



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Horisonter för samverkan

Om föräldrasamverkan i ett mångkulturellt område

**Viktoria Norling**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin:	Ht/2009
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT09-2611-05 Specped



# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht-2009
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT09-2611-05 Specped
Nyckelord:	identity, inclusion, multicultural, parent cooperation, special needs, bilingual, hermeneutical horizon.

---

In focus of this study lie students of an upper secondary school in a multicultural district, where more than 60 % of the students fail to reach the national goals for education. Since this particularly exposed group of students receives little attention during my studies in the Special Educational Teacher Programme, I have felt an ever growing urge to examine this group closer. As a basis for this study stands theories on how children and youths, in particular those of immigrant background, need holistic consistency and continuity in order to be able to build a positive development of identity.

The purpose of this study is to explore the possibilities of developing parent cooperation in a multicultural district, through finding out what teachers and parents expect and desire from parent cooperation. I also want to find out how parents and teachers think that a working parent cooperation affects the student.

In the study, hermeneutics is used both as a theoretical foundation and as a research method. To describe the informants' understanding and apprehension of parent cooperation, the definition of hermeneutical horizon is used, where the horizon can be described both as an individual's perspective, but also as his or her limitations. In order to be able to understand another person, one must approach his or her horizon. With hermeneutics as a method, interpretation and understanding stands as key features, alongside a dialect between the whole and its constituents.

The study is based on semi-structured depth interviews with five parents and five teachers, from an upper secondary school in a multicultural suburb of Gothenburg, Sweden. Results show that parents and teachers often stand quite close to each other in their way of regarding cooperation. Both groups value cooperation highly and consider a working cooperation to provide the children and the parents with security. The teachers wish for more initiative as well as an active participation from the parents, while the parents value extensive and regular information from school. Both groups deem that parent participation in school give parents entry into the Swedish society. Both teachers and parents wish for more collective activities in school, such as parent meetings and parent councils – However, this is not something of which they communicate with each other.

The conclusion drawn is that despite the fact that parents and teachers often stand close to each other in their thoughts and views on parent cooperation, they do not always succeed in communicating their desires and their expectations remain unspoken. The teachers' great commitment to the individual student and family also prohibit the teachers from initiating a more collective collaboration with the parents.

In the discussion section of the study, the concepts of *a multicultural school* and the societal consequences of parents' cooperation with the school is problemized. Amongst others, the term *inclusion* is lifted from an individual to a societal level.

## Förord

Jag vill tacka informanterna i denna studie – föräldrar och lärare som så generöst delade med sig av sina tankar och sin tid.

Jag vill också tacka min handledare Inger Berndtsson för kloka reflektioner, inspirerande samtal och ett stort engagemang.

Viktoria 100107

*”Det är inte bra att alla svenskar flyttar härifrån, det är inte bra för kulturen, det är inte bra för språket. Vi måste träffas och ha aktiviteter så vi lär oss av varandras kultur. Man måste prata – jag behöver inte klä mig som du eller äta samma mat men jag vill prata med dig. Vi kan prata om våra barn, om våra länder eller bara om vädret. Vi är människor. ”*

Förälder i intervju, november 2009

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>4</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
Problembeskrivning .....	6
<b>Litteratur och tidigare forskning</b> .....	<b>8</b>
Den mångkulturella stadsdelen .....	8
Specialpedagogik .....	9
Perspektiv inom specialpedagogik .....	9
Specialpedagogisk forskning idag.....	11
Elevens identitetsutveckling .....	11
Samverkan .....	13
Föräldrasamverkan .....	13
<b>Syfte</b> .....	<b>14</b>
Forskningsfrågor .....	14
<b>Forskningsansats och metod</b> .....	<b>15</b>
Med grund i hermeneutiken .....	15
Den hermeneutiska horisonten .....	15
Hermeneutiken som metodologi .....	16
<b>Metod och genomförande</b> .....	<b>17</b>
Tillvägagångssätt .....	17
Urval .....	18
Val av metod – intervjuer .....	18
Tolkning av intervjuer .....	19
Etiska överväganden.....	19
Undersökningens trovärdighet.....	20
Beskrivning av gruppen.....	21
<b>Resultat och tolkning</b> .....	<b>21</b>
Erfarenhet av samverkan .....	22
Föräldrarna .....	22
Lärarna .....	22
Tolkning, erfarenhet av samverkan.....	23
Förhållningssätt mellan lärare – förälder och lärare – elev .....	23
Föräldrarna .....	23
Lärarna .....	23
Tolkning, förhållningssätt mellan lärare – förälder och lärare - elev.....	24
Tillgänglighet till skolans information .....	25
Föräldrarna .....	25
Lärarna .....	25
Tolkning, tillgänglighet till skolans information.....	26
Delaktighet i elevernas skolgång .....	26
Föräldrarna .....	26
Lärarna .....	27

Tolkning, delaktighet i elevernas skolgång.....	27
Föräldrars frånvaro från föräldramöten .....	28
Föräldrarna .....	28
Lärarna .....	28
Tolkning, föräldrars frånvaro från föräldramöten .....	29
Inkludering i samhället .....	29
Föräldrarna .....	29
Lärarna .....	30
Tolkning, inkludering i samhället .....	30
Samtalens innehåll .....	30
Föräldrarna .....	30
Lärarna .....	30
Tolkning, samtalens innehåll.....	31
Kontroll och trygghet.....	31
Föräldrarna .....	31
Lärarna .....	32
Tolkning, kontroll och trygghet .....	32
Läraryrollen .....	32
Lärarna .....	32
Tolkning, läraryrollen.....	33
Tid.....	33
Lärarna .....	33
Tolkning, tid.....	33
<b>Möjligheter att mötas.....</b>	<b>34</b>
Mötande horisonter .....	34
Otydliga horisonter .....	35
Parallella horisonter .....	35
<b>Diskussion .....</b>	<b>36</b>
Metoddiskussion .....	36
Resultatdiskussion .....	36
Trygghet, helhet och identitetsutveckling .....	36
Identitet och bejakande av elevens kultur .....	37
Inkludering i samhället.....	37
Kollektiv föräldrasamverkan.....	38
Lärares relationella förhållningssätt .....	39
Avslutningsvis.....	40
<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>46</b>

# Inledning

Under utbildningen till specialpedagog vid Göteborgs Universitet kretsar innehållet kring begreppet *en skola för alla* och bemötandet av *barn i behov av särskilt stöd*. Fokus har legat på hur förhållningssättet och språket vi lärare använder påverkar barns och ungdomars förutsättningar i skolan.

Mina tankar har under utbildningen ofta återkommit till den mångkulturella stadsdel<sup>2</sup> där jag har arbetat i många år som lärare. På skolan har över 97 % av eleverna ett annat modersmål än svenska. Cirka 80 % av eleverna på högstadiet saknar betyg i ett eller flera ämnen vilket ger dem rätt till *särskilt stöd*. Elever som går ur nian med icke godkända betyg i något av kärnämnen är i genomsnitt 55–60 %. Dessa barn har man endast som hastigast berört på vår utbildning men jag anser att mer fokus måste hamna på dem och på stadsdelar som denna, eftersom de utgör en så stor del av vårt samhälle. Jag väljer därför i denna uppsats att placera min studie kring ungdomar i en mångkulturell stadsdel.

Att så många elever inte når upp till skolans mål har flera förklaringar, där den vanligaste är ungdomarnas svårigheter att bli aktivt tvåspråkiga i en så segregerad miljö (Axelsson, 2004; Axelsson, Gröning & Hagberg-Persson, 2000). Forskare återkommer också till det identitetssökande arbete som i synnerhet barn och ungdomar med invandrarbakgrund genomgår och menar att detta är av central betydelse för deras syn på sig själva och vidare även för deras förutsättningar i samhället (Ahmadi, 2003; Sjögren, 2003).

Jag har tagit fasta på forskningsresultat som visar att en tät och fungerande föräldrasamverkan bidrar till elevers måluppfyllelse (Husén, 1999; Skolverket, 2005) bland annat genom att positivt påverka deras identitetsutveckling. Jag är intresserad av hur lärare och föräldrar i ett mångkulturellt område kan och vill samverka och hur det då kan underlätta och stimulera ungdomarnas utveckling.

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94 står följande om föräldrasamverkan:

*Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande. (1994/98, s 14)*

Samt:

*Alla som arbetar i skolan skall*

- *samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet. (1994/98, s 14)*

Läroplanen är alltså tydlig med att samverkan ska ske och att skola och föräldrar tillsammans har ansvar, både för verksamheten och för barnets lärande och utveckling.

## Problembeskrivning

Forskning de senaste 20 åren visar att skolsystemet, både i Sverige och i andra länder oftare misslyckas med att hjälpa elever ur minoritetsspråkgrupper till godkända betyg, än elever ur

---

<sup>2</sup> Med *mångkulturellt område* avses här en miljö där det råder kulturell och etnisk mångfald, där invånare till en stor del har migrationsbakgrund. Mer om detta i kapitlet *En mångkulturell stadsdel*.

majoritetsspråkgrupper (Thomas & Collier, 1997; Skolverket, 2005). Förklaringsbilden till detta är komplex och speglar inte bara den enskilda skolan utan hela samhället där segregeringen blir allt tydligare (Axelsson, Gröning & Hagberg-Persson, 2000; Berhanu, 2008; Bunar, 1998). En del av dessa områden präglas av hög arbetslöshet och fattigdom, både bland invånare med lägre och högre utbildning. Majoriteten av invånarna har migrationsbakgrund vilket betyder att de har invandrat eller är barn till föräldrar som har invandrat till Sverige.

I samhället och i skolorna tillsätts mer eller mindre långsiktiga åtgärder för att reparera effekterna av segregeringen, t ex *Storstadssatsningen* i början av 2000-talet då två miljarder kronor satsades på skolor i mångkulturella områden (Axelsson & Bunar, 2006).

Språkforskare och svenska som andraspråkspedagoger är ganska eniga om vilket förhållningssätt och vilka strategier som främjar barn och ungdomar som har svenska som sitt andraspråk. I korthet handlar det om två områden:

1. *Att föra en pedagogik som gynnar elevens tvåspråkiga utveckling* (Lindberg, 2004). Det handlar bl. a. om att bedriva en interaktiv undervisning där kommunikation står i centrum och eleven är aktiv. Eleven måste mötas på sin nivå men ständigt utmanas för att sträva framåt. I svenska som andraspråkspedagogiken gäller det att inte sänka nivån på ämnesinnehållet i undervisningen utan att underlätta förståelsen och begripligheten samt att bygga ut ordförrådet. Denna pedagogik bör genomströmma alla ämnen, inte bara svenskan.

Viktigt är också en innehållsligt skolrelaterad modersmålsundervisning som berikar elevens begreppsvärld och på så sätt underlättar andraspråksinläringen (a.a.). Tvåspråkig personal och studiehandledning är led i detta som gynnar eleven på flera plan.

2. *Ett förhållningssätt som gynnar en positiv identitetsutveckling hos eleven*. I korthet handlar detta om att lärarna ser och bejaktar elevens språk och kultur och förmedlar en känsla av att mångfalden är en resurs (Axelsson, 2004; Cummins, 1996). Även i detta syfte är flerspråkig personal viktig. Här kommer också samverkan med föräldrarna in. Samverkan mellan hem och skola kan i bästa fall fungera som ett brobygge där eleven hamnar i fokus och där en meningsfull helhet omger eleven.

Många av dessa strategier uppfylls dock aldrig och i besparingstider är det ofta resurser som tvåspråkig personal och studiehandledning som dras in. Modersmålsundervisningen fortsätter att år efter år vara ett frivilligt bihang till den ordinarie undervisningen utan att någon koppling mellan de båda existerar. Detta trots att undersökningar tydligt visar att modersmålstuderande barn presterar mycket bättre i skolan och går ur nian med högre meritvärde än andra barn med svenska som sitt andraspråk – oavsett övriga faktorer som t. ex. socioekonomisk bakgrund och ursprungsland (Skolverket, 2008b).

Istället för att se skolan och stadsdelen ur detta bristperspektiv och haka på massmedias och i viss mån även forskares negativa bild av dessa, vill jag i denna studie ägna mig åt möjligheterna och se framåt.

Inspirerad av skolor i norra Stockholm, framförallt Hjulstaskolan, där man har tagit fasta på föräldrasamverkan som en viktig del i skolans arbete, vill jag undersöka möjligheterna att utveckla föräldrasamverkan i en mångkulturell stadsdel i Göteborg. Jag vill undersöka vad lärare och föräldrar har för vilja och önskan att närma sig varandra i en samverkan. Jag vill också ta reda på hur de båda parterna ser att en fungerande samverkan skulle påverka eleven. I



sin förlängning hoppas jag att detta arbete kommer att kunna fungera som utgångspunkt för ett utvecklingsarbete kring föräldrasamverkan i en mångkulturell stadsdel.

Studien kommer att ta sin utgångspunkt i fyra litteraturkapitel nedan, det är *den mångkulturella stadsdelen, specialpedagogik, elevens identitetsutveckling* samt *samverkan*.

## Litteratur och tidigare forskning

### Den mångkulturella stadsdelen

Begreppet *mångkulturell* kräver inte bara en förklaring utan också en diskussion kring ordets innebörd och associationer. Med *mångkulturellt område* avses i denna studie en miljö där det råder kulturell och etnisk mångfald, där invånare till en stor del har migrationsbakgrund. Sverige har alltid varit en blandning av folk med olika etnicitet, t.ex. samer, finnar, tyskar och romer. Med *mångkulturella områden* syftar man, och även jag i denna studie, på storstädernas ytterområden som framförallt sedan 1990-talet allt mer har befolkats av nyanlända invandrare och flyktingar (Andersson, 2003).

Ordet mångkulturell får dock ofta kritik och associeras till att inte betyda annat än ”annorlunda sedvänjor” och ”exotisk mat, musik och dans” (von Brömssen, 2003, s.89). Det mångkulturella samhället används också som ett normativt begrepp (Petersson, 2003) och får då stå som bilden av ett idealsamhälle där religionsfrihet och öppenhet mellan normer råder.

Andra ord att välja mellan för att beskriva stadsdelen är *multietnisk* eller som man uttryckt det inom samhällsvetenskapen; *pluralistiskt samhälle*. Vad inget av dessa ord, inte heller mångkulturell, berättar om är på vilket sätt mångfalden av kultur och etnicitet påverkar invånarna - om något utbyte av erfarenheter och normer har skett, någon *sammansmältning* av kulturer. Vad betyder det om man säger att en skola är mångkulturell? Frågan är om det är någon skillnad på den skolan och skolan i ett mer *monokulturellt* område vad gäller pedagogik, normer eller lärares förhållningssätt? Eller betecknar ordet bara att eleverna är av olika ursprung? Vi ska inte glömma att i en monokulturell skola råder också en mångfald bland barnen, även om det inte är en etnisk sådan.

Den mångkulturella stadsdelen i Sverige är också förknippad med andra faktorer som hög arbetslöshet, ohälsa och social utsatthet. Boendesegregationen är alltså både på ett etniskt och på ett socialt plan (Andersson, 2003; Bunar, 2001; Bunar, 2006). Dessa faktorer är av stor betydelse när man gör en studie i en mångkulturell stadsdel men de ingår egentligen inte i ordets grundbetydelse *mång-kulturell*.

Begreppet mångkulturell har under senare decennier också varit fokus för mycket kritik då det kan ses som stigmatiserande i sin bild av framför allt förorten. Stigmatiseringen består i bevarandet av maktordningar och vissa grupper marginalisering i samhället. Begreppet *den mångkulturella stadsdelen* kan då anses dölja vilka sociala och ekonomiska orättvisor som egentligen pågår.

Sernhede (2003) problematiserar bilden som massmedia och även forskning ger av det mångkulturella samhället och individerna som bor där, t.ex. *invandrarungdomar* och kallar

det en *demonisering* av dem båda. Denna demonisering innebär dels en stigmatisering för invånarna i området, men även att man som forskare går in med förutfattade meningar och förväntningar när man gör en studie i detta område, menar Sernhede. Massmedia och forskning har till en stor del fokuserat på gängbildning, utanförskap och kriminalitet. Forskningen kring ungdomar i mångkulturella områden handlar, precis som denna studie, också ofta om identitetsbildning (se kapitlet om *Elevens identitetsutveckling*) där vissa väljer att anta ett problemperspektiv och andra inte.

Jag väljer att använda ordet mångkulturell i denna studie för att det för mig är ett positivt laddat ord. Jag väljer också det ordet framför andra eftersom många av de forskare jag förlitar mig på använder detta begrepp, framför allt Axelsson (2004), von Brömssen (2003) och Bunar (2006).

Den vidare diskussionen huruvida skolan är mångkulturell och pedagogiken förändras på en mångkulturell skola är inte en fråga som ryms inom syftet för denna studie. Den mångkulturella stadsdelen är dock den plats där informanterna i denna studie lever och/eller arbetar och detta är i högsta grad relevant för deras svar.

## **Specialpedagogik**

Pedagogiken och kanske i synnerhet specialpedagogiken är, beroende på många faktorer, ett område i ständig förändring. Dels är specialpedagogiken ett tvärvetenskapligt ämne som länge byggt på andra discipliner, framförallt medicinsk och psykologisk forskning. Dels är det ett område som i hög grad speglar den tid vi lever i, när det gäller människosyn, normer och politiska viljor (Fischbein, 2007). Sist men inte minst påverkas pedagogiken och specialpedagogiken i allra högsta grad av ekonomin, i landet som i enskilda kommuner och skolor.

Forskare beskriver hur man de senare sedan 1980-talet har tagit avstånd från det psyko-medicinska paradigmet som specialpedagogiken varit ordnat under (Clark, Dyson & Millward, 1998). I det psyko-medicinska paradigmet rådde en positivistisk syn på individer och forskningsresultat togs som sanningar. Inom pedagogiken såg man att individer som inte nådde upp till målen eller höll normen behövde kompenseras för sina tillkortakommanden och där kom specialpedagogiken in.

Denna syn inom pedagogik och specialpedagogik har i princip dominerat svenska skolor fram till 70-, 80-talet. Fortfarande idag är det den grundsynen som ligger kvar bakom tankar om att en elev är "svag" och måste få en resurs för att kompensera det hon inte klarar av. Ofta består kompensationen i form av en extra resursperson. Först i läroplanen Lgr 80 står det tydligt uttalat att "*när en elev får svårigheter skall man först fråga sig om skolan kan ändra sitt arbetssätt*" (Skolöverstyrelsen, 1980). I Lpo 94 är man inte lika tydlig, men det står att "*Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.*" (1994/98, s. 4). Man lämnar här alltså individperspektivet och fokuserar på miljön, undervisningens utformning och lärarens förhållningssätt.

## **Perspektiv inom specialpedagogik**

För att placera in denna studie i det specialpedagogiska fältet vill jag nedan gå igenom några viktiga begrepp som jag kommer att använda mig av i denna studie.

Samtida forskning inom specialpedagogik har handlat mycket om att analysera och kritisera den pågående verksamheten och något som slagit igenom är indelningen av specialpedagogiken i tre perspektiv. De tre perspektiven representerar normer, värden och antaganden som ligger till grund för bemötande och organisation. I Sverige skriver Claes Nilholm (2003) om det *kompensatoriska perspektivet* kontra det *kritiska perspektivet* inom specialpedagogiken. I det kompensatoriska perspektivet (jmf psyko-medicinska paradigmet) ses specialpedagogiken kompensera barnet för det barnet inte lyckas tillägna sig genom den vanliga undervisningen samt också kompensera den vanliga pedagogiken för dess brister. Eleven blir ofta utplockat från klassrummet för att få en-till-en-undervisning eller ingå i en liten grupp för *barn med svårigheter*.

I det kritiska perspektivet vänder man sig mot detta. Man är framför allt kritisk mot diagnostisering, vilken kategoriserar elever och håller dem marginaliserade. Diagnostiseringen, säger kritikerna, ger heller inte någon ledtråd om hur man skall arbeta vidare med eleverna. Diagnosen är statisk och hänger kvar fast eleven utvecklas och förändras. Man säger att felet aldrig kan ligga hos eleven utan att miljön runt omkring eleven måste anpassas för att möta eleven. Emanuelsson, Person och Rosenqvist (2001) kallar detta ett *relationellt förhållningssätt* mot eleven. I denna studie använder jag mig av begreppet relationellt förhållningssätt för att beskriva lärarens förhållningssätt mot eleven.

I det kritiska perspektivet är man också kritisk mot *exkluderingen* av elever från klasserna. Man ser som ett mål att specialpedagogik egentligen inte skall behöva finnas utan att alla elever skall kunna mötas i klasserna. I motsats till exkludering står *inkludering* av elever. Inkludering är det begrepp man idag använder för att beskriva hur alla elever undervisas inom samma klass. Begreppet innebär inte bara en integrering i samma klass, utan även synen att gruppen gynnas av individernas olikheter som också bidrar till en önskvärd mångfald. Pedagoger individualiserar undervisningen så att allas behov tillgodoses. *Utgångspunkten och normen är heterogeniteten – inte homogeniteten* (Heimdahl Mattson, 2006, s 13).

Nilholm (2003) ser också ett tredje perspektiv inom specialpedagogiken – *dilemmaperspektivet*. Dilemmat handlar bland annat om dubbelheten i skolans uppdrag. Individernas olikheter i skolan borde ses som styrkor och ge mångfald men samtidigt är skolans uppdrag med målstyrning och ideal väldigt entydiga och lämnar inte utrymme för olikheter och individualisering. I dilemmaperspektivet ser man att lösningen är inte så enkel och visar också på en klyfta mellan teori och praktik.

Clark, Dyson & Millward, (1998) sammanfattar de två senare perspektiven inom specialpedagogiken under paradigmet *post-positivism* eftersom deras gemensamma nämnare är kritiken av det *positivistiska paradigmet*.

Forskning inom specialpedagogik har alltså till mycket gått ut på att kritisera det positivistiska paradigmet och ifrågasätta det existerande systemet, ofta på organisationsnivå. Teorier om inkludering räknas numera som *a priori* (Clark m.fl, 1998) och bygger på forskning där man utgår från vad som inte fungerar och föredrar det motsatta.

Specialpedagogiken kan också anses otydlig då den fortfarande inte har någon egen grundteori utan lånar av andra, alternativt ses som en gren av pedagogiken.

Ahlberg (2007) problematiserar teoribildningen inom specialpedagogiken. Hon skriver att med den arsenal av ontologiska och epistemologiska antaganden som florerar inom

specialpedagogiken har ämnet blivit diffust. Teorierna kring specialpedagogikens perspektiv är dock en början till teoribildning som har gett ämnet en viss inramning.

Ahlberg (2007) föreslår också ett alternativ till de redan etablerade perspektiven med *det kommunikativa relationsinriktade perspektivet*. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet har sin utgångspunkt i de sociokulturella grundtankarna att lärande och utveckling sker i interaktion med andra. Perspektivet fokuserar på eleven i det sociala sammanhang hon ingår och forskning ur detta perspektiv kan då t.ex. handla om elevens villkor i skolans verksamhet, undervisningens utformning och innehåll samt elevens erfarenheter och upplevelser av detta.

Denna studie tar sin utgångspunkt i dilemmaperspektivet, med ett relationellt förhållningssätt mot eleven.

## **Specialpedagogisk forskning idag**

I frågan vad som är den specialpedagogiska forskningens framtid skriver Ahlberg (2009a) att forskningen borde fortsätta med olika fokus; på individ- och skolnivå (verksamhet/organisation) samt på samhällsnivå.

Forskningen kring inkludering skulle kunna ta riktning genom att se på intersektionalitet (Ahlberg, 2009b), dvs. att studera hur man i samhället marginaliserar grupper och konstruerar roller och maktordningar, där människor samspelar och blir (eller inte blir) delaktiga. Det handlar då inte bara om barn i behov av särskilt stöd utan även om etnicitet, kön, sexualitet osv. Här kan forskning över ämnes- och disciplinränserna vara givande.

På individnivån bör forskningen även fortsättningsvis vara praktiktäna med exempelvis aktionsforskning som en fruktbar metod (Ainscow, 1998).

Forskningen måste bidra till att synliggöra processer som *delaktighet, lärande och kommunikation*, sammanfattar Ahlberg (2009, s 346), och där skulle denna studie kunna placeras in.

I ett relationellt förhållningssätt mot eleven söker vi faktorer i elevens miljö som kan underlätta och stimulera inläring hos eleven. Med detta i ryggraden vill jag i denna uppsats studera förutsättningarna för att utveckla föräldrasamverkan kring dessa elever. Jag börjar med litteratur och teorier om identitet för att sedan gå vidare till kapitlet om samverkan.

## **Elevens identitetsutveckling**

*Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade.* (Lpo 1994/98, s. 5)

Kapitlet nedan om identitet baseras på identitet som ett konstruktionistiskt begrepp, vilket betyder att identitet skapas i socialisation med andra. Jenkins (1996) skiljer inte mellan det inre jaget och det sociala jaget utan hävdar att båda utvecklas parallellt och under påverkan av varandra.

Mead (1934) var en av de första att förklara hur jaget skapas genom sociala processer, alltså genom kommunikation och handlingar med andra individer. Mead skiljer också mellan *jag* (I) i subjektiv form och *mig* (me) i objektiv form, där *jag* skulle kunna förklaras som individens självbild och *mig* med den bild individen uppfattar att andra har av mig. Individens *medvetande* (mind) uppstår i den dynamiska processen mellan jag och mig.

När läroplanen skriver att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade bygger det på tanken att individen är delaktig i en social process där talet och språket är handlingar. I det sociokulturella perspektivet, som är det dominerande synsättet i läroplan och skola idag, är språket det viktigaste verktyget för förståelse och samspel mellan människor (Säljö, 2000). Det är också med språket som verktyg som vi lär oss och konstruerar vårt sätt att se på världen. Det språkliga samspelet formar alltså våra identiteter. I sin förlängning kan man kanske se det språkliga samspelet inte bara som språkhandlingar utan även som *identitetshandlingar* (LePage & Tabouret-Keller, 1985).

Hur identiteten utvecklas hos barn beskrivs av Eriksson (1983) vars teorier i korthet går ut på att barn i sin uppväxt genomgår olika stadier i sin jagutveckling. Genom livet möter de olika kriser och beroende på hur de tacklar dessa kriser formas deras identitet. Individen är alltså mer delaktig samt mer påverkad av miljön här än i Piagets teorier och identitetsutvecklingen kan även här liknas vid en social process. I tonåren möter ungdomar ofta en kris då de måste etablera en ny identitet. När det gäller tonåringar försöker de, förklarar Evenshaug och Hallen (2001), att hitta samhörighet och psykologisk kontinuitet mellan det som varit och det som ligger framför dem. Ungdomarna försöker hitta en plats i samhället där de passar in och där de duger.

Elever som jag möter i mitt arbete i en mångkulturell skola växer upp med en mångfald av språk, traditioner och kanske till och med normer. Det är intressant att fråga sig hur detta påverkar deras identitetsutveckling och deras möjlighet till samhörighet och psykologiskt kontinuitet.

I litteratur i både pedagogik, etnologi och sociologi återkommer teorier om att invandrarungdomar oftare än andra hamnar i en identitetskris (Sernhede, 2003; Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009). Många upplever, menar bland andra Ahmadi (2003), svårigheter att hitta sin identitet då de inte kan identifiera sig med vare sig den svenska kulturen eller den hemländska. De riskerar att hamna i ett "kulturellt och nationellt ingenmansland" (s. 72). Man kan alltså säga att det råder ett glapp mellan elevernas "hemidentitet" och "skolidentitet", där normer och förväntningar i många fall är ganska skilda (Berhanu, 2008).

Sernhede (2003) beskriver hur invandrarungdomars identitetsarbete ofta präglas av ett "alienationsskapande möte med det officiella Sverige" (s. 191). Invandrarskapet blir deras primära identitet som också kan representera gemenskap och styrka. Detta behöver dock inte beskrivas som ett ingenmansland utan kan också ses som att ungdomarna har tillgång till båda (eller flera!) världar. Identitetsutvecklingen behöver med andra ord inte vara knuten till ett språk, land eller miljö utan ses vara gränsöverskridande (von Brömssen, 2003)

Många unga utsätts för splittrade värderingar i ett samhälle som har allt större medialt och kommersiellt utbud samt en kommunikationsteknologi som både tänjer och suddar ut gränser (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009). Att döma av detta samt av Ahmadi (2003) och Evenshaug och Hallens (2001) resonemang kan man tänka att ungdomar som lever i två, eller flera kulturer, riskerar att känna sig ännu mer splittrade.

Samverkan och en god relation mellan personal och föräldrar stödjer det mångkulturella barnets positiva identitetsutveckling, menar Bozarslan (2001). Dels kan hemmet och förskolan/skolan närma sig varandra i normer och värderingar men ännu viktigare är kanske upplevelsen av att personalen på skolan ser, värderar och respekterar barnets hemkultur. På denna väg ger man barnet ”nycklarna till Sverige” som Bozarslan menar bl.a. innefattar positiva upplevelser och goda relationer, en trygg identitetsgrund, en välutvecklad tvåspråkighet samt social kompetens i olika miljöer.

Det är alltså skolans uppgift att stödja elevens positiva identitetsutveckling. Ett möjligt sätt att göra kan vara genom en fungerande samverkan mellan föräldrar och lärare. Möjligheterna för detta ska jag undersöka närmare i denna uppsats.

## Samverkan

Innan vi börjar prata om samverkan är det viktigt att definiera innebörden av begreppet samverkan. Då *samarbete* enligt SAOL betyder ”(*samarbeta*) för ett gemensamt syfte” måste man lägga ut texten mer kring samverkansbegreppet. Lundgren och Persson (2003) beskriver *samverkan* som en länk mellan metod och mål. Samverkan i sig är alltså inte en metod och inte heller ett mål. Målen i skolan är definierade i våra styrdokument och *samverkan* skulle då fungera som den kommunikation och den process som leder fram till metoder för att nå målen. När jag intervjuade föräldrar använde jag dock ibland synonymen *samarbete* för att förståelsen skulle nå fram. Även vissa pedagoger valde ibland begreppet *samarbete* framför *samverkan* av olika orsaker.<sup>2</sup>

*Samverkan* är ett relativt modernt begrepp som ofta används för att beskriva hur olika aktörer i samhället samarbetar runt ett visst mål. Det handlar ofta om hur olika institutioner och verksamheter bör och kan samverka eller hur olika resurser bör och kan ses över genom samverkan. I flertalet utredningar och rapporter beskrivs samverkan som väg i ett förebyggande arbete kring barn och ungdomar (Lundgren & Persson, 2003; Skolverket, 2008c; Skolverket, 2009).

I specialpedagogens roll nämns ofta samverkan i syfte att få en helhetssyn på barnet, och då handlar det om både aktörers samverkan samt ett slags samordnande av resurser och åtgärder (Malmgren Hansen, 2002). Det kan vara t.ex. vid kartläggning av en elev som man samlar olika lärares tankar och uppfattningar om vad som fungerar för eleven. Här ska även hemmet och fritidslivet komma in som en viktig del i samverkan.

I skolan är det annars framförallt inom särskolan eller andra former av ”specialgrupper” som samverkan är väl utvecklad och också utvärderad. Det handlar då om hemmet samt olika instansers samverkan som är betydelsefull för helhetssynen på barnet, t.ex. habilitering, fritid och sjukvård (Danielsson & Liljeroth, 1996; Jakobsson, 2002).

## Föräldrasamverkan

Fokus i denna studie ligger på lärares och föräldrars samverkan kring elever i behov av särskilt stöd. Jakobsson (2002) skriver angående barn med diagnos om vikten av en fungerande föräldrakontakt och förklarar att denna har en avgörande inverkan på planering och genomförande av det pedagogiska arbetet.

---

<sup>2</sup> Detta är mer utförligt beskrivet i resultatdelens kapitel *Erfarenheter av samverkan*.

För elever som inte uppnår målen ska i samarbete med föräldrarna ett åtgärdsprogram upprättas. Skolverket betonar hur viktigt det är att föräldrarna tidigt kommer in i processen med utredning och åtgärdsprogram för att känna delaktighet och kunna påverka dess innehåll.

Ur *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* står bland annat:

*Det är viktigt att*

- *skolan söker samverkan med såväl eleven som dennes vårdnadshavare när en utredning inleds, (Skolverket, 2008a, s 12)*

*Det är viktigt att*

- *skolan strävar efter att tidigt göra eleven och vårdnadshavarna delaktiga i att utarbeta åtgärdsprogrammet. (2008a, s 15)*

I Asp-Onsjös (2006) avhandling om elevdokumentation står att läsa om ett tydligt samband mellan elevers och föräldrars delaktighet vid utarbetandet av åtgärdsprogram och dess måluppfyllelse. Samtidigt utdelas också kritik mot skolor som sällan låter föräldrarna vara aktivt medverkande vid denna process utan ofta nöjer sig med att informera föräldrarna och låta dem godkänna ett redan färdigt åtgärdsprogram.

I norra Stockholms mångkulturella områden ligger flera skolor som har tagit fasta på föräldrasamverkan som en viktig del i arbetet. Bland annat på Hjulstaskolan arbetar man med att involvera föräldrarna i sina barns skolgång genom att aktivt locka dem till skolan. På sin hemsida skriver de:

*Föräldrar är skolans viktigaste samarbetspartners. Därför är det viktigt att skolpersonalen och föräldrar har täta kontakter för att få information, utbyta åsikter, diskutera synsätt och komma fram till gemensamma normer och värderingar. (Hjulstaskolan, 2009)*

Även i Storstadssatsningen i början av 2000-talet genomfördes i Stockholms ytterområden många satsningar på just föräldrasamverkan (Axelsson & Bunar, 2006). På vissa skolor blev satsningen i form av just projekt och på andra skolor blev det starten på en verksamhet som kunde fortgå även efter det att projektpengarna tagit slut. Gemensamt för satsningarna på föräldrasamverkan var målet att öka kommunikationen mellan hem och skola, både kring information och tillgänglighet men också kring erfarenheter och förväntningar. På en del ställen startades nätverk upp – för att samla föräldrar och på så sätt öka deras möjligheter till delaktighet och inflytande (Boukaz, 2006; Parszyk, 2006).

## Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka möjligheter till utveckling av föräldrasamverkan i ett mångkulturellt område, med fokus på lärares och föräldrars vilja och önskan om att närma sig varandra.

## Forskningsfrågor

- Vilka erfarenheter har lärare och föräldrar av samverkan?
- Vad finns det för vilja och önskan om samverkan hos lärare och föräldrar?

- På vilket sätt anser lärare och föräldrar att en fungerande samverkan påverkar elevens identitetsutveckling?
- Vilka specifika krav ställs på samverkan i ett mångkulturellt område?

## Forskningsansats och metod

### Med grund i hermeneutiken

Studien har sin teoretiska och metodologiska utgångspunkt i hermeneutiken, som presenteras i detta kapitel.

Den moderna hermeneutiken är ett vetenskapligt förhållningssätt där förståelse och tolkning är nyckelord. Hermeneutiken används inom flera samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner och i många olika former. Från att från tidig renässans ha varit en rent texttolkande metod som använts i framförallt studier av bibeltexter (Alvesson & Sköldberg, 2008) har den utvecklats till att fungera som både forskningsansats och forskningsmetod.

Det var ur den existensfilosofiska inriktningen av fenomenologin som den moderna hermeneutiken kom att utvecklas. I fenomenologin avsåg man att *vända sig mot sakerna* och *vara följsam mot sakerna* (Bengtsson, 1991). *Sakerna* kan här förklaras vara subjektets erfarenhet, alltså så som sakerna ter sig för ett subjekt (*saker för någon*). Då fenomenologin i början av 1900-talet ändrade inriktning, framförallt genom Husserls transcendental-fenomenologi,<sup>3</sup> framträdde den moderna hermeneutiken med ledning av Heidegger som ett slags svar på denna utveckling.

Hermeneutikerna menade att man aldrig kan ha direkt tillgång till sakerna utan att dessa alltid är förmedlade genom någon, alltså genom ett subjekt. Subjektet erfar sakerna färgade av sin förankring i tid, rum och historia.

### Den hermeneutiska horisonten

Inom hermeneutiken används begreppet *horisont* som en metafor för individens uppfattning av världen med de tankar och meningar hon besitter vid en viss tidpunkt. Individens horisont bygger på sammansmältningen av samtid, historia och tradition. Horisonten är ditt synfält men kan också vara din begränsning (Gadamer, 1997).

Horisonten är rent bildligt människans relation till världen och då också människans band till omvärlden. Horisonten är världen upplevd och reflekterad av människan (van Peursen, 1977).

Din horisont utsätts hela tiden för prövningar då din förförståelse utmanas och horisonten förändras i en ny sammansmältning. Att ”ha horisont”, menar Gadamer (1997), innebär att du försöker vidga ditt synfält och se bortom det mest närliggande.

---

<sup>3</sup> Husserl utvecklar i den transcendentala fenomenologin *epochén* som är en särskild metod där man håller tillbaka sitt omdöme om sakerna. Man skiljer på så sätt mellan existens och innehåll och sätter existensen ”inom parantes” (Bengtsson, 1999). Kritiken från bl.a. Heidegger mot den transcendentala fenomenologin menar att fenomenologin i och med detta misslyckas med en av sina grundpelare; att skildra sakerna så som de är, och ge ”rättvisa åt fenomenet” (Bengtsson, 1991).



För att förstå en annan människa måste man sätta sig in i den individens horisont. Medveten om sin egen förförståelse kan man i bästa fall utveckla förståelse för den andra individen, leva sig in i hennes horisont, och successivt revidera sin egen förståelse. På så sätt möts horisonterna och smälter samman i ny förståelse för varandra – en *fusion av horisonter*.

## Hermeneutiken som metodologi

Som metod är hermeneutiken inte regelfäst men grunden i hermeneutiken beskrivs ofta i den hermeneutiska cirkeln, där helhet och delar är beroende av varandra, precis som förförståelse och förståelse bygger på varandra och fungerar i reflexion (Ödman, 2007). För att kunna förstå och tolka en helhet måste jag alltid utgå från delarna för att sedan återgå till helheten igen. På liknande sätt måste jag vara medveten om min förförståelse för att kunna tolka och uppnå förståelse av större sammanhang. Min förförståelse förändras då och jag ser på ett nytt sätt på den text jag arbetar med. På detta sätt symboliserar den hermeneutiska cirkeln en förståelseprocess snarare än en avslutad cirkel med en tydlig början och ett tydligt slut. Man återkommer ju aldrig heller till samma punkt – vilket skulle betyda att ingen utveckling av din förståelse ägt rum. Processen borde då snarare liknas vid en spiral än en cirkel (Alvesson & Skoldberg, 2008).

I Gadamer (1997) beskrivning av förförståelsen fungerar den inte enbart till gagn för tolkningen utan kan även agera som forskarens fiende, alltså *fördomar* som hindrar dig att se och tolka. Det viktiga enligt Gadamer är att göra fördomarna synliga och ifrågasätta dem – då kan även fördomar hjälpa dig att utveckla förståelse. I en studie är det därför mycket viktigt, menar Gadamer, att ställa öppna frågor, och vara medveten om att du inte vet vilket svar du kommer att få. Frågor för att bevisa din egen förförståelse leder inte till en förnyad förståelse utan hindrar studiens syfte. Det gäller alltså att vara medveten om att man inte vet och att vara nyfiken på att få veta och att vilja bli förändrad. Berndtsson skriver ”att *öppenhet tillsammans med nyfikenhet är de väsentligaste beståndsdelarna i forskarens förhållningssätt*” (2001, s.93).

Målet inom hermeneutiken är att skildra sakerna så rättvist som möjligt. För mig som forskare ställer detta vissa krav på mig i mötet med informanterna. Då jag intervjuar lärare och föräldrar är medvetenhet om min egen förförståelse viktig. Jag har lång erfarenhet av att arbeta i en mångkulturell stadsdel och det ligger hos mig ett starkt intresse för föräldrasamverkan. Till en viss del har jag haft tankar om vad som bör komma upp i informanternas svar och en önskan om vad jag vill ha ut av undersökningen. Denna förförståelse kan ligga mig i fatet om jag inte synliggör den för mig själv. Om jag i stället sätter ljuset på min förförståelse hoppas jag att det i stället kan öppna upp för att berika min tolkning. Framförallt måste jag vara mån om att vara öppen i mina frågeställningar och lyssna till informanternas svar, redo att kunna föra dialogen vidare – åt vilken riktning som det än bär.

Horisontbegreppet används i denna studie på två plan. Dels handlar det om mig som forskare och min horisonts möte med informanternas horisonter. Det kan också användas i samband med de två grupper som intervjuas i denna studie, lärare och föräldrar. Båda grupper har sina föreställningar, sin förförståelse om vad det är som gäller i skolan och om hur samarbete och delaktighet går till. Båda parter, som grupper och som individer, är präglade av historia och tradition - sin kultur. På vissa ställen kanske deras horisonter gränsar till varandra och på andra ställen kanske det finns ett glapp. Det eventuella mötet mellan dessa horisonter kommer dock inte att ske inom denna uppsats, utan det blir som läsare av denna som den möjligheten

ges. I en utvidgad studie eller som ett framtida arbetssätt kan jag dock se som en logisk fortsättning att låta de två grupperna träffas och vidareutveckla samverkan.

Denna studie handlar om att synliggöra önskan och viljan hos informanterna för att möjliggöra ett möte där horisonterna kan vidgas.

## Metod och genomförande

### Tillvägagångssätt

Skolan är en F-9 skola i en stadsdel i Göteborg. Skolan och stadsdelen har den mångkulturella demografi som jag var intresserad av att göra min studie i. I stadsdelen hade 2007 ca 89 % av barnen ”utländsk bakgrund” (FHI, 2009) och på skolan räknar man med att ca 99 % av eleverna talar ett annat modersmål än svenska.

Efter att ha kontaktat rektor och berättat om studiens syfte delades missivbrev (se bilaga 1) ut i samtliga lärare på högstadiets brevfack. I brevet förklaras syftet med studien och informeras om behovet av deltagare till intervjuer. I brevet garanteras full konfidentialitet vilket innebär att vare sig deltagarnas, skolans eller stadsdelens namn ska publiceras. I brevet ombeds intresserade deltagare att ta kontakt med mig via e-mail eller mobiltelefon. Efter några dagar då fortfarande ingen har kontaktat mig ber jag om att få en notis i lärarnas ”veckoblad” med samma information och detta resulterar i två intressenter. Då jag ytterligare veckan därpå åker ut till skolan och visar mig tar flera lärare kontakt med mig och erbjuder sig att delta. Intervjuer av lärare bokas in – samtliga på skolan i ett konferensrum eller samtalsrum. Fem intervjuer med lärare genomfördes.

I samband med detta sökte jag även föräldrar till intervju, genom att prata med lärare och be dem hjälpa mig att förmedla kontakter. En del lärare delade ut ett missivbrev (se bilaga 2) till föräldrar i samband med utvecklingssamtal. Missivbrevet informerar om studiens syfte samt konfidentialitet och är formulerat på lite lättare svenska.

Föräldrarna var lite svårare att få tag på, det tog i vissa fall flera turer innan intervjuer kunde bokas. Jag upplever att en del föräldrar kände tveksamhet inför att ställa upp, kanske på grund av osäkerhet på språket och/eller på studiens syfte. Några föräldrar tog kontakt med mig och några fick jag lov att ringa upp. En del föräldrar fick jag garantera anonymitet igen. Föräldrarna fick välja plats för intervju, och då valde vissa föräldrar att bjuda hem mig medan andra valde att ses på skolan. Vid en intervju användes tolk. Fem intervjuer med föräldrar genomfördes.

I efterhand kan jag se att jag skulle ha börjat tidigare med att försöka få tag på informanter, framförallt bland föräldrarna då detta tog mycket tid i anspråk. Jag kunde t.ex. ha bätt lärarna dela ut missivbrev till samtliga föräldrar under utvecklingssamtalen. Också en viss tveksamhet från min sida drog ut på bokandet av föräldrintervjuer, då jag dels var rädd att ”klampa in” hos föräldrarna men även en oro inför att ”välja ut” föräldrar. Jag kände att om jag tog initiativet till kontakt skulle jag ha gjort ett medvetet val av informant. Nu blev det istället lärarna som gjorde det valet, vilket kanske inte nödvändigtvis påverkade studien åt det ena eller andra hållet.

## Urval

Mitt kriterium vid ett eventuellt urval av lärare var från början att de skulle representera olika generationer och på så sätt också olika utbildningar. När jag sedan fick intresserade lärare föll den tanken eftersom jag kände att jag inte var i position att välja ut lärare. Däremot visade sig gruppen ändå representera en spridning; lärarna har arbetat olika länge i skolan och har mycket riktigt olika typer av lärarutbildningar. Men de arbetar också i, (eller har erfarenhet av att ha arbetat i) olika typer av verksamhet på skolan, så som mindre gruppkonstellationer av elever, särskola eller ”vanlig klass”.

Samma sak gällde de föräldrar som deltog. Då det var svårt att få tag i föräldrar var jag inte i position att göra ett medvetet urval. Föräldrarna visade sig dock representera relativt olika härkomst, utbildningsgrad och hade erfarenhet av att ha eller ha haft sina barn i olika typer av verksamheter inom skolan.

## Val av metod – intervjuer

Jag hade för avsikt att genomföra semistrukturerade intervjuer (Kvale, 1997) med informanterna, vilket innebär att man utgår ifrån öppna grundfrågor för att ge informanterna tillfälle att tolka frågorna och att svara fritt. Intervjuaren har sedan möjlighet att ställa följdfrågor baserade på informanternas svar och spinna vidare i en samtalsliknande form. Intervjuformen öppnar möjlighet för djup i svaren, samtidigt som man också har mycket att vinna på ett personligt möte med människor, vilket ju går i linje med denna studies syfte. Då en del av informanterna inte uttrycker sig obehindrat på svenska språket var all form av skriftlig empiri utesluten. Under intervjuerna utgick jag från en intervjuguide (se bilaga 3) för att sedan ställa följdfrågor och bygga vidare i samtalet.

Den stora fördelen med en kvalitativ intervju, skriver Kvale (a.a.) är dess öppenhet och flexibilitet. När det gäller det förra så knyter jag här tillbaka till Gadammers tankar om att vilja vidga sitt synfält och bli förändrad. Som intervjuare måste du vara väl förberedd och insatt i ämnet men iakttä försiktighet så att du inte styr samtalet genom att ställa ledande frågor. Du måste också vara lyhörd och snappa upp signaler och nyanser från informanten. Ditt hermeneutiska förhållningssätt startar redan här i intervjun, eller faktiskt i förberedandet inför intervjun.

Vid intervju med vissa av föräldrarna upplevde jag dock att jag ibland ledde samtalet för mycket, detta på grund av språksvårigheter hos föräldern. När informanten ibland hade svårt att hitta orden eller hade svårt att förstå en fråga förklarade jag tydligare och gav ibland exempel på svar, även om jag då gav många olika exempel. För att kompensera detta återkom jag till frågan senare eller försökte att senare angripa frågan på ett annat sätt för att informanten verkligen skulle få uttryckt den hon eller han tänkte.

Vid intervjutillfällena är det viktigt att låta det vara tyst ibland för att ge informanterna chans att tänka efter. I båda grupper var det vid flera tillfällen så att det var informanten som tog upp samtalet igen efter tystnaden, ofta då genom att utveckla det de sagt tidigare.

Intervjuerna spelades in på band i samtliga fall utom ett där en förälder inte ville bli inspelad. Vid den intervjun antecknade jag svaren. Eftersom vi vid samma intervju använde oss av tolk så fick jag tid att anteckna medan tolken översatte. Efter intervjun satte jag mig också direkt ner och kompletterade mina anteckningar med minnets hjälp.

## **Tolkning av intervjuer**

De bandade intervjuerna transkriberades inte i sin helhet utan koncentrat skrevs ner, liknande det inledande arbetssättet i meningskoncentration (Kvale, 1997). Detta betyder att jag först lyssnade igenom hela intervjun en gång för att sedan lyssna igen och skriva ner koncentrat av informantens svar. Med dessa koncentrat nedskrivna kunde jag lätt återgå till bandet för att lyssna igen. Anledningen till att jag valde att inte transkribera intervjuerna i sin helhet var en prioriteringsfråga från min sida vad gäller tid. Istället för att lägga all tid på att transkribera de tio intervjuerna gav detta arbetssätt mig mer tid till att växla mellan att lyssna på intervjuerna och att läsa dem. På detta sätt förblev intervjuerna också mer levande för mig under bearbetning och tolkning.

Växlandet mellan helhet och delar försöker jag behålla genom den hermeneutiska bearbetningen av texten. När jag tolkar använder jag mig av både mitt helhetsintryck från intervjun och av delarna. Jag ställer mig frågorna; stämmer min tolkning av delarna överens med helhetsintrycket av intervjun? Skulle informanterna känna igen sig i min tolkning?

Pendlingen mellan delar och helhet hindrar mig från att göra en förhastad tolkning och påminner mig om förförståelsens inverkan på tolkningsarbetet.

Efter att ha lyssnat och läst intervjuerna flera gånger hittar jag återkommande teman i svaren. Dessa teman används som en byggnadsställning i bearbetningen av intervjuerna. Det är också i dessa teman som intervjusvaren och tolkningen av dessa presenteras i resultatdelen. Intervjusvar och tolkning ligger dock åtskiljda så att tolkningsprocessen ska bli tydligt för läsaren. I slutsatsen används horisontbegreppet för att beskriva de möjligheter för utveckling av samverkan som framkommit genom tolkningen av intervjusvaren.

## **Etiska överväganden**

Vid intervjuer av detta slag är det viktigt att beakta de etiska aspekterna och reflektera över sin egen roll som intervjuare i sammanhanget. Framförallt i mötet med föräldrarna upplever jag att detta är viktigt. Som jag sagt tidigare fick jag extra betona studiens konfidentialitet. Det är också med anledning av detta som jag väljer att inte beskriva informanterna mer ingående eller att ge dem fiktiva namn, vilket jag också tror skulle kunna kännas missledande.

En annan anledning till att jag inte beskriver föräldragruppen mer noggrant är att jag i så stor utsträckning som möjligt vill undvika all form av kategorisering. En målande beskrivning av någons etniska och socioekonomiska bakgrund eller tillhörighet kan ofta föra med sig associationer och förgivettaganden vilket kan innebära att personens röst inte blir rättvist lyssnad till.

En intervju bygger på förtroende och ömsesidig respekt, däremot är man inte helt jämlik i intervjusituationen. I möte med lärarna ligger i detta bland annat informanternas vetskap om att de blir inspelade, för att sedan bli tolkade och analyserade av mig.

I möte med föräldrarna ligger ojämlikheten bland annat i att jag är lärare och i och därmed "tillhör" det svenska skolsystem som jag forskar om, och även här; att jag ska spela in, tolka och analysera det de säger. Utöver detta har jag som tidigare nämnts i flera av situationerna, ett språkligt övertag.

Jag tror dock att min bakgrund som lärare, framförallt lärare i ett mångkulturellt område, också var till min fördel. För det första har jag en inblick i hur skola och samverkan kan fungera och hade lätt att komma på följdfrågor. Kvale (1997) skriver om detta att: ”*I en intervjuundersökning är en betydande förtrogenhet med ämnet och sammanhanget för undersökningen en förutsättning för att kunna göra skickligt bruk av intervjumetoden*” (s. 103)

För det andra tror jag att min bakgrund som lärare minskade känslan hos föräldrarna av att jag ”kom utifrån och undersökte dem”. En viss kulturkompetens från min sida känner jag också var till min fördel, framförallt där jag blev hembjuden till informanter.

## Undersökningens trovärdighet

I en kvalitativ studie som denna talar man inte alltid om validitet och reliabilitet då man ju inte är ute efter att en absolut sanning ska redovisas (Ahlberg, 2009; Kvale, 1997; Stukát, 2005). Istället kan man använda begreppet *trovärdighet* om studiens resultat. När man frågar sig hur trovärdig en undersökning är handlar det bland annat om i vilken grad undersökningen ger ett svar på det den avsett undersöka och om studiens resultat och slutsatser är rimliga. För att läsaren ska kunna avgöra detta är det viktigt att denne får möjlighet att få insyn i forskningsprocessen för att själv kunna reflektera över tolkningarna som gjorts i resultat och slutsatser.

Det första steget till studiens trovärdighet är i utformandet av den intervjuguide som låg som grund till intervjuerna. I intervjufrågorna är det viktigt att inte styra eller leda sina informanter utan vara öppen i frågandet och lyssnandet (se *Val av metod – intervjuer*). I resultatdelen redovisas föräldrarnas svar och lärarnas svar separat från min tolkning för att tydliggöra för läsaren vad som är vad. Läsaren bör dock vara medveten om att en viss tolkning alltid görs vid nedtecknandet och sammanfattandet av intervjusvar samt i mitt indelande av svaren i teman.

Min upplevelse är att informanterna har varit ärliga i sina svar och har tagit intervjutillfället på allvar. En fara jag kan se ur trovärdighetssynpunkt är om någon vill ”vara duktig” och svara som på ett sätt som personen tror förväntas av henne/honom. Här är en nackdel jag kan se med att ha ett personligt möte – man är aldrig anonym inför intervjuaren.

Tidigare nämnda faktorer (se *Etiska överväganden*) som kan sänka trovärdigheten är språksvårigheter som i viss mån lett till något ledande frågor samt en ojämlig intervjusituation vad gäller rollerna intervjuare - informant. Jag upplever dock att en god relation skapades mellan intervjuare och informant i intervjuerna och att samtliga samtal ”tog fart”.

Huruvida de genomförda tolkningarna är trovärdiga är dels upp till författaren att kontrollera och dels upp till läsaren att avgöra. För att stärka tolkningarnas trovärdighet skriver Ödman (2007) att *inre logik* och *yttre kontroll* bör kontrolleras. Detta gör man bl.a. genom att jämföra deltolkningarna med den slutgiltiga huvudtolkningen. Här handlar det åter om dialektiken mellan helhet och delar, och att gå tillbaka för att revidera sin förståelse medveten om sina nya erfarenheter. Det handlar också om att jämföra sina tolkningar och slutsatser med tidigare anförda teorier och ansatser.

Med det fåtal personer som ingår i denna studie finns inga tankar om att resultatet ska vara generaliserbart (Stukát, 2005). Grupperna som intervjuas är dessutom heterogena och representerar inte någon grupp när det gäller frågan om samverkan. Lärarna kan ju sägas

representera sin yrkeskår när det gäller vissa frågor, men inte som helhet i denna studie. Det är dessutom frågan om resultatet i en hermeneutisk studie av denna sort överhuvudtaget kan vara generaliserbart då den bygger på tolkningen av informanternas tankar och uppfattningar. Däremot hoppas jag att studien ska upplevas som relaterbar (Kvale, 1997) för andra grupper eller personer i liknande miljö och situation som informanterna i denna studie.

Är den då intressant enbart för personer verksamma inom ett mångkulturellt område? Min förhoppning är att den ska bli intressant även för andra personer som ett exempel på vikten av att kommunicera.

## Beskrivning av gruppen

De fem lärarna är i olika åldrar och har arbetat olika länge som lärare, allt mellan några år till nästan ett helt yrkesliv. De har olika former av lärarutbildningar och några av dem även påbyggnadsutbildningar. Både män och kvinnor är representerade i gruppen även om majoriteten är kvinnor, precis som på skolan för övrigt. Lärarna arbetar i eller har arbetat i olika verksamheter inom skolan, till exempel smågrupper såsom förberedelseklass, specialklass, särskola eller vanlig klass.

Föräldragruppen består av föräldrar med olika härkomst, där majoriteten har kommit till Sverige som flyktingar. En av föräldrarna är född i Sverige. Vissa av dem har fått barn i Sverige medan andra har flytt tillsammans med sina barn. Samtliga har barn på högstadiet. Föräldrarna har olika utbildningsgrad och olika socioekonomisk bakgrund. Vid intervjuerna fick jag i de flesta fall träffa mammorna, i ett fall pappan och i två situationer fick jag träffa mamman och pappan tillsammans. Intervjuerna skedde hemma hos informanterna eller i ett samtalsrum på skolan - efter deras eget val.

## Resultat och tolkning

Nedan presenteras resultatet av intervjuerna med föräldrar och lärare. Under lyssnandet och läsandet av intervjusvar framkom vissa *teman* av innehåll som hörde ihop. Intervjusvaren presenteras nedan i dessa teman, föräldrarna först och lärarna sedan. Temana är:

- Erfarenhet av samverkan
- Förhållningssätt mellan lärare – förälder och lärare – elev
- Tillgänglighet till skolans information
- Delaktighet i elevernas skolgång
- Föräldrars frånvaro från föräldramöten
- Inkludering i samhället
- Samtalens innehåll
- Kontroll och trygghet
- Lärarrollen
- Tid

Två teman representeras enbart av lärarna, det är *Lärarrollen* samt *Tid*. Detta var ämnen som endast lärarna kom in på och som handlade mycket om lärarens arbete på skolan.

Efter varje tema följer min *tolkning* av svaren. Tolkningen är ett sätt att förstå en djupare innebörd i det som sagts, men också att ge betydelse åt det som sagts. I tolkningen av

föräldrars och lärares svar försöker jag också se samband och likheter och skriva fram dessa för att kunna diskutera möjligheterna för utveckling av samverkan.

Vid direkta citat av informanter framgår detta tydligt med citationstecken och kursiv stil.

Efter presentationen av resultatet följer kapitlet *Möjligheter att mötas* där jag med hjälp av det hermeneutiska horisontbegreppet som metafor beskriver föräldrars och lärares vilja och önskan att närma sig varandra.

## Erfarenhet av samverkan

### Föräldrarna

Föräldrarna associerar samverkan med *delaktighet, medverkan i barnens skolgång, engagemang* och *teamwork*.

Den samverkan de har nu består av utvecklingssamtal och andra möten t. ex kring åtgärdsprogram. De får också veckobrev och vissa har kontaktbok. En del av föräldrarna är dock osäkra på hur ofta veckobrevet kommer, om det är varje vecka eller bara ibland. *”Det är mindre information nu på högstadiet, men vi har bra möten”* säger en förälder.

Ibland ringer också läraren och ibland ringer föräldern till läraren.

Samtliga föräldrar tycker att det är viktigt med föräldrasamverkan, *”så att man får veta”, ”så att man är med”, ”för att hålla sig informerad”*.

En del av föräldrarna tycker att det är viktigt att man är insatt i hur barnen jobbar och hur man kan hjälpa dem med läxorna. *”Vi jobbar hemma som vi har kommit överens med mitt barns fröken”*, säger en förälder.

### Lärarna

Lärarna associerar föräldrasamverkan med *föräldrars delaktighet* och *medverkan i barnets skolgång, samarbete kring barnets skolgång, kontinuerlig kontakt, lärare och föräldrars engagemang*. En del vill kalla det *samverkan* och en del för *samarbete*. En lärare kallar det *föräldrakontakt*.

Samtliga tycker att föräldrasamverkan är mycket viktigt för att det ska fungera i skolan för eleven. Lärarna säger bl. a. *”Föräldrasamverkan löser inte allt – men mycket”, ”har du inte föräldrasamverkan är det nästan kört”* och *”åtgärder är meningslösa om du inte har föräldrarna med dig.”*

Samverkan består idag av veckobrev, utvecklingssamtal, andra individuella samtal, t ex. i samband med upprättande av åtgärdsprogram, telefonsamtal, sms samt i de mindre grupperna kontaktbok. Ingen av lärarna har föräldramöten, orsakerna till detta är framförallt att man satsar på samtal och möten kring den enskilda eleven i stället men även erfarenheter av att det är väldigt få föräldrar som brukar komma på föräldramöten, öppet hus och liknande. Jag ser att man har givit upp denna kollektiva arbetsform med föräldrarna för att prioritera eleverna (och föräldrar) på individplan, då detta känns mer angeläget och ger tydligare resultat.

## Tolkning, erfarenhet av samverkan

Inledningsvis pratar föräldrarna om delaktighet och medverkan men pratar sedan mer om insyn och information. Det verkar vara det senare som föräldrarna värderar och också vill ha mer av. Samtidigt är det ju insyn och information som gör dem delaktiga, t ex i läxarbetet som en förälder beskriver. Föräldrarna är positiva till den information de får i samband med veckobreven. Det verkar dock vara en skillnad mellan hur mycket och vad lärarna skriver i veckobreven. En del verkar skriva lite mer om vad de jobbar med i skolan; prov, läxor och så vidare medan andra mer lämnar information om den enskilda eleven, t.ex. sen ankomst och berättar inte så mycket om verksamheten i helhet. Detta framgår av både lärares och föräldrars berättelser.

Lärares olika sätt att benämna samverkan tolkar jag som att man uppfattar olika valörer i de olika benämningarna, som signalerar hur mycket och hur arbetet går till. Lärarna pratar generellt mer om samverkan än om information. Vissa lärare verkar oftare ringa och smsa med föräldrarna medan andra tar kontakt om det är något speciellt.

## Förhållningssätt mellan lärare – förälder och lärare – elev

### Föräldrarna

De flesta föräldrarna tycker att lärarna oftast ringer om det är något negativt, även om en del av föräldrarna påpekar att detta är nödvändigt. De flesta säger att det i veckobreven ofta står något positivt om eleven också. En av föräldrarna påpekar att det är bra för barnet om lärarna också uttrycker det positiva inför föräldrarna. *”Då blir barnen stolta och orkar kämpa mer.”*

En förälder har saknat en uppföljning på den negativa informationen. *”Om läraren har påpekat att något inte fungerar eller liknande så behöver man som förälder få veta när det är bättre igen.”*

En av föräldrarna säger att lärarna verkar bli glada när man kommer, att man känner sig *”välkommen och behövd”* i skolan.

När det gäller föräldrarnas förhållningssätt gäller det att visa för barnen att man tror på läraren, säger en av informanterna. *”Barnen är smarta, de känner med en gång om du misstror läraren.”*

### Lärarna

Samtliga lärare betonar hur viktigt det är med *relationen*, både till elever och till föräldrar. Man måste, säger lärarna, vara mån om att skapa en relation med föräldrarna för att få bra kontakt i syfte att kommunicera kring eleven.

Många av lärarna uttrycker också att det är viktigt att vara *positiv*, både mot elever och mot föräldrar. Man behöver visa att man tror på deras barn och att man ser möjligheterna. Ofta behöver man *peppa* föräldrarna och *bekräfta* dem, framförallt eftersom många är arbetslösa trots sin höga utbildning och har tappat tron på framtiden. En lärare brukar betona för föräldrarna vilka chanser det finns för deras barn i det svenska skolsystemet som är gratis ända upp till universitetet, och att deras barn som växer upp här har möjligheter att tillägna sig



språket på ett sätt som föräldrarna själva kanske inte haft. *”Man måste hitta de positiva kornen och förmedla dem till föräldrarna.”*

Lärarna pratar också om skapa ett *ömsesidigt förtroende* för varandra, lärare och föräldrar. Ett uttryck som samtliga lärare använder är att *involvera* föräldrarna. Man måste enligt lärarna involvera föräldrarna i skolan, i deras barns skolgång och i samhället.

Många lärare uttrycker också att de är måna om att skapa ett bra klimat när man träffar föräldrarna för att de ska känna sig välkomna och jämlika. Det handlar t ex om att träffas i en ”vuxenmiljö”, som ett samtalsrum eller liknande. Vid mötet kan det förutom att ha en positiv inställning handla om att *”ge lite av sig själv”* och att visa intresse för familjen och deras kultur. En del av lärarna använder sig själva och sina barn som exempel i samtalet – dock inte som måttstock, utan t. ex *”det här tyckte jag var svårt med mina barn”*, eller *”så var det för oss också”*. Det ökar känslan av att *”vi är två medmänniskor som pratar med varandra, som en förälder till en annan”*. Några av lärarna påpekar att det är en fördel om du är ”kulturkompetent”, är intresserad och känner till lite om familjens kultur osv.

En lärare menar att en elev aldrig får gå från ett utvecklingssamtal och känna sig ledsen eller misslyckad. *”Då har du misslyckats som lärare.”* Det gäller att vara ärlig och informera om läget men *”att alltid framhäva det som är positivt och inge hopp”*.

Många av lärarna uttrycker att det tyvärr blir så att de oftast tar kontakt med hemmet när något negativt har hänt. På veckomeddelanden och i kontaktbok är det dock viktigt och också lättare att skriva lite positiva saker. En av lärarna ser en stor poäng i att även ta kontakt med föräldrarna om det är positiv information. Man kan t. ex ta kontakt om man ser dem ute i närsamhället eller *”slänga iväg ett sms”*. Även detta förbättrar relationen mellan lärare och förälder, menar läraren, och det lönar sig i längden.

Den fungerande föräldrasamverkan kan också förbättra relationen mellan elev och förälder, tror en del lärare, då föräldern blir mer delaktig i barnets skolgång.

### **Tolkning, förhållningssätt mellan lärare – förälder och lärare - elev**

Frågor om förhållningssättet är inte något som föräldrarna tar upp spontant. Vissa kommentarer förekommer om att man känner sig välkommen och om lärarens positiva kommentarer. Övriga svar kommer om jag specifikt frågar om det. Däremot kan alla föräldrar berätta om vilken känsla de har fått i mötet med läraren, huruvida de känt sig välkomna eller inte. Föräldrarna verkar också mycket mottagliga för lärares positiva kommentarer och liknande.

Lärarna kommer genast in på förhållningssättet genom sitt sätt att prata om relationen till både elev och föräldrar. Lärarnas intervjusvar om förhållningssättet blev därför mycket längre och jag tycker att det är intressant att ha med, eftersom lärarna ser förhållningssättet som en strategi eller till och med som en metod.

Jag tolkar lärarnas förhållningssätt som relationellt (Emanuelsson, Person & Rosenqvist, 2001). Man har ett helhetsperspektiv på eleven där elevens självbild verkar vara viktig. Därför försöker man vara positiv och stärka det som fungerar, både i skolan och i möte med föräldrarna. Det relationella förhållningssättet innebär också att man inte söker fel hos individen utan försöker anpassa miljö och pedagogik för att möta eleven. Eleven ses som aktiv och delaktig i sin inläring.

Man försöker också stärka föräldrarna i deras roll och försöker förmedla hopp om framtiden – något som sträcker sig längre än till den aktuella elevsituationen. Detta visar sig extra tydligt när en lärare påpekar att föräldrarnas delaktighet i skolan stärker banden mellan förälder och elev. Detta visar också på helhetstänkandet i det relationella förhållningssättet.

Lärarna verkar mycket medvetna om det ojämlika förhållande som ibland råder när lärare möter föräldrar. Detta gäller i skolan i allmänhet och i synnerhet i mötet med föräldrar med invandrarbakgrund då man som lärare ofta har ett språkligt övertag och är den som representerar majoritetskulturen. En del föräldrar känner också osäkerhet inför svenska skolsystemet och vad som förväntas av dem.

Lärarna hittar olika strategier för att mötas. Förutom satsningen på relationen är de också medvetna på ett praktiskt här-och-nu-plan genom att t. ex välja rum och miljö som inte signalerar ojämlikhet i makt. Intresse och kunskap om familjernas kultur och språk handlar om att visa ömsesidig respekt och att bli mer jämlika samt åter; att bygga på relationen.

## Tillgänglighet till skolans information

### Föräldrarna

Samtliga föräldrar har lärarens mobilnummer och känner att de kan ringa läraren om de undrar något. De flesta säger också att deras barn har lärarens mobilnummer och att de kan ringa eller smsa om de undrar något. En förälder säger att man kan ringa *”om man vill fråga om något eller klaga på något”*. En annan förälder menar att man själv måste ta kontakt och söka information, *”inte bara sitta och vänta och undra”*.

En av föräldrarna berättar att när hon kan så kommer hon till skolan och hälsar på, tittar in i klassen och hjälper till. *”Då känner jag mig alltid välkommen”* säger föräldern. En annan förälder drar sig inte för att ringa utan gör det vid behov. Det finns också möjlighet att kommunicera via kontaktboken, säger denna förälder.

En av föräldrarna känner sig begränsad då denne inte kan svenska. Föräldern säger dock att lärare med samma modersmål brukar ringa och ge information, *”annars får man komma till skolan och söka information”*. *”Det är lättare att förstå varandra öga mot öga”*.

### Lärarna

Hur man bjuder in till samtal och möten är lite olika. Ofta går information ut via veckobrevet men man ringer också. Ibland kan man be en lärare med samma modersmål att ringa hem. Viss information till föräldrarna som gäller hela skolan översätts till olika modersmål, men detta gäller sällan information om klassen eller om den enskilda eleven. Några av lärarna tycker att de själva kunde bli bättre på att bjuda in. *”Det räcker inte med att skicka en lapp med eleverna – en lapp som kanske aldrig når fram eller som är på ett språk som föräldrarna inte förstår.”*

Lärarna har en tjänstemobil som de mer eller mindre alltid är tillgängliga på. Föräldrarna kan ringa när de vill och vissa lärare har på telefonen även sent på kvällen.

Lärarna berättar att de uppmuntrar föräldrar att komma till skolan och hälsa på, titta till sina barn eller vara med i klassrummet. Denna inbjudan nämner man när man träffas på samtal eller via veckobrevet. De berättar att en del föräldrar kommer på spontana besök men att det inte är vanligt. Detta är något som lärarna saknar och skulle uppskatta, uttrycker de.

## **Tolkning, tillgänglighet till skolans information**

Föräldrarna värdesätter information högt och har rutiner för att få tag i information och känner sig därför inte strandsatta. Undantaget är den förälder som inte kan språket, där räddningen blir en lärare med samma modersmål som kan ge information. Denna förälder blir drabbad av språkförobistringarna vid all spontan kontakt, som telefonsamtal, veckobrev och spontana besök. Föräldern vänder sig då till läraren med samma modersmål istället för till klassföreståndaren. Vid planerade samtal får föräldern tolk.

Många föräldrar verkar gå efter *”om vi inte hör något så är allt bra”* medan andra tar mer initiativ till kommunikation. Även vissa lärare går efter denna regel, medan andra verkar vilja förmedla mer information.

Lärarna har rutiner för samverkan även om de verkar ha kravet på sig att bli ännu bättre på det. Framförallt att *”bjuda in”* är något man anser sig behöva bli bättre på. Kanske beror lärarnas självkritik på erfarenheten av att många föräldrar uteblir från möten, men också på att de saknar den spontana kontakt med föräldrar som de tycker att de försöker inbjuda till.

Jag ser här att lärarna saknar en naturlig kontakt med föräldrarna som mer var på föräldrarnas initiativ och att de efterfrågar en annan form av möte. Även *”skolan mitt i byn”* verkar hägra som ett ideal, alltså ett levande kunskapscentrum och en mötesplats i samhället dit alla hittar och känner sig välkomna.

## **Delaktighet i elevernas skolgång**

### **Föräldrarna**

Samtliga föräldrarna önskar ha mer kontakt med lärarna. De flesta nämner att de skulle vilja ha *föräldramöte*, bland annat för att man då skulle få träffa de andra föräldrarna i klassen och lära känna dem lite. *”Det skulle ge trygghet att veta vem mitt barn umgås med, om han/hon ska gå hem till dem någon eftermiddag, så blir det lättare att ta kontakt också.”*

Flera föräldrar skulle också uppskatta ett forum som föräldraråd eller föräldragrupper där föräldrar kunde sitta och diskutera barnuppfostran och liknande. Detta skulle fungera med eller utan lärare tycker de. Två av föräldrarna skulle kunna tänka sig att vara initiativtagare till detta. I en föräldragrupp skulle man kunna utbyta erfarenheter och lära av varandra. *”Man skulle också”,* säger en förälder, *”prata om hur man behåller sin religion och uppfostrar sitt barn i Sverige till en god medborgare. Många muslimer tycker att det är svårt”*. Föräldern menar vidare att föräldrar måste inse sitt värde och veta vad man har för rättigheter och skyldigheter.

En förälder tycker att de fick information om att deras barn inte uppfyller målen för sent, först på utvecklingssamtalet i oktober. *”Hemma verkar allt så bra,”* tycker föräldern. Föräldrarna tycker dock att de fick bra information på mötet och råd om hur man kunde jobba hemma. *”Också att stänga av datorn på kvällen – det var bra för oss.”*

En förälder upplever svårigheter i att delta i skolarbetet när man inte kan språket. Dessutom menar föräldern att det är skolans uppgift att sköta allt som sker inom skolan, ”*både kunskaper och fostran*”. En annan svårighet som föräldern ser är att en del föräldrar har andra bekymmer, t. ex svåra upplevelser från kriget eller att man väntar på uppehållstillstånd. ”*Hur ska man kunna engagera sig i skolan då?*” frågar föräldern mig.

En av föräldrarna vill uppmana de föräldrar som är arbetslösa att passa på att gå till skolan och vara med.

## Lärarna

Generellt önskar lärarna ha mer kontakt med föräldrarna. Flera av lärarna efterlyser föräldrar som kommer på spontana besök i skolan. Flera av lärarna önskar att föräldrarna tog initiativ till kontakt, t. ex ringde om de undrade något. Några av lärarna menar också att föräldrarna ”*kunde kräva mycket mer*” och ”*bevaka sina rättigheter*”.

Lärarna upplever att vissa föräldrar inte verkar känna sig bekväma med att bli tillfrågade om hur de tycker att arbetet ska gå till i skolan och att de föräldrarna anser att lärarna ska tala om hur det ska gå till i skolan. Denna inställning förklarar lärarna med att föräldrarna antagligen är uppvuxna i ett skolsystem där föräldrarna inte har haft medbestämmanderätt i skolan och därför är osäkra inför att vara delaktiga och medbestämmande i skolan i Sverige. En av lärarna föreslår att man då kan kommunicera om det på ett annat sätt för att få föräldrarna delaktiga, t.ex. ”*Så här tänkte vi göra – vad tycker du om det?*” eller betona att det är föräldrarna som känner sitt barn bäst och att vi är intresserade av deras åsikter.

Lärarna pratar också om att de prioriterar de enskilda mötena med elever, utvecklingssamtal och andra möten. Många säger att det känns som att det är de mötena som känns mest givande – man får kontakt, skapar en relation och kan planera för hur man ska arbeta kring eleven. Föräldrarna verkar också mer intresserade av denna typ av möte, berättar flera av lärarna – ”*de vill ha information om sina barn*”.

Lärarna tycker att det vore bra om man startade upp skolans föräldraråd igen och är positiva till andra former av föräldragrupper. Det skulle kunna vara ett forum, framförallt för föräldrar, men också för att föräldrar och skolpersonal tillsammans ska kunna ses och diskutera. Lärarna har dock svårt att se hur man skulle hinna med detta då alla möten med enskilda elever tar sån tid.

En lärare tycker att man borde jobba mer för att få in föräldrar i skolan för att vara delaktiga i *öppna skolan*, och kanske vara ansvariga för föräldraråd eller liknande. Även *klassföräldrar* är något som *lagts ner* på skolan och som borde återupptas, tycker läraren.

## Tolkning, delaktighet i elevernas skolgång

Föräldrarna i denna studie saknar en kollektiv mötesform av flera orsaker. Dels vill man få mer insyn, t ex lära känna barn och föräldrar i klassen, som ett slags säkerhet och kontroll. Man efterfrågar också ett forum där man kan mötas och prata utöver skolan. Många vill prata om barnuppföstran och andra aktuella frågor. En del känner att de vill dela med sig av sina erfarenheter och kanske till och med leda en grupp. Man lyfter här föräldrarnas samverkan till en samhällsnivå (mer om detta under *Inkludering i samhället*).

En förälder tycker att det är svårt att fokusera på barnens skola när familjen befinner sig i en svår situation, känslomässigt och socialt. Föräldern betonar också att man förväntar sig att skolan gör sitt jobb när det gäller att förmedla kunskap och fostran och ser inte behovet av samverka utöver informationsutbytet. Denna inställning representeras bland informanterna av en person men i stadsdelen finns det många i liknande situation, relativt nyanlända familjer som har traumatiska upplevelser med sig och fortfarande lever i oro utan uppehållstillstånd. Även denna syn på skolan och samverkan är relativt vanlig berättar både föräldrar och lärare, bland annat när vi pratar om lärarnas erfarenheter av föräldrar som uteblir från möten.

Från lärarhållet ser jