mig se uttryck för negativa känslor som hänger ihop med upplevelser av att bli ifrågasatt och inte respekterad.

En viktig reflektion från en av informanterna är att relationerna med föräldrarna är det stora stressmomentet, inte barnens situation:

Ja, dom stod ju här utanför dörren och väntade klockan åtta och hade saker dom ville ta upp. /.../ Dom var verkligen på hugget direkt när man började. Så det tog [krävdes] ju mycket innan man sa: "Stopp liksom. Kan jag få en chans att visa vad jag kan och hur jag vill jobba och vad jag tycker och så?" /.../ Ja, men jag var väldigt stressad, var jag.

Relationen hon beskriver tycks kännetecknas av att hon försöker dra gränser gentemot föräldrarna, vilka skildras närmast som ett hot. Jag vill därför använda mig av vad Hargreaves (a.a.) benämner sociokulturell distans, att det sociala och kulturella avståndet mellan lärare och elever och deras föräldrar har ökat.

Att misstro föräldrar kan enligt Hargreaves (a.a.) tolkas som ett sätt att hantera känslor av otillräcklighet och hjälplöshet – och därmed också som ett skydd mot stress. Det är en intressant analys som kan kasta visst ljus över informanternas förhållningssätt till de föräldrar som beskrivs i negativa termer. Att det finns tendenser till att förespråka en isärhållandets princip i informanternas berättelser tror jag skall tolkas som ett sätt att försöka hitta fast mark i ett gungfly av förändring då informanterna upplever att föräldrarna kommer för nära och ser sig själva som ifrågasatta och kontrollerade.

Klass, etnicitet, ålder och genus

Utifrån ett intersektionellt perspektiv ser jag också en problematik med att kvinnliga lärare i åk 1–3 är den grupp av lärare som har allra lägst status. Kanske hade de större möjlighet att erhålla respekt från föräldrar innan införandet av marknads- och brukarmodellen, då hem och skola hölls mer isär. Nu tycks det finnas en tendens att särskilt unga kvinnliga lärare trots sin formella auktoritet mycket väl kan bli positionerade som underordnade av resursstarka medelklassföräldrar. Den yngsta av informanterna (23 år) säger att:

Man kan vara väldigt utsatt. Särskilt jag som är yngre. /.../ Ja, alltså, dom tycker inte att jag är så himla viktig, alltid. I åldersperspektiv. /.../ Man får försöka vinna förtroendet ändå, men ... jag väntar väl på att jag ska få den där "ja, men du har ju inga egna barn..."

Hon förklarar närmare att det gäller främst mor- och farföräldrar men också föräldrar. Flera andra infor-

manter lyfter istället fram "åttioalisterna" bland föräldrarna som särskilt "ansvarslösa" och "gränslösa" i relationen.

I relation till lågutbildade arbetarklassföräldrar och kanske i allra högsta grad till "invandrarföräldrar" med låg utbildning tycks lärarna däremot fortfarande positioneras som överordnade, utifrån både klass och etnicitet. Med det följer att de blir lyssnade på och får respekt. En av informanterna undervisar i ett område där det visserligen finns barn som har det "väldigt bra", men som också karakteriseras som ett område "där vi har många nationaliteter, där vi har barn som har det väldigt svårt":

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

En informant som arbetar på en skola som domineras av etniska svenskar och där många föräldrar har hög utbildning och goda ekonomiska resurser jämför med en skola som hon arbetade på tidigare, en skola där 80–85 procent var icke-etniska svenskar:

Jag märker ju skillnad. På den invandrar-skola jag var på var läraren en helt annan person än den är på den här skolan, för där hade man ju fortfarande lite status.

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

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

Intressant är att den sociokulturella distans och vad Hargreaves (a.a.) kallar politiska distans (en tydlig maktrelation) som lärarna upplever i relation till "invandrarföräldrar" här tolkas som positiv.

