

R

Föräldrasamverkan – en fråga om förtroende och erkännande i ljuset av några principer för relationen mellan föräldrar och skola

Lars Erikson

Sammanfattning

I takt med de marknadsliberala reformvindar som under de senare decennierna blåst över och förändrat det svenska skollandskapet har också relationen mellan föräldrar och skola förändrats. Föräldrar har fått ett utökat rättighetsutrymme att bestämma över de egna barnens utbildning, ett större mandat att utöva inflytande över skolan och därigenom har föräldrar "dragits in" i skolan och kommit närmare de professionella. Fyra principer för relationen mellan föräldrar och skola beskrivs för att utskilja några huvudsakliga innebörder av denna alltmer komplexa relation. Teoretiskt är arbetet förankrat i en kunskapssociologisk tradition (Durkheim 1922/1956, Mannheim 1928/1968) och principerna kan ses som idealtyper i en weberiansk mening (Weber 1947). Två principer, isärhållandets princip och partnerskapsprincipen, står i centrum för den fortsatta diskussionen. Syftet i artikeln är att använda isärhållandets princip och partnerskapsprincipen som en referensram för att analysera hur några lärare bygger upp en förtroendefull relation till föräldrar. Det visade sig i de samtalsinriktade intervjuerna av sammanlagt 16 F-9 lärare, att lärarna använde förtroendeskapande strategier som handlade om en "öppen kommunikation" och en medveten gränssättning med barnet/eleven i centrum av lärare-förälder-relationen. Artikeln avslutas med ett resonemang där förtroende och tillit relateras till begreppet erkännande.

Abstract

Concurrently with the liberal market reform winds that in recent decades have blown over and changed the Swedish educational landscape, the relationship between parents and the school has changed. Parents have a heightened right space to decide over their own children's education, a broader mandate to influence the school and therefore, parents have "withdrawn" in the school and come closer to the professionals. Four models for the relationship between parents and schools are described to distinguish some main implications of this increasingly complex relationship. Theoretically the work is grounded in the sociology of knowledge (Durkheim 1922/1956, Mannheim 1928/1968) and the models can be seen as idealtypes in the sense of Weber (Weber 1947). The purpose of the article is to use the separation model and the partnership model as a frame of reference to analyze how some teachers create trusting relationship with parents. It appeared in the conversation focused interviews of a total of 16 F-9 teachers. The teachers used the trust-building strategies involving an «open communication» and conscious boundaries with the child / learner at the center of teacher-parent relationship. The article concludes with a discussion where trust and confidence are related to the concept of recognition.

Inledning

Det svenska skolsystemet har alltsedan 1980-talet genomgått mycket stora förändringar. Marknadsliberala krafter har i valfrihetens namn bidragit till en förskjutning i synen på utbildningens roll i samhället, från att utbildning tidigare betraktats som en samhällselig angelägenhet till att idag ses som en familjeangelägenhet (Englund 1995, Erikson 2004). En (av flera) konsekvenser av den förskjutningen är att föräldrar getts betydligt större auktoritet att bestämma över de egna barnens skolgång men också fått möjligheter att på olika sätt utöva inflytande över skolan (Erikson 2011, Tallberg-Broman 2013). Tidigare, innan denna succesiva förändring genomfördes och när den sammanhållna skolan byggdes upp under efterkrigstiden, utmärktes förhållandet mellan föräldrar och skola av en tydligare gräns mellan vad som var hemmets respektive skolans ansvar för barnens uppfostran och utbildning, även om det "gemensamma fostransansvaret" proklamerades redan i 1940-talets stora skolutredningar (Erikson 2004).

Relationen mellan föräldrar och skola har således förändrats över tid som en följd av utbildningspolitiska reformer (Erikson 2004). För att beskriva den här förändringen och sortera i det tal om föräldrar och skola som tagit form i olika utbildningspolitiska sammanhang har jag utvecklat (Erikson 2004) en typologi bestående av fyra *principer* för relationen mellan föräldrar och skola: *Brukarinflytandepincipen*, *valfrihetsprincipen*, *isärhållandets princip* och *partnerskapsprincipen*. Avsikten med denna typologiansats är att söka skillnader i syfte att klargöra mening, och ansatsen är teoretiskt förankrat i en kunskaps sociologisk tradition (Durkheim 1922/1956, Mannheim 1928/1968). Med den utgångspunkten formeras rela-

tionen mellan föräldrar och skola under institutionella och sociohistoriska betingelser i en ständigt pågående kamp mellan olika sociala krafter. De fyra principer som presenteras nedan kan ses som ett uttryck för denna pågående intressekamp om hur relationen mellan föräldrar och skola ska uttolkas..

Vidare anknyter denna typologiansats till det Weber (1947) talar om i termer av idealtyper. Principerna utgör en sorts *idealtypiseringar* som inte har någon omedelbar motsvarighet i en empirisk verklighet. Sven Eliæson (1982) menar att idealtyper utsäger föga om verkligheten men kan fungera som "provisoriska kompasser", en ekonomisering och förenkling av verkligheten, en slags renodling genom en systematisering av historiskt-empiriska data (Eliæson 1982). Relationen mellan föräldrar och skola kan med andra ord ges olika innebörder, vilket i sin tur betyder att centrala begrepp i den relationen, som exempelvis "föräldrar", "skola" och "inflytande", får skilda betydelser beroende på vilken princip de placeras in i.

Brukarinflytandepincipen bygger på en sedan 1970-talet community- och deltagardemokratisk idé om att låta (valda) föräldrar, i egenskap av brukare och representanter för en grupp föräldrar, medverka i rådgivande/beslutande organ för en enskild skola eller skolenhet (Erikson 2004). I *Valfrihetsprincipen*, som lanseras under 1980-talet och genomförs på bred front under 1990-talet, är det själva valhandlingen som står i centrum. Valfrihetsprincipen vilar på en liberaldemokratisk idé om den enskilde, civilt autonoma föräldrarnas rätt att bestämma över de egna barnens utbildning. *Isärhållandets princip* har historiskt dominerat relationen mellan föräldrar och skola och i denna princip betonas det i grunden särskiljande draget, de gränser och skiljelinjer som finns mellan dessa båda sfärer

samt lärares och föräldrars olikartade uppgifter och ansvar beträffande barn och de ungas uppfostran/utbildning. *Partnerskapsprincipen* tar ursprungligen form i samband med tillkomsten av en jämlikhetssträvande bottenskola för alla. Här betonas likheten mellan hemmet och skolan med utgångspunkt i ett gemensamt ansvarstagande samt omsorgen om elevers lärande och utveckling i vid mening (Erikson 2004).

Vad som i fortsättningen av denna artikel kommer fokuseras är de två senare principer för relationen mellan föräldrar och skola: isärhållandets princip och partnerskapsprincipen.

Det råder en dynamik mellan isärhållandets princip och partnerskapsprincipen och jag vill argumentera för att den dynamiken på senare tid accentuerats i lärararbetet. Konkret innebär det att de professionella numer inte sällan hamnar i ganska komplicerade situationer om hur uppdraget att "samarbeta med föräldrar" ska uttolkas och vad det i praktiken kan/ska betyda. Jag menar att det av lärarprofessionen idag, vilket det finns stöd för i gällande styrdokument, avkrävs både lyhördhet inför och gränssättning gentemot föräldrars önskemål och behov, som kan tolkas i termer av partnerskap och isärhållande. Syftet i denna artikel är att lyfta fram och diskutera partnerskapsprincipen och isärhållandets princip i ljuset av en studie om hur några lärare bygger upp en förtroendefull relation till föräldrarna. Jag vill visa på hur dynamiken mellan partnerskapsprincipen och isärhållandets tar plats i den för lärare viktiga, utmanande och inte sällan svårbemästrande uppgiften att samverka med föräldrar.

Isärhållandets princip – "minding the gap"

Isärhållandets princip kan teoretiskt och historiskt härledas till en amerikansk ut-

bildningssociologisk tradition med namn som Willard Waller (1932), Talcott Parsons (1959) och Sara Lawrence-Lightfoot (1978, 2003). Waller är känd för att i volymen *Sociology of Teaching* beskriva föräldrar och lärare som "natural enemies" och med den formuleringen syfta på den oundvikliga spänning som finns mellan läraren och föräldern. Med den något drastiska metaforen "naturliga fiender" vill Waller markera lärarens och föräldrarnas olika utgångspunkter visavi barnet (eleven): Läraren har "universella intressen" då dennes uppgift är att på ett rättvist sätt tillgodose alla barns bästa i (skol)klassen. Föräldern har partikulära intressen vilket innebär att föräldern har det egna barnets intressen för ögonen. Läraren och föräldern har med andra ord i grunden *olika* relation till *samma* barn och det är därför "naturligt" att det finns en viss spänning i relationen mellan läraren och föräldern. Parsons (1959) bejakar denna idé om en grundläggande skillnad mellan hem och skola och menar att det är "essentiellt" att inte läraren blir en mor till sina elever därför att mötet med en lärare, som barnet upptäcker är utbytbar, gör det möjligt att överskrida den för barnet välkända identiteten som "son" eller "dotter". Kännetecknande för den socialisationsprocess som barnet genomgår i skolklassen handlar med andra ord om en frigörelse från de emotionella banden till den egna familjen. Men det handlar också om, enligt Parsons, om en internalisering av samhälleliga värden på en "högre nivå", jämfört med vad som är möjligt att åstadkomma inom familjens ram. Den strukturellt grundläggande skillnaden mellan hemmet och skolan kan alltså ur barnets synvinkel fungera som en "självständiggörande kraft" eftersom barnets och den unges växande (bl a) handlar om en ökad autonomi i förhållande till sina föräldrar, eller annorlunda uttryckt en successiv

avlänkning av beroendebanden till föräldrar. En del av de konflikter som ibland, och nästan oundvikligen, uppstår mellan hemmet och skolan behöver ur det här perspektivet inte nödvändigtvis uppfattas som destruktiva. Lawrence-Lightfoot (1978) lyfter härvidlag fram betydelsen av friktioner mellan hem och skola och menar att konflikter som uppstår mellan dessa sfärer (också) kan ses som potentiellt konstruktiva. Konflikter, menar Lawrence-Lightfoot, är en oundviklig dimension av en framgångsrik kommunikation mellan hem och skola.

Partnerskapsprincipen bygger mot den bakgrund som här skisserats på en idé om en tät(are) förbindelse mellan hemmet och skolan för att gagna barnens skolprestationer och lärande.

Isärhållandets princip grundar sig alltså på en idé om att hem och skola är tämligen *olika* uppfostringsarenor. Hemmet representerar en privat arena, en plats för att tillgodose barnets primära behov av trygghet och känslomässig närhet. Skolan däremot är en offentlig arena, en plats för social och intellektuell utveckling; en språngbräda mot "den stora världen". Barnet "pendlar" mellan dessa båda arenor och som barn har man en tillhörighet inte bara till den egna familjen och den privata sfären utan också till något större, det vi kan kalla en offentlig sfär. Lärares uppgift och roll är att, för en grupp elever i samma ålder, "ge röst åt läroplanen" och förbereda barnen inför ett framtida samhällsliv medan föräldrarnas roll handlar om att sörja för barnets omsorgsbehov och "föra in" barnet i en kulturell praktik. Isärhållandets princip betonar sammanfattningsvis således de i grunden skiljaktiga komponenterna mellan hemmet (föräldern) och skolan (läraren) och uppma-

nar oss att konstruktivt beakta ett naturligt och funktionellt avstånd mellan dessa sfärer (parter) – "minding the gap".

Partnerskapsprincipen – "closing the gap"

Partnerskapsprincipen för relationen mellan föräldrar och skola har sina rötter i de jämlikhetssträvande ambitioner som utmärkte utbildningspolitiken i flera västländer under 1950-, 1960-, och 1970-talen. Den i USA berömda Coleman-rapporten (1966) och den engelska motsvarigheten Plowden-rapporten (1967), bidrog till att påvisa hemmiljöns stora betydelse för barnens resultatmässiga framgång i skolan. Ett kompensatoriskt jämlikhetstänkande tog form som ett resultat av dessa studier och öppnade samtidigt upp för föreställningen om att ett närmare samarbete mellan hem och skola skulle kunna utjämna sociala och ekonomiska skillnader i samhället. Föräldrar och lärare konstrueras som partners för att ge alla barn lika möjligheter att uppnå goda skolprestationer, något som i förlängningen förväntades åstadkomma ett mer jämlikt och rättvist samhälle. Under 1970- och 1980-talen expanderar partnerskapsprincipen till att också omfatta ett utökad "effektivitetstänkande" (jfr dagens tal om "måluppfyllelse") på en mer "individuell" basis. Föräldrar blir härvidlag successivt mer involverade i utbildningsliknande aktiviteter, både i hemmet och i skolan. Miriam David (1993) framhåller att föräldrars delaktighet i exempelvis barns hemläxor är ett förhållandevis nytt fenomen. Tidigare uppfattades skolarbetet, dit hemläxor tillhörde, som inordnat i en professionell process, något som ombesörjdes av lärarna och ur det perspektivet sågs föräldrarna mer som "amatörer".

Partnerskapsprincipen bygger mot den bakgrund som här skisserats på en idé om

en tät(are) förbindelse mellan hemmet och skolan för att gagna barnens skolprestationer och lärande. Talet om lärare och föräldrar som (samarbets)partners knyts till föreställningen om att ett nära och kontinuerligt samarbete mellan dessa parter skapar goda förutsättningar för barnens framgångar i skolan. En varm förespråkare för partnerskapsprincipen och en person som utvecklat ett eget teoretiskt resonemang om hur samarbetet mellan hem och skola kan förstärkas, är den amerikanske skolforskaren Joyce Epstein (2001). Epstein lutar sig mot Bronfenbrenner (1979) och en "ekologisk" modell där en bärande tanke är att delaktighet i olika sfärer påverkar hela lokalsamhället (systemet) i positiv riktning. Men Epstein använder också Robert K Mertons (1968) referensgruppsteori. I Epsteins ögon utgör mötet mellan läraren och föräldern en viktig kunskapskälla för lärarens arbete och hon anser att man som lärare bör "väga in" den roll föräldern kan spela när läraren planerar ett undervisningsmoment.

Den utgångspunkt Epstein tar är att varje skolbarn har en familj, oavsett hur familjebilden ser ut, som bildligt talat finns med barnet i skolan och av den anledningen har skolans personal varje dag, explicit eller implicit, *kontakt* med barnets familj. Barnets föräldrar är med andra ord – genom barnet – närvarande i skolan och det är en omständighet man som lärare, enligt Epstein, inte kan bortse ifrån. På motsvarande sätt kan man säga att skolan är närvarande i hemmet, inte bara genom att barn ägnar sig åt skolarbete i hemmet, utan även genom att barn bär med sig förmågor (som är tillägnade i skolan) in i hemmet. Likaså kan inte familjen och skolan bortse från det lokalsamhälle som omger barnet, genom att barn ingår i andra grupper, ibland även i föreningar, organisationer och att de vistas i andra miljöer än i skolan och hemmet. Inte

minst utifrån barnens perspektiv, bör vi med andra ord inte betrakta skolan, hemmet och lokalsamhället som *separerade* sfärer utan snarare som *ömsesidigt överlappande* sfärer. Med begreppen "Family-Like Schools" och "School-Like Families" markerar Epstein (2001) den koppling som hon anser bör stärkas mellan hemmet och skolan. Vidare menar Epstein att de aktiviteter och verksamheter som pågår i lokalsamhället, i olika föreningar och organisationer, knyter an till det som äger rum i familjens och skolans sfär. Även om samspelet mellan familjen, skolan och lokalsamhället inte alltid fungerar smidigt, utan en del konflikter uppstår, så menar Epstein att partnerskapsmodellen etablerar en grundläggande respekt och tillit, som bildar en bas och skapar förutsättningar för barns lärande och framgång i skolan. Partnerskapsprincipen pläderar sammanfattningsvis för ett så nära och långtgående samarbete som möjligt mellan hemmet(föräldern) och skolan(läraren) och ambitionen kan formuleras som en strävan efter att avlägsna alla gränser och täppa till gapet mellan dessa båda sfärer – "closing the gap".

Partnerskap – isärhållande – förtroende

Förhållandet mellan hem(föräldrar) och skola(lärare) diskuteras i olika sammanhang ofta i termer av "medverkan", "delaktighet", "samarbete" och "inflytande" men mer sällan, enligt min mening, i termer av förtroende och tillit. Ett undantag utgör Anthony S Bryk och Barbara Schneider (2002) som menar att "relationell tillit" är en nyckelfaktor i flera olika avseenden för ett framgångsrikt skolarbete, inte minst när det gäller kontakten mellan lärare och föräldrar.

I en kvalitativt orienterad studie intresserade jag mig för vad ett partnerskap kan

betyda med utgångspunkt i just begreppen förtroende och tillit. Jag ville pröva en tes om att förtroende (ur ett professionsperspektiv) skulle kunna handla om förbindelser och "närhetssträvanden" i relation till föräldrar men också om olika typer av gränssättningar. För att studera detta närmare genomfördes en studie om hur lärare bygger upp tillitsfulla relationer till föräldrar och vad de faktiskt gör, vilka handlingar de gör bruk av, i ambitionen att skapa förtroende till föräldrarna (Erikson 2009). Jag ska utveckla några av dessa som jag benämner "förtroendeskapande handlingsstrategier" och relatera diskussionen till partnerskapsprincipen och isärhållandets princip.

Metod – undersökningens uppläggning, genomförande och analysarbete

Undersökningen genomfördes som en intervjustudie bland 16 lärare i tre skolor (F-9) i en större svensk stad. I urvalet av skolor eftersträvades en bredd både när det gäller årskurser, elevsammansättning och skolornas sociala omgivning men det bör betonas att det är lärare och inte skolor som utgör den analytiska enheten i denna studie. Rektorerna på respektive skola var behjälpliga vid urvalet av intervjupersoner. Vid den första kontakten med intervjupersonerna informerades deltagarna om de forsknings-etiska krav som ställs på forskaren inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002). Syftet med studien klargjordes (informationskravet) och intervjupersonerna gavs information om möjligheten att avstå och avbryta deltagandet under studiens gång (samtyckeskravet). Det tredje kravet innebär möjligheten till avidentifiering vilket klargjordes för intervjupersonerna (konfidentialitetskravet). Intervjupersonerna informerades också om

att syftet med studien och de uppgifter som samlas in enbart är till för forskningsändamål (nyttjandekravet). Själva intervjuerna inleddes med att jag frågade lärarna om hur de brukar bygga upp kontakten med föräldrarna, vad de betonar under den första tiden och hur de fortsättningsvis etablerar en samverkan med föräldrarna. Genom att ställa uppföljande frågor som "kan du ge något exempel på det"? ville jag få intervjupersonerna att berätta om konkreta händelser som ägt rum och som kunde illustrera det som fördes på tal. Och jag försökte också få intervjupersonerna att svara på den ännu mer konkreta frågan: "Vad brukar du säga till föräldrarna"? Här kan påpekas att jag ansluter mig till den teori- och filosofitradition (pragmatism) som inte gör någon avgörande distinktion mellan vad en person säger och vad en person gör. Det intressanta är istället den innebörd och mening en person tillskriver situationer och händelser och det är med den utgångspunkten jag närmade mig både intervjuerna med lärarna och det efterföljande tolkningsarbetet. Den grundläggande fråga som ställdes i tolkningen av intervjumaterialet var: "Vad gör lärarna när de bygger upp en förtroendefull kontakt med föräldrarna"? Speciellt fokuserades i analysarbetet det som engagerade intervjupersonerna, det som de själva lyfte fram som viktiga aspekter (ibland på detaljnivå) i samarbetet med föräldrarna. Jag försökte reducera intervjupersonernas tal om dessa aspekter och, med ovanstående frågeställning i bakhuvudet, konstruera några centrala och skiljaktiga kategorier. Partnerskap som en "öppen kommunikation mellan lärare-förälder-barn" samt isärhållande med "barnet i centrum" var två förtroendeskapande handlingsstrategier som analysarbetet utmynnade i.

Resultat

Partnerskap som en öppen kommunikation mellan lärare-förälder-barn

Flera av lärarna kom i samtalen in på betydelsen av en öppen kommunikation och dialog med föräldrarna och i denna öppenhet inkluderades även eleverna. I ett av arbetslagen berättar man om svårigheter som uppstår när denna öppenhet saknas och hur arbetslaget jobbat med den problematiken. Lärarna på skolan hade under en längre tid haft problem med "slutna elevgrupper" och ur det perspektivet efterlyst en bättre kommunikation med föräldragruppen. En vanlig attityd bland ungdomarna var att: "vi håller ihop", vilket i lärargruppen upplevdes som mycket problematisk och som något som "håller på och äter upp oss", som en lärare uttryckte det. Lärarna är tydliga med vad de anser är föräldrarnas skyldigheter när ett negativt mönster håller på att utvecklas, och de är också tydliga med vad de ger föräldrarna för budskap. De vill att föräldrarna inte ska hålla inne med information som de känner till, en information som kan hjälpa lärarna att reda ut händelser som inträffar på skolan. Att delge lärarna information, poängterade de för föräldrarna, betyder inte "att tjalla". Lärarna markerar för föräldrar och elever att "vi är inte någon maffia ... det här är en skola", och de berättar att de försöker, som de säger, "rucka" i den kultur som utvecklats på skolan som går ut på att "ingen säger någonting":

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

Intervjuaren: Så föräldrarna vet mer än ni vet?

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

En vanlig uppfattning om att "tjalla" och "skvallra" torde vara att sådana handlingar ofta associeras med något negativt, "omoraliskt" och svekfullt. Utöver ovanstående lärare mötte jag emellertid fler lärare som, på ett intressant sätt, problematiserade sådana förgivettagna associationer och försökte ge de begreppen (handlingarna) en annan innebörd. En lärare berättar att hon brukar säga till föräldrar att hon vill att de ska skvallra (till henne) om det "är någonting" med kompisarna. Som förälder har läraren själv upplevt att hon (i egenskap av förälder) inte kan agera så mycket, exempelvis vad gäller kamratrelationer, men att hon som lärare kan göra betydligt mer. Men då behöver hon föräldrarnas hjälp, för som lärare ser man inte lika mycket och man ser heller inte samma sak, säger hon. Läraren upplever att föräldrar ofta inte vill säga något kritiskt om något annat barn, "de är döförsiktiga" och hon önskar att föräldrarna vågade vara mer öppna om detta. På det här sättet kan man säga att läraren försöker göra föräldrarna till "resurser" för ett medvetet relationsarbete i den egna elevgruppen i syfte att främja och utveckla positiva samspelsmönster. Och i den ambitionen vill hon "öppna upp" kommunikationen med föräldrarna.

I allt väsentligt när lärarna talade om samarbetet med föräldrar beskrevs relationen som en trepartsrelation: lärare, förälder och barn/elev och en öppenhet i

kommunikationen inbegrep en öppenhet mellan alla dessa tre parter. Samtidigt är det komplicerat eftersom läraren, utöver utvecklingssamtalen, sällan träffar föräldern och barnet enskilt tillsammans. Ändå är dessa tre parter liv så att säga "invävda i varandra". En förtroendeskapande strategi bland lärarna var därför att öka genomskinligheten i kommunikationen mellan alla parter och skapa förutsättningar för att en kommunikativ öppenhet ska prägla relationen lärare, förälder och barn. En av lärarna brukar säga till sina elever att de ska "berätta allting hemma om vad som händer, det är jätteviktigt". Men lika viktigt, poängterar läraren, är att motsvarande budskap når föräldrarna och till dem brukar han säga att om ni tycker "...det verkar alldeles tokigt så ring, så får vi prata om det och jag får förklara vad jag menade". En vuxens reaktion på något som inträffat i skolan måste ibland styras lite av att det finns flera vittnen till händelser, även om man, som läraren säger "måste ta barnets upplevelse på jättestort allvar". Läraren försöker med andra ord få föräldrar att inte (bara) lita till barnets version, av något som till exempel inträffat under skoldagen, utan också kontakta läraren, för att få fler versioner att väga in och ta ställning till. På så vis kan läraren nansera händelser som ägt rum och ge föräldrar ett vidare perspektiv på det egna barnets upplevelser (jfr Miretzky 2004).

Att åstadkomma en bra relation till en förälder och, som i det här fallet, försöka bryta ett negativt kommunikationsmönster kan ibland kräva insatser utöver det vanliga. En lärare, som arbetar med elever i år 7–9, berättar om en mamma som var mycket missnöjd med skolan och som ofta ringde till rektor och "skulle ta barnen från skolan" och beklagade sig över hur personalen agerade mot hennes döttrar. Läraren kände till detta innan hon inför det kommande läsåret

skulle bli mentor för den yngre av mammans döttrar, och ville därför försöka vända mammans "negativa inställning". Hon bestämde sig för att ge den nya eleven (mammans dotter) extra mycket uppmärksamhet:

Jag tänkte att jag går inte på henne (mamman) någonting nu ... så jag började med eleven och pratade med henne och försökte få en bra relation till henne, försökte få henne att tycka om mig ... rent fjäsk ... jag hjälpte henne extra mycket ... jag såg henne varje dag ... gick och pratade med henne på rasterna, alltså verkligen såg till att vi byggde upp en relation. Så slutade det med att hon pratade om killproblem och jag tyckte "det gör ingenting" ... det gick egentligen över gränsen vad jag tycker att en mentor ska göra men jag kände att det är nog okej i det här fallet.

Sedan, berättar läraren, kommer mamman till höstens första utvecklingssamtal och är *glad* och säger: "Vad roligt, äntligen en lärare som min dotter tycker om". Så jag kände, säger läraren, "gud vad bra" och läraren berättar hur hon därefter koncentrerade sig på att upprätthålla den här kommunikationen med eleven men "inte på samma sätt". Hon säger att "det behövdes ju inte för då hade jag redan vunnit mammans förtroende". När läraren hade vunnit mammans förtroende kunde hon vara mer rak och ärlig i kommunikationen med mamman och till exempel säga till henne: "nu har hon skolkat, så nu får ni lov och prata om det här hemma". "Hade det varit i början", berättar läraren, "och jag hade pratat om negativa saker som hennes barn hade gjort i skolan ... då hade hon bara vänt på klacken och gått till rektorn och sagt att jag er en dålig lärare".

”Öppenhet” kan också stå för en slags hållning till och uppriktighet i kommunikationen. När lärarna förhåller sig ”öppna” till föräldrarna, verkar det som om också föräldrarna blir öppna i sin kommunikation med lärarna. Stöter man på någon förälder, säger en annan av lärarna, ”så slänger man några ord oavsett om det är något bra eller dåligt”. Läraren berättar också att föräldrar kan ringa till henne och säga ”å vet du nu har han snattat!”. Läraren försöker också aktivt och på olika sätt främja en kontakt (mellan elev och förälder) när det går bra för en elev. Hon tar ett exempel från en lektion när hon delade ut provresultat i klassen. ”En kille i nian studsade upp första gången han fick MVG på en grej mitt i lektionen ... och fram med mobilen och ringer mamma och alla bara sitter och skrattar”. Läraren poängterar att föräldrarna är viktiga för barnen och hon brukar säga till sina elever: ”vad gjorde du när du kom hem nu då? ... Jo, [säger eleven] jag berättade för pappa”. Läraren gör alltså föräldrarna delaktiga i skolarbetet genom att uppmuntra till en kommunikation mellan elev och förälder.

En förtroendeskapande strategi bland lärarna var därför att öka genomskinligheten i kommunikationen mellan alla parter och skapa förutsättningar för att en kommunikativ öppenhet ska präglare relationen lärare, förälder och barn.

Intresset för kommunikation kan också handla om att avläsa det kommunikativa mönstret mellan elev-förälder och ställa det i relation till didaktiska överväganden (Erikson 2009). Som tidigare nämnts talar Epstein just om mötet med föräldern som en för professionen viktig kunskapskälla. En av lärarna som undervisade i åk 2 berättade om en speciell uppgift hon brukar ge till

varje barn när hon får en ny klass. Under det första enskilda samtalet med barnets föräldrar – ”inskolningssamtalet” som läraren kallar det och som sker alldeles i början på terminen – får barnet i uppgift att klippa till ett bänkpapper och lägga i sin bänk. Så här beskriver läraren hur det går till och vad uppgiften syftar till:

Läraren: Ja vi är i klassrummet, så får de sin bänk och lägger i sitt bänkpapper ... att lägga i bänkpapper med barn säger väldigt mycket ... säger mycket om hur föräldern hjälper sina barn och vilka barn som klarar av det själv. Det är mycket sådana där saker man kan se på en gång då ...

Intervjuaren: Vad ser du då?

Läraren: Jag ser ju direkt, ofta om det är pojkar som ska ta upp sitt bänkpapper så tar mamman papperet och så börjar hon mäta, medan flickorna ofta gör det själva och mamman står vid sidan om ... men det är många sådana där saker ... man ser hur de klarar av att klippa, hur de klarar av att få in det där papperet ... såna saker, därför gör jag det.

Intervjuaren: Gör du det här för att se samspelet mellan just föräldrar och barn?

Läraren: Ja.

Intervjuaren: När du ser skillnader mellan mamman och flickan och mamman och pojken ... eller pappan, vad betyder det för dig?

Läraren: Ja, för mig betyder det dels hur mycket klarar de av själva och var kommer det stöta på problem. Jag ser också ... var är barnen på för nivå för att kunna klara av det här med att ha en bänk att sköta om sina saker som alltså är en stor sak för de yngre barnen... och har man också en grupp med barn som har speciella behov så vet jag det att här har

jag kanske tre, fyra barn som jag ska titta när de lägger ner läxan i bänken ... alltså det är väldigt många såna mammafunktioner egentligen som man tittar efter ... annars får de inte med sig det.

För barnet är målet i denna "klippuppgift" att få till ett lagom stort bänkpapper, men för läraren är målet något helt annat, nämligen att få kunskap om *hur* uppgiften genomförs. Det intressanta i lärarens iscensättning av denna klippuppgift är att det är föräldrarnas närvaro tillsammans med barnet som gör att uppgiften blir meningsfull för läraren. Hon koncentrerar sig på att studera samspelet mellan föräldern och barnet och hon gör det genom att träda tillbaka och ikläda sig rollen som observatör. I den positionen är det kommunikationen mellan förälder och barn som blir betydelsebärande och man kan säga att läraren strävar efter att se på barnet med föräldrarnas ögon. När klippuppgiften genomförs får läraren en inblick i en privat sfär – "hemmets värld" – en sfär som hon annars är utestängd ifrån. Den information läraren får när hon observerar hur uppgiften genomförs, genom att studera samspelet mellan barnet och föräldern och avläsa hur mycket barnet klarar av, med eller utan föräldrarnas hjälp, blir för henne en viktig bakgrundsförståelse till de situationer som hon vet senare kommer att uppstå i klassrummet, i den dagliga undervisningen. I intervjun berättar läraren hur viktigt det är för henne att få information från föräldrarna, och höra hur de har upplevt barnens första skoltid. Hon säger att det betyder väldigt mycket vilken inställning barnen och föräldrarna har till skolan, vad barnen "har med sig i ryggsäcken", som hon uttrycker det. Läraren tycks vara orienterad mot föräldern och barnet *samtidigt*, mot länken dem emellan. Med en formulering lånad från Lawrence-Lightfoot (1978) förhåller sig läraren

triadiskt; det är treparts-relationen lärare-elev-förälder som intresset riktas mot.

Isärhållande med barnet i centrum – om produktiva gränssättningar

En grundläggande skillnad mellan föräldrar och lärare är, som nämnts tidigare, att föräldrar har partikulära intressen, med det egna barnet i fokus, medan läraren har universella intressen, med "alla" barn i fokus. Under en av intervjuerna med en lärare som undervisar i år 4–6, kommer vi i samtalet in på vilka diskussioner man som lärare kan hamna i under ett föräldramöte. Som en ingång till det temat menar läraren att vi spelar olika roller som vi är olika bra på: eleverna spelar elevrollen, lärarna lärarrollen och föräldrarna föräldrarollen, och han framhåller när det gäller föräldrarna, att det ingår i föräldrarollen att måna om *sitt* barn.

"Som förälder är man egentligen bara intresserad av det egna barnet", och för att illustrera det tar läraren ett exempel från sitt eget liv som förälder. Han berättar att han har barn som spelar instrument och att föräldrarna med jämna mellanrum inbjuds till musikskolans elevkonserter: "... det är ju ett elände när man ska gå på dessa konserter ... det är ju 30 ungar före mitt barn som gnider på en fiol och de spelar förmodligen lika eländigt som mitt barn, men det är bara mitt barn jag egentligen är där för att se". Och så lägger han till att det råder på något sätt konsensus runt detta och han menar att det finns en tyst överenskommelse bland föräldrarna till de fiolspelande barnen att acceptera den situationen. Parallellen som läraren vill göra till skolans värld med det här exemplet, är att det ibland under ett föräldramöte kan hända att en förälder säger att "ditt barn har slagit mitt barn ... hur reder vi ut det här? ... och så sitter det 20 föräldrar och inte är dugg inblandade i detta, vilket blir ett problem". Som lärare,

poängterar han, gäller det att skapa en föräldragrupp som ser vad som är "vårt gemensamma ansvar ... vilken boll ska vi gemensamt föra framåt"? Läraren låter mig förstå att det "naturligtvis" ingår i hans roll som lärare att "på något sätt passa den här bollen till dem då och då", att man som förälder ibland måste göra avkall på vad som "är mitt personliga i förhållande till mitt barn", och att kunna skilja ut detta i förhållande till vad som är intressant för klassen. Läraren problematiserar med andra ord föräldrars partikulära intresse (egenintresset) men inte bara det. Det verkar som han anser att det ligger i lärarens uppgift att utmana och försöka få föräldrar att överskrida detta partikulära intresse och hjälpa föräldrarna att gå utanför det snävt individualistiska perspektivet. Han konkretiserar den ståndpunkten med att berätta om en mamma som på ett föräldramöte (som han själv inte ansvarade för) plötsligt tog upp en fråga om matsituationen på skolan och som sade att "min son äter inte den svenska maten, han tycker inte om den". Mamman frågade försynt om hon kunde skicka med honom mat från det egna hemlandet, vilket naturligtvis, enligt läraren är omöjligt rent tekniskt och det är klart att alla barn ska äta i matsalen. Om jag lett mötet, säger han, så hade jag känt att det var den bästa frågan på hela kvällen:

... det var en mors oro över sin sons förhållande men det gick jättelätt att överbrygga mot ett gemensamt förhållningssätt till att äta i matsalen, som just i årskurs fem, sex blir jättejobbigt ... och då hade man kunnat tycker jag, tydligt överbrygga den där enskildas bekymmer ... jag hade nog hoppat in på att generalisera kring mat och varför man inte äter, och hur kan föräldragruppen stötta hela gruppen i det här med att

ätandet i matsalen. "Vad går vi gemensamt hem och säger till våra barn"? eller "kan vi tänka oss att man på något annat sätt hittar en väg att tala om för eller visa för barnen ... ska vi träffas och laga mat"? Varför tycker ett barn om det men inte det och tvärtom alltså, och då skulle man kunna passa bollen till dem lite, "här finns det nått gemensamt att ta på" även om den enskilde föräldern uttryckte oro för just sitt barn och det gällde inte någon annan.

Läraren försöker få föräldrarna att se det generella i det specifika, och att tänka kollektivt, på det gemensamma bästa. Att vara skolbarnsförälder innebär inte enbart ett ansvar för det egna barnets skolgång utan även ett ansvar för de andra barnen i klassen, för barngruppen som helhet. Läraren efterlyser med andra ord en uppslutning kring moraliska värden där man erkänner varandra som en del av en gemenskap. Här kan man dra en parallell till vad Talcott Parsons (1959) talar om i termer av institutionell solidaritet, och en "commitment to common values" (s 311). Förbindelsen mellan föräldrar och lärare ligger således hos denna lärare främst på ett moraliskt plan, och utgår därmed från skolans demokratiuppdrag. Tar man däremot utgångspunkt i skolans kunskapsuppdrag och relaterar det till samverkan med föräldrar, blir det enligt läraren mer komplicerat. Ofta, berättar läraren, har föräldrar olika synpunkter på vad de tycker att skolan och läraren bör ägna särskild tid åt. Vissa förespråkar mer SO (samskollära) eller matte, medan andra anser att språkträningen är viktigast och det är en grannlaga uppgift, säger han, att bland dessa olika synpunkter hitta det gemensamma. I diskussioner med föräldrarna anser läraren att de hamnat därhän att det är lärarna som sköter utbildningen

och utifrån styrdokumentet bestämmer vad det är vi ska lära oss i skolan och *hur* vi gör detta bestämmer vi oftast tillsammans med eleverna. Konsekvensen blir att det inte finns så mycket utrymme kvar för föräldrarna att påverka innehållet i undervisningen.

... som förälder har man lite svårt att påverka hur mycket vikingar vi läser eller hur mycket bråk vi läser i matten ... alltså det är ohyggligt svårt men man är gärna med där, man vill gärna påverka och det måste man på något sätt hantera och plocka bort, om man nu får uttrycka sig lite vårdslöst ... man måste plocka bort det, för de kan inte påverka, de kan ha åsikter. Jag lyssnar självklart men det är oerhört svårt att påverka för det är oftast baserat på att det är en vuxen som har det här med sig från sin egen skolgång eller har läst eller hört i media att det är så eller så och så har man en åsikt... och den är inte direkt överförbar på en hel grupp, det är inte så...

Läraren är således helt klar över att föräldrars inflytande inte ska ligga på det undervisnings-mässiga planet, inte handla om att få påverka själva innehållet i undervisningen, för om så vore, säger läraren, "måste man plocka bort" denna föreställning från föräldrarna. Det förhållningssättet kan tolkas som en gränsdragning gentemot föräldrarna, ett värnande av den andra sidan av myntet i lärarprofessionen, den sida som sätter kunskapsuppdraget i centrum och som handlar om (ämnesmässigt) innehållsliga överväganden.

Mer komplext blir det, som antytts tidigare, när samverkansambitionerna handlar om de "mjukare värdena", omsorgsaspekter, men även då kan frågan om gränsdragning aktualiseras. Flera av lärarna beskriver

hur de lär känna föräldrarna på ett mer individuellt plan, att till exempel vissa föräldrar ibland känner ett extra stort behov av att få inblick i det som händer med ens barn i skolan. En lärare berättar att hon vet hur föräldrarna fungerar, vad de tycker är viktigt och inte viktigt, och vad det närmare innebär i hennes samarbete med föräldrarna utvecklar hon så här:

... och sen vissa saker får man ju säga "jag förstår att du tycker det här är jätteviktigt men jag tycker kanske inte på samma sätt som du men jag hjälper dig och kollar upp det här, jag gör så gott jag kan men jag ser inte det här som ett problem".

När läraren säger till föräldern att "jag tycker kanske inte på samma sätt som du" och "jag ser inte det här som ett problem" tydliggör hon en professionell position. Läraren bejakar föräldrarnas partikulära intressen samtidigt som hon erbjuder möjligheten för föräldern att sätta sig in i lärarens perspektiv. Annorlunda uttryckt kan man säga att läraren beskriver en situation där hon både förväntas (vill) samarbeta med föräldern ("jag hjälper dig och kollar upp det här") men också där hon tvingas begrunda och ta ställning till hur långt föräldrarnas inflytande över skolan och engagemanget i det egna barnet (när han/hon är i skolan) ska sträcka sig. I det här fallet resulterade det i att läraren indirekt markerade en gräns gentemot föräldern, utifrån en professionell bedömning ("jag ser inte det här som ett problem").

Principer – förtroende – erkännande, en avslutande diskussion

Partnerskapsprincipen och isärhållandets princip har använts för att belysa hur lärare

bygger upp en förtroendefull relation till föräldrar där en öppen kommunikation och en produktiv gränssättning stått i förgrunden (Erikson 2009, Lawrence-Lightfoot 2003). I båda fallen har utgångspunkten varit trepartsrelationen lärare-förälder-barn, där inte minst barnet/eleven står i centrum. Det är en komplex relation och ömtålig relation vi har att göra med och ett "bevis" på det kan tas från en nyligen publicerad rapport från Skolverket: "Attityder till skolan" (Skolverket 2013). Där framgår att sex av tio föräldrar upplever att de kan kritisera skolan utan att det drabbar barnet men också att "[m]ånga, 35 % av föräldrarna är osäkra på om det skulle kunna drabba barnet" (s 57). Det visar på behovet av, från båda parter, utveckla en förtroendefull relation och jag vill avslutningsvis föra in begreppet *erkännande*, som är nära besläktat med tillit och förtroende.

Läraren är således helt klar över att föräldrars inflytande inte ska ligga på det undervisnings-mässiga planet, inte handla om att få påverka själva innehållet i undervisningen, för om så vore, säger läraren, "måste man plocka bort" denna föreställning från föräldrarna.

Erkännande är ett begrepp som jag hävdar är meningsfullt och relevant på grund av den specifika relation som man kan säga utmärker förhållandet mellan lärare och föräldrar. Hur ska vi karaktärisera lärare-förälder-relationen? Jag föreslår att vi betraktar den som en *erkännanderelation*.¹ Motivet till det är att läraren och föräldern förenas på ett moraliskt plan genom ansvaret för det gemensamma barnet. Det är inte de fysiska mötena som förbinder hemmet och skolan utan det är naturligtvis barnet

som är den egentliga förbindelsen och den sammanhållande länken. Även om det skulle vara så att man som lärare aldrig träffar ett barns förälder (fysiskt eller på annat sätt) så är man ändå moraliskt förbunden med den föräldern, till följd av det gemensamma ansvaret för barnets välbefinnande. Det professionella ansvaret för barnet inkluderar således i det här avseendet även ett ansvar för föräldern.

Erkännande är ett begrepp som vuxit fram som ett alltmer centralt begrepp i den samtida diskussionen inom filosofi och sociologi. Filosofen Charles Taylor (1995) menar att erkännande är ett grundläggande behov eftersom det är intimt kopplat till vår identitet, till frågan om vem vi är. Sociologen Carl-Göran Heidegren (2009) skriver att erkännande kommer till uttryck via gester, ett leende, en beröring och ett vänligt ord och signalerar att "du kan förvänta dig välvilliga handlingar från min sida". Erkännande, fortsätter Heidegren, är någonting mer än beröm, uppmuntran och positiv feedback och handlar snarare om en grundläggande hållning där den andres upplevelse tas på allvar. Erkännande är som nämnts nära besläktat med tillit och genom att visa tillit öppnar vi oss för och utlämnar oss själva åt den andre. Den tillit som någon visar oss som vän, kollega eller medmänniska menar Heidegren (2009) uttrycker en uppfordran till erkännande och rymmer en förväntan om att bli bemött med välvilliga handlingar.² En illustration av den hållningen gav en av de intervjuade lärarna när hon berättade att det inte är ovanligt att vissa föräldrar känner en ganska stark rädsla för att gå på föräldramöten, och sitta i ett större rum tillsammans med föräldrar som man inte känner. Läraren berättar om hur hon i ett fall försökte uppmuntra en mamma att berätta för sin dotter om den rädsla hon kände inför att gå på föräldramöten

Läraren: ... och då kan jag säga till den föräldern att "säg det till Malin" (mammans barn) ... så att hon vet att det är lite svårt och gå på möten och så ... för annars tror hon att du struntar i det. "Ja men det ska jag säga" ... "jag är pirrig för det här" [läraren citerar mamman] och då har vi pratat om det.

Intervjuaren: Du uppmanar föräldern att säga till sin dotter ...

Läraren: Ja, om de tycker att det är ett sådant problem och "Malin är så arg på mig för att jag inte går på mötena" för då tror hon att hon struntar i det ... förstår du?

Läraren är med andra ord mån om att barnet inte ska tolka mammans rädsla för att delta i föräldramöten som ett tecken på att

hon inte är intresserad av det egna barnets skolgång. Läraren förtydligar att det inte går att säga så till alla föräldrar utan att "det handlar om en feeling", och i det här fallet erbjöd hon mamman att sitta i närheten av läraren på föräldramötet, för att underlätta för henne och hon förvissade också mamman om att hon skulle bli uppfångad av läraren när hon kom in genom dörren till skolan, när mötet skulle äga rum. Heidegren (2009) talar om "existentiell omtanke" och "existentiellt deltagande" och menar med det en form av emotionellt erkännande som grundar sig i att vi berörs av den andre och är öppen för denne som medmänniska. Det ligger en utmaning i professionen att närma sig ett sådant förhållningssätt i relationen till föräldrar.

Noter

¹ Jag har, som ett exempel på hur denna erkännanderelation kan upplevas som *ömtålig*, stött på föräldrar som håller tillbaka med kritiska synpunkter riktat till läraren av rädsla för att det ska "gå ut över" det egna barnet.

² Här återoppar Heidegren den danske teologen Knud E Lögstrup (1992).

Referenser

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design*. Cambridge. M.A: Harvard University Press.
- Bryk, A S & Schneider. B. 2002. *Trust in Schools: a Core Resource for Improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Coleman, J. S. 1966. *On Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C: US Office of Education.
- David, M. E. 1993. *Parents, Gender & Education Reform*. London: Polity Press.
- Durkheim, E. 1922/1956. *Education and Sociology*. Glencoe: Free Press.
- Eliæson, S. 1982: *Bilden av Max Weber. En studie i samhällsvetenskapens sekularisering*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.
- Englund, T., red. 1995. *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Erikson, L. 2004. *Föräldrar och skola*. Örebro Studies in Education 10.
- Erikson, L. 2009. *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*. Rapporter i Pedagogik Örebro universitet 14.

- Erikson, L. 2011: Vad betyder föräldrarätten i relation till olika principer. I: Englund, T., red. *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller ...?* Göteborg: Daidalos AB: 211–240.
- Epstein, J. 2001. *School, Family and Community Partnership: Preparing Educators and Improving Schools.* Boulder, Colo: Westview press.
- Heidegren, C.-G. 2009. *Erkännande.* Malmö: Liber.
- Lawrence-Lightfoot, S. 1978. *Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools.* New York: Basic Books.
- Lawrence-Lightfoot, S. 2003. *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn From Each Other.* New York: Random House.
- Lögstrup, K. E. 1992. *Det etiske kravet.* Göteborg: Daidalos.
- Mannheim, K. 1968. *Essays on the Sociology of Education.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Merton, R.K. 1968. *Social Theory and Social Structure.* New York: Free Press.
- Miretzky, D. 2004. The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationship. *Teachers College Record* 106(4): 814–851.
- Parsons, T. 1959. The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* 29(4): 297–318.
- Plowden Report, 1967. *Children and Their Primary Schools.* Central Advisory Council for Education, London: HMSO.
- Skolverket. 2013. *Attityder till skolan 2012.* Stockholm: Skolverket.
- Tallberg Broman, I. 2013. Föräldrasamverkan i förändring. I: Harju, A och Tallberg Broman, I. *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter.* Lund: Studentlitteratur: 25–39.
- Taylor, C. 1995. *Erkännandets politik.* I: A. Gutmann, red. *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik:* 37–54. Göteborg: Daidalos.
- Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* www.vr.se
- Waller, W. 1932. *The Sociology of Teaching.* New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Weber, M. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization.* New York: Oxford University Press.
- Lars Erikson, Örebro universitet, Institutionen för Humaniora, Utbildnings- och Samhällsvetenskap, SE-701 82 Örebro, Sverige
E-mail: lars.erikson@oru.se