Det goda samarbetet och samarbeten med förhinder

Som jag tidigare nämnt är partnerskapsprincipen i hög grad ett ideal bland informanterna – oavsett de diskussioner som förs runt makt och auktoritet – och av de tio lärare som intervjuats säger sig alla genomgående ha "goda" relationer med sina elevers föräldrar, inklusive

föräldrar till barn med ”problembild”. Trots det är det bara ett fåtal som ger exempel på verkligt goda samarbeten med föräldrar. En informant berättar om ett samarbete med en mamma som resulterat i att en svår situation vände till det bättre:

För några år sen kom det en pojke som hade jättestora bekymmer. /.../ Det blev ju att jag fick prata med mamman väldigt mycket om just denna pojke. Hon var jätteledsen och orolig för pojken då och vi pratade väldigt, väldigt mycket. Hon kom till skolan med en gång och vi kunde sitta och prata om det blev fel: Vad gick fel? Hur skulle vi fortsätta? /.../ Vi kom på strategier hur vi skulle göra när det hände si eller så som blev bra för pojken och som mamman kände till. Vi bestämde tillsammans och det blev bara bättre och bättre. I början kunde vi ha samtal flera gånger i veckan, sen bestämde vi att fredagar hörs vi och pratar om hur veckan har varit.

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

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

Läraren och föräldern framstår här som partners i ett gemensamt arbete, med barnet i centrum. Det skapas ett ”vi”. Och som en av lärarna i Lawrence-Lightfoots (2003) studie säger är just ”vi” det viktigaste ordet: ”Vi kämpar tillsammans för barnets skull.” Men även om informanten beskriver samarbetet i hög grad som ett partnerskap så är det ändå läraren som är den som den som definierar och beskriver problemet och som står för tröst och stöttning. Läraren och föräldern samarbetar aktivt, men det är ingen jämlik relation.

Hinder

När det gäller hinder för samarbete är ingenting i materialet mer tydligt än temat med föräldrars oförmåga att se sitt barns problem och dess del av problematiska relationer. Som jag tolkar informanternas framställningar är omsorg, att bry sig om och vilja barnet väl samman-

kopplat med att definiera det som uppfattas som ”problem”. Ibland tar det tid innan föräldrarna ”erkänner”, ”förstår”, ”får insikt” eller blir ”medvetna om” hur deras barns ”problem” gestaltar sig och då är det svårt att få till stånd ett samarbete.

En informant berättar om svårigheten i att ha en elev som ”beter sig riktigt illa” och säger konstiga saker till sina kompisar:

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

Denna informant, precis som många av de andra, återkommer till två aspekter: den ena att föräldrarna inte kan eller vill se att deras barn har ”problem”, den andra att de inte kan se att det är flera personer inblandade i ett bråk och att deras barn är en av dessa. Informanten förklarar:

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

Det verkliga partnerskapet består i att läraren och föräldern har en rak, öppen och frekvent kommunikation där läraren kan säga precis ”som det är” utan att föräldrarna uppfattar det som kritik. Då kan parterna arbeta vidare tillsammans som ett ”vi” och kontinuerligt utarbeta strategier för förändring. Jag ser det därför som viktigt att synliggöra de förväntningar som lärarna har på föräldrar till barn med ”problembild”, vilka icke-uttalade men inte desto mindre styrande normer föräldrarna förväntas leva upp till. En av de normer som informanterna tycks utgå ifrån är att föräldrarna bör definiera problem på samma sätt som de själva, och att de därmed skall betrakta sitt eget barn med samma granskande professionella blick som läraren. Detta är i linje med Markströms studie (2013) där föräldrarna förväntas delta aktivt i skolans kategoriserings- och bedömningspraktik – hon talar om en ”pedagogisering” av föräldern.

Generellt tenderar lärare att definiera föräldrar till ”invandrarelever” som ”problem” (se t.ex. Lahdenperä

1997; Bouakaz 2007). Det som uppfattas som hindrande är kulturella traditioner, bristande kunskap i svenska språket eller annat som förknippas med det icke-svenska. I min studie definieras dessa föräldrar också som hinder, men utifrån mer psykologiska brister: de "ser inte problemet". Även om lärarna inte använder en uttalad psykologisk retorik är det de beskriver en projektion, att felet förläggs hos någon annan än där det hör hemma. Det är viktigt att se att informanterna i studien, i likhet med i Erikssons (2009) studie, inte i någon särskilt hög utsträckning tycks ha uppfattningen föräldrarna borde engagera sig mer i barnens skolgång utan att det är något annat de efterlyser. En av informanterna sätter fingret på det som diskuterats som det universella respektive partikulära intresset:

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

Från att föräldrarna tidigare självklart har litat på lärarens kompetens lyssnar nu föräldrarna framför allt till sitt barns röst. I detta resonemang uppmärksammar informanterna dels vad de ser som ett förändrat förhållande mellan föräldrar och barn, dels ett förändrat förhållande mellan föräldrar och lärare. Vad de kan sägas beskriva är en "förändrad generationsordning", där barnet är i centrum som aldrig förr (Tallberg-Broman 2011:12).

Ansvar ett tema som lyfts fram i lärarnas utsagor, där föräldrarna framställs som bristfälliga i att visa ansvarsförmåga, bl.a. genom att de inte orkar, vill, kan eller hinner utkräva ansvar från barnen. Enligt informanterna tycks inte föräldrarna klara av eller orka med att "vara vuxna". Istället för att vara "kompis" med sitt barn behöver föräldrarna sätta gränser och ta ansvar för dessa genom att vara konsekventa. En informant berättar så här:

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

Som jag tidigare varit inne på domineras skolan av en kategoriserings- och bedömningspraktik som utgår ifrån ett individfokuserat synsätt. I lärarnas beskriv-

ningar tycks detta individfokus i hög grad få företräde framför strukturella eller relationella perspektiv. Det är påtagligt hur informanterna i ytterst liten utsträckning synliggör, problematiserar och diskuterar sin egen roll och position i relation till elever och föräldrar. De använder i stort sett samma typ av förklaringsmodell och gör ytterst få kritiska reflektioner runt processen och samspelet: Vad hindrar föräldrarna att lita på lärarens ord? Varför når läraren inte fram? Hur kommer det sig att tilliten brister? En central frågeställning som med fördel skulle kunna tas upp är: Kan läraren själv vara del av "problemet", och i så fall hur? Jensen och Jensen (2008:107) argumenterar utifrån den relationella pedagogiken att snarare än att fokus läggs på barnets beteende skall det läggas på relationen mellan läraren och barnet. Kanske skulle föräldrarna vara mindre "ifrågasättande" och göra mindre motstånd mot lärarens tolkningar om läraren också problematiserade sin egen roll.

Enligt Jensen och Jensen (a.a.) är det dock svårt för lärare att sätta fokus på sin del av relationen eftersom det innebär att visa sig sårbar. Det kräver, menar de, att läraren utövar sitt yrke med "personlig auktoritet" och inte bara vilar i auktoriteten som följer med yrkesrollen – en auktoritet som idag är i allra högsta grad underminerad. Det handlar om det "ledarskap" som ett par av informanterna talar om, att kunna benämna tillkortakommanden och be om hjälp.

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

Det är också viktigt att reflektera över i vilken grad en ökad exponering av lärarens sårbarhet skulle bryta mot ett yrkesideal. Hargreaves (2001) diskuterar hur den professionella distans som lärarna tar i relation till föräldrar är förankrad i ett ideal som betonar självständighet, oberoende och betydelsen av att vara känslomässigt kontrollerad i relation till elever och föräldrar. Det är också en politisk distans då den formella auktoriteten används för att lägga ett avstånd mellan lärare och förälder. Kanske är det ett sätt att skydda sig mot ett upplevt "intrång" av föräldrarna och försöka upprätthålla sitt oberoende, men problemet är att det är svårt att skapa tillit och ett partnerskap utifrån avstånd. Men vad skulle det innebära för relationen om läraren

i högre grad gav avkall från en del av den professionella och politiska distansen och gjorde sig själv mer synlig, sårbar och beroende?

Relationella praktiker

I lärares relationella praktik är det inte läraren som individ som är intressant utan de medvetna handlingar som läraren utför i relation till andra i syfte att skapa, upprätthålla och utveckla relationer som gynnar undervisningen. En viktig utgångspunkt för den här studien är antagandet att relationer har blivit mer centrala i lärarens arbete (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011:179; Lilja 2013:29) och att relationsarbetet inte är något som lärare kan välja eller välja bort.

Att be föräldrarna om hjälp i egenskap av ”proffs”

Informanterna, helt i linje med Erikssons (2009) resultat, positionerar föräldrarna som intresserade och betonar att de ser dem som ”proffs” på deras egna barn. En av de äldre lärarna berättar:

Jag talar om att: ”Du är proffs på ditt barn, men jag har ditt barn här hela dan och jag märker att det... han inte mår riktigt gott. Känner du igen det?”

Hennes ingång är att utgå ifrån föräldrarnas kännedom om barnet. Först därefter uttrycker hon sin egen oro

och undersöker barnets mående, hela tiden med öppna frågor. Informanten säger själv att hon ”liksom låtsas på något sätt”. Det tolkar jag som att hon har en medveten strategi för att skapa relation, men huruvida informanterna verkligen tycker att föräldrarna är ”proffs” framgår inte.

Att göra barnet ansvarigt inför föräldrarna

Informanterna återkommer till att föräldrar inte ”ser” att deras barn ”har problem” och ett sätt att bemöta det är att göra barnet ansvarigt inför föräldrarna. En informant berättar om hur hon jobbar med föräldrar som säger ”det kan vi inte tänka oss, för så är han aldrig hemma eller så gör hon aldrig hemma”:

När jag hade möte med dom berättade jag liksom min upplevelse, och så vände jag mig till barnet: ”Eller hur? Så har det varit, eller?” Och då höll ju ofta barnet med, för det var ju den sanna berättelsen om hur det var i skolan. Och då hade man liksom slagit håll på det där...

Genom att vända sig direkt till barnet förhindrar hon att föräldrarna ”går i försvar” och ifrågasätter hennes version för att skapa sin egen sanning. Här är den övergripande strategin att sätta barnet i centrum, som länk mellan förälder och lärare (Eriksson 2009).



I lärares relationella praktik är det inte läraren som individ som är intressant utan de medvetna handlingar som läraren utför i relation till andra i syfte att skapa, upprätthålla och utveckla relationer som gynnar undervisningen.

Att vara ärlig och rak

En rad informanter lyfter fram ”att vara ärlig” eller ”att vara rak” som en central aspekt av en tillitsfull relation. Det är flera som svarar just ärlighet på frågan om vad de använder som särskilt förhållningssätt. En informanten nämner det som ”en särskild sak” som hon lägger sig vinn om i samarbetet med föräldrarna:

Visst, ibland lindar man in i bomull för att det inte ska låta för hårt, om det har varit några riktiga saker, och självklart har du egna åsikter också, och känslor, så man får linda in det och lägga band på sig själv vad man tycker och tänker så där också... men ändå att man vågat säga som det har varit. Jag tror det är jätteviktigt, att dom känner att... då får dom ett förtroende liksom.”

Hon poängterar att hon visserligen försöker hitta det positiva och förmedla det till föräldern, men att det besvärliga för den skull inte får göras osynligt:

Jag tror att man inte får linda in för mycket, så att rätt budskap inte går fram.

Ärlighet och raket är således viktigt för att föräldern skall se ”den riktiga problematiken”. En informant lyfter fram ärlighet också i relation till sin egen kapacitet att hjälpa, att hur gärna hon än vill ibland inte kan ge barn det de behöver.

Att lyssna

När en av de äldre informanterna skall besvara frågan om vad som är viktigast i relationen till föräldrarna lyfter hon upp lyssnandet:

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

Som Lawrence-Lightfoot (2003:99) formulerar det är lyssnandet efter sanningar lika viktigt som berättandet av dem. Vidare talar Andersson (2004:52) om konsten att ”verkligen lyssna” med nyfikenhet till vad den andra har att säga utan att ”döma och tolka”. Detta sätt att lyssna fångas in av en annan informant:

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

Lyssnandet får här två olika betydelser som förmodligen skall ses som sammanflätade, att lyssna för att ta del av viktig information om barnet och för att visa att det föräldrarna säger är viktigt.

Att visa empati

Lyssnandet ingår i ett stöttande förhållningssätt som inte uttalas så tydligt: att visa omsorg om föräldrarna. En informant beskriver hur undervisningen och lärandet ibland måste stå tillbaka i mötet med föräldrarna:

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

Empatin visas också i berättelser om hur informanterna agerar när de uppfattar att föräldrarnas egen problematik från barndom och skola gör sig påmind. En lärare berättar om en mamma och en son med en dialekt som de blivit retade för:

Det tar ju mamman väldigt, väldigt till sig eftersom hon själv har blivit retad för det här. /.../ Hon stod med gråten i halsen och skällde: ”Detta får inte hända och detta får liksom inte ske, utan ni är en dålig skola och det är bara helt kass.”

Läraren betonade för mamman att hon förstod att det var jobbigt och att hon skulle hjälpa till att ordna upp det. Detta förhållningssätt är ett exempel på emotionell förståelse, vilket efterlyses och betonas av en rad forskare (Hargreaves 2001; Lawrence-Lightfoot 2003; Jensen & Jensen 2008). Samtidigt förstärks dock ojämlikheten i relationen då läraren positionerar sig som en som ger tröst och stöd.

Att lyfta fram det positiva

En majoritet av informanterna lägger sig vinn om att inte bara komma till föräldrarna med problem utan också synliggöra det positiva i barnets skolvardag, trots att Hofvendal (2006) i sin studie av utvecklingssamtal visar att ”tal om problem” är huvudfokus. Informanterna visar här att de är medvetna om att alltför stort fokus på det negativa kan vara svårt för föräldrarna:

Fy katten för att jämt få samtal från skolan, dom ser numret och tänker: "Vad är det nu som har hänt?" Men man kan även se det positivt när skolan ringer! /.../ "Det har varit en väldigt bra dag idag, det här har vi gjort."

Att vara tillgänglig

En av de informanter som arbetat längst inom yrket argumenterar kraftfullt för vikten av tillgänglighet:

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

Det är alltså inte bara viktigt att finnas för föräldrarna när de är i behov av att prata om sina barn, tillgänglighet är också ett sätt att öka tryggheten och förtroendet.

Att vara personlig

I Erikssons studie (2009) berättar vissa informanter att de i början av sitt yrkesliv lät sig bli indragna i "privata angelägenheter" som kunde leda in till "terapeutliknande situationer" med föräldrarna men att de senare lärt sig att sätta gränser. Det finns exempel på personligt engagemang även i min studie, men det är inte ett engagemang som informanten ångrar utan tvärtom något som hon är glad och stolt över:

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

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

En annan informant talar om att vara personlig i termer om att "bjuda på sig själv". Förhållningssättet har att göra dels med att hon är sådan som person, dels med att hon använder det som en medveten strategi för att skapa förtroende och därmed relation.

Att sätta gränser

Ökad tillgänglighet kräver en ny sorts kompetens i gränssättning, särskilt som flera informanter berättar om föräldrar som är "aggressiva" och "hugger" och

det t.o.m. finns upplevelser av hot om fysiskt våld. En lärare berättar att hon tydligt förmedlar till föräldrar att de kan höra av sig när de vill, men att det är ytterst sällan de hör av sig efter arbetstid. Hon har därför inte behövt sätta några gränser förrän vid ett tillfälle relativt nyligen då en mamma ringde henne efter arbetstid och var "upprörd" för att det inträffat en incident under dagen och informanten inte hade hört av sig:

Jag hade tänkt höra av mig men hade suttit i möte hela eftermiddagen ... och oj, nu är klockan så mycket så nu måste jag åka och hämta min son /.../ på fritids och under tiden jag åkte så ringde det och ringde och ringde.

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

Och då var hon lite upprörd över att jag inte hört av mig för det varit mycket under en längre period och jag brukar höra av mig men nu hade jag inte gjort det. /.../ Det tyckte jag var lite jobbigt. Dels hade jag tänkt höra av mig men samtidigt har man ju ett eget liv också, och man måste ju passa sina egna tider och allting ... men jag tog det med henne sedan.

Informanten betonar att hon avsett höra av sig men efter arbetstid ansåg hon sig ha rätt att prioritera sin egen son. Med stöd av Jensen och Jensen (2008:19) kan en säga att hon agerar med yrkespersonlig integritet, och utan att låta ilskan ta över tog hon ansvar för att samtalet avslutades i god ton. I sitt gränssättande behandlade hon paradoxalt nog föräldern mer som en jämbördig. Jensen och Jensen (2008) pekar ut integritet som just en av polerna till samarbete, men ännu en paradox är att det både ökar och minskar det som Hargreaves talar som emotionell distans (2001).

Att stanna kvar och följa upp

I det yrkesmässiga ansvaret ligger att stanna kvar även i utmanande föräldrelationer och på olika sätt försöka reparera det som blivit fel. Jag vill särskilt lyfta fram den här praktiken då den är i det närmaste osynlig, men ändå så viktig. Sådär berättar en informant som tycker att en förälder har gått över hennes gräns:

Ja, jag var jättearg. /.../ Men jag gjorde ju ett medvetet, strategiskt val /.../ att ändå inte släppa taget. /.../ För att kunna komma tillbaka liksom.

DISKUSSION

Det goda samarbetet framställs av informanterna i termer av partnerskap, och det främsta hindret beskrivs i huvudsak vara föräldrarnas förhållningsätt. På ett generellt plan handlar det om föräldrarnas ifrågasättande av lärarens auktoritet och kompetens, och mer specifikt om att föräldrarna brister i insikt och erkännande av sitt barns ”problem”.

Studiens analys visar att informanterna genomgående lägger stor vikt vid att skapa en relation med föräldrarna – de betonar att de kommer ”ingenstans” utan föräldrarnas stöd. För att skapa och vidmakthålla en god relation och ett gott samarbete tillämpar de en mångfald av relationella praktiker. En del av dem – som att ärlighet och neutralitet är viktigt liksom att be föräldrarna om hjälp – framställs av informanterna som genomtänkta strategier tydligt förankrade i läraruppgiften. Andra aspekter av relationsarbetet är något som informanterna sällan eller aldrig tycks ha talat om eller ens tänkt på – som om och hur de sätter gränser gentemot föräldrarna eller om och hur de är personliga. Ytterligare andra handlar om praktiker som enbart vissa utövar och som utvecklats genom åren – som att göra barnet ansvarigt inför föräldrarna.

Genomgående i skildringarna visar informanterna stor emotionell förståelse för föräldrarna. Samtliga praktiker är i allra högsta grad präglade av den makt som kan definieras som ”en styrning till självstyrning och normering” (Tallberg-Broman & Kolfjord 2011:179) eller den ”vänliga maktutövningen” (Bartholdsson 2007).

Detta står som jag ser det inte i motsättning till vad Jensen och Jensen (2008:172) kallar ”det pedagogiska hantverket” och beskriver som ”en förmåga att ’se’ individen på dennes premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta”. Jag tycker mig se att informanterna i sina skildringar ger prov både på dessa förmågor och på en förmåga ”att påta sig huvudansvaret för relationens kvalitet i föräldrasamarbetet”, vilket enligt Jensen och Jensen (a.a.) innefattas i ”den pedagogiska etiken”. Det jag dock också uppfattar som ett mönster är avsaknaden av ett kritiskt granskande och reflexivt förhållningssätt till den egna rollen och sin del i samspelet. Framför allt är det viktigt att lärarna förstår vad som händer emellan dem och föräldrarna i det konkreta mötet, det som Jensen och Jensen (a.a.) kallar ”processorientering”. För att ytterligare ringa in

denna dimension vill jag reflektera runt de tre begrepp som Andersson (2003) framhåller är viktiga i bemötande och kommunikation: respekt, bekräftelse och lyssnande.

Respekt, bekräftelse och lyssnande

Samtidigt som informanterna visar empati för föräldrarna och tycker att de gör så gott de kan formuleras mycket kritik gentemot föräldrars hållning. Så frågan är: Känner sig föräldrarna respekterade av lärarna? Det är en fråga jag aldrig ställde. Inte heller frågade jag om informanterna själva uppfattar att de respekterar föräldrarna och hur de i så fall visar denna respekt. Tydligt i en rad skildringar är dock att informanterna i vissa fall inte känner sig respekterade av föräldrarna, vilket är en viktig aspekt att reflektera över för både lärare och skolledning.

Informanterna lägger sig vinn om att ge positiv feedback till föräldrarna, både gällande deras barn och kring deras egna insatser. De ger bekräftelse. Om bekräftelsen sker på det sätt som föräldrarna själva önskar är däremot inget vi diskuterade. Bekräftas t.ex. föräldrarnas perspektiv på barnets ”problem” även om det skiljer sig från lärarens?

Mest slående är att informanterna i mycket liten grad berättar om direkt bekräftelse som de själva fått. I de fall de faktiskt gör det är det i samband med att jag uppmuntrat till den sortens reflektioner, och när de kommit på sådana exempel tycks de märkbart berörda och nöjda. De ”avstånd” som Hargreaves (2001) urskiljer fungerar å ena sidan som ett skydd mot föräldrarna, för att hålla dem på avstånd, å andra sidan förhindrar de att lärarna får det beröm och stöd som de såväl behöver.

Informanterna menar liksom Lawrence-Lightfoot (2003) att det är viktigt att lyssna på föräldrarna och beskriver ett lyssnande som är både engagerat och intresserat. Samtidigt är det något som saknas ... för vad händer när föräldrarna har en annan definition av problemet än de själva? Lyssnar informanterna då? Hur lyssnar de? Och vad leder lyssnandet till? Kan de lämna sitt eget perspektiv för en stund och faktiskt förändra sin syn?

Dessa frågor är inget jag kan svara på i egenskap av forskare, snarare är de något lärare själva behöver utforska i relation till konkreta situationer av möten. Utforskandet kan och skall inte ske på egen hand utan i kollegial och/eller professionell handledning och sedan vidare tillsammans med föräldrarna själva. Jag tycker mig som sagt se en viss frånvaro av kritiskt granskande av den egna delen i relationen, något som är centralt för utvecklingen av den relationella professionaliteten. Samtidigt handlar relationsarbete om yrkesmässiga kompetenser och det skall därför inte lastas enskilda lärare. Istället har lärarutbildningarna ett ansvar att tillhandahålla kurser som i högre grad möter de krav som ställs på dagens lärare vad gäller relationell kompetens, och skollledning och verksamhetsledning ett ansvar att ge redan verksamma lärare möjlighet att utveckla denna relationella professionalitet.

Maktdimensionen

Maktperspektivet är centralt i denna studie. Det kan tyckas svårt att ta till sig en sådan komplicerad teori som Foucaults maktteori, men det är just ett sådant perspektiv som enligt min mening fångar den komplexa betydelse av makt som behövs om en skall förstå dagens lärarskap: den ”vänliga” makten. Lärare behöver verktyg för att fullt ut kunna beakta föräldrars rätt till inflytande och värdesätta deras kunskaper, kompetens och erfarenheter – i materialet framträder en mångfald bilder av föräldern som skulle kunna bli föremål för kritisk reflexion – och reflektera kritisk runt hur genus, klass, etnicitet och sexualitet som skiktning- och kategoriseringsprinciper samspelar i formandet av relations- och identitetsmönster i skolan. Det skulle ge lära- ren ökad förståelse för varför hen i vissa situationer är positionerad som en överordnad och respekterad auktoritet, och i andra som ifrågasatt och underminerad i sin kompetens.

Att kombinationen av ökad fysisk närhet mellan lärare och föräldrar och de olikheter i intressen som parterna har mycket väl kan öka avståndet mellan dem (Hargreaves 2001) ses i mitt material då vissa informanter med saknad tittar tillbaka på tiden då isärhållandets princip rådde. Jag väljer att se det som vare sig riktat mot föräldrarna eller som en önskan att vrida klockan tillbaka utan mer som ett motstånd mot de förändringar av lärarrollen som ligger utom informanternas kontroll.

I det större sammanhanget av den svenska skolans förändring ses tydliga tendenser till att reformer och utbildningspolitiska skiften har urholkat lärares professionalism, status, autonomi och inflytande (se t.ex. Fredriksson 2010; Lärarförbundet 2014). Detta medan föräldrarna har fått ett ökat inflytande. Vissa av informanterna menar också att föräldrarnas förhållningsätt

till dem är format av den negativa syn på skolan som produceras i media. Det här är politiska frågor som ligger utanför ramen för denna studie, men som i allra högsta grad är betydelsefulla för vilka villkor som finns för goda samarbetsrelationer mellan lärare och föräldrar.

Med relationell pedagogik som utgångspunkt

Det försiggår redan ett omfattande relationsarbete som förtjänar att synliggöras, men för att lärarna skall få möjlighet att utveckla sin kompetens på ett än mer systematiskt, medvetet och kritiskt reflekterande sätt behövs det skapas fler forum för lärande. Det finns redan nu många goda exempel att inspireras av ute i landet. I Lycksele kommun uppmärksammades det att yrket som pedagog är så krävande att det är viktigt med personligt stöd, och därför har det gjorts en stor satsning på utbildning dels i relationskompetens, dels i professionellt föräldrasamarbete (Skolverket 2010:73–75). ”Grundbudskapet har varit att istället för att tala om att det är fel på barnet eller föräldrarna, så måste skolan se sin egen del och vad vi kan förändra för att göra det bättre för barnen.” (Skolverket 2010:74) Den hållningen är tydligt inspirerad av den relationella pedagogiken (Jensen & Jensen 2008; Aspelin & Persson 2011) där utbildning, undervisning och lärande förstås i termer av relationer, snarare än i termer av strukturella eller individuella förhållanden.

REFERENSER

- Adams, K. & Christenson, S.L.** (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.
- Andersson, I.** (2003). *Föräldrars möte med skolan. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 15. Lärarhögskolan i Stockholm.*
- Andersson, I.** (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola.* Stockholm: HLS Förlag.
- Aspelin, J. & Persson, S.** (2011). *Om relationell pedagogik.* Malmö: Gleerup.
- Aspelin, J.** (2013). Introduktion. I J. Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik.* Kristianstad: Kristianstad University Press. 7–11.
- Bartholdsson, Å.** (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor.* Diss. Socialantropologiska institutionen. Stockholms universitet.
- Bouakaz, L.** (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school.* Diss. Malmö högskola.
- Bouakaz, L.** (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor.* Lund: Studentlitteratur.
- Burr, V.** (1995). *An Introduction to social constructionism.* New York: Routledge.
- Börjesson, M.** (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok.* Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E.** (2003). *Problembarnets århundrade – normalitet, expertis och visionen om framsteg.* Lund: Studentlitteratur.
- Carlgrén, I. & Marton, F.** (2000). *Lärare av imorgon.* Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ellis, M. K.** (2012). *Parent-teacher interactions: A study of the dynamics of social influence.* Diss. Faculty of Education and Arts. Edith Cowan University.
- Eriksson, L.** (2004). *Föräldrar och skola.* Örebro Educational Studies, nr 10. Örebro universitet.
- Eriksson, L.** (2006). *Föräldrar och skola – olika innebörder.* NFPF, 9–11 mars 2006. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Eriksson, L.** (2009). *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar.* Rapporter i pedagogik, nr 14. Örebro universitet.
- Foucault, M.** (1977). *Discipline and punishment.* London: Tavistock.
- Foucault, M.** (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977.* New York: Pantheon.
- Fredriksson, A.** (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap.* Diss. Statsvetenskapliga institutionen, Göteborg universitet.
- Frelin, A.** (2010). *Teachers' relational practices and professionalism.* Diss. Uppsala universitet.
- Gannerud, E.** (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete.* IPD rapport nr 2003:04. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Gore, J.** (1995). On the continuity of power relations in pedagogy. *International Studies in Sociology of Education* 5(2), 165–188.
- Gustafson, N.** (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter.* Diss. Malmö högskola.
- Hargreaves, A.** (1998). *Läraren i det postmoderna samhället.* Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A.** (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers Collage Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hermansson, S.** (2004). Michel Foucault. I S. Gytz Olesen & P. Möller Pedersen (red.), *Pedagogik i sociologiskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur. 83–114.
- Hofvendahl, J.** (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal.* Diss. Linköpings universitet.
- Hofvendahl, J.** (2008). Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalen. I A. Nilsson (red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har: om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar.* Myndigheten för skolutveckling. 148–157.
- Isaksson, J.** (2009). *Spänningen mellan normalitet och Avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd.* Diss. Umeå universitet.
- Jensen, H. & Jensen, E.** (2008). *Professionellt föräldrasamarbete.* Malmö: Liber.
- Lahdenperä, P.** (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund.* Stockholm: HLS Förlag.
- Lawrence-Lightfoot, S.L.** (2003). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other.* New York: Random House.
- Lilja, A.** (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Diss. Göteborg universitet.
- Lärarförbundet** (2014). *Så påverkar föräldrarna undervisningen.* Stockholm: Lärarförbundet.
- Lärarnas riksförbund** (2011). *Betygsättning under påverkan.* Stockholm: Lärarnas riksförbund.
- Markström, A.-M.** (2013). *Pedagogisering av föräldraskap i förskola och skola.* I A. Harju & I. Tallberg-Broman (red.), *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter.* Lund: Studentlitteratur. 62–76.
- Newton, J., Ginsburg J., Rehner, J. et al.** (2001). *Voices from the classroom. Reflections on teaching and learning in higher education.* Toronto: University of Toronto Press.
- Nordahl, T.** (2014). *Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang.* <http://hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2014/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>, hämtad 2015-09-12.
- Sjögren, F.** (2011). *Den förhandlade makten. Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan.* Statsvetenskapliga institutionen, Göteborg universitet.
- Skolverket** (2010). *"Inget slår en skicklig lärare". En dokumentation av sex konferenser 2010 – tio föreläsares perspektiv.* Stockholm: Skolverket.
- Smith, J. A. & Osbourne, M.** (2003). Interpretative phenomenological analysis. I J. A. Smith (red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods.* London: SAGE.
- Tallberg-Broman, I. & Holmgren, L.** (2007). *Läraryrke i förändring. Lärares yrke i förskola, grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald.* Malmö: MUEP.
- Tallberg-Broman, I.** (2011). Inledning: Skola och barndom i förändring. I I. Tallberg-Broman (red.), *Skola och barndom. Normering, demokratisering och individualisering.* Malmö: Gleerups. 9–20.
- Tallberg-Broman, I. & Kolfjord, I.** (2011). Föräldrar och skola – delaktighet, styrning och segregation. I I. Tallberg-Broman (red.), *Skola och barndom. Normering, demokratisering och individualisering.* Malmö: Gleerups. 175–191.
- Tideman, M.** (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan.* Wigforssinstitutet för välfärdsforskning, Högskolan Halmstad.
- Vetenskapsrådet** (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, hämtad 2017-03-18.

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



Anna Johansson, Högskolan Väst
anna.johansson@hv.se



Marika Delvret, Uddevalla kommun
marika.delvret@uddevalla.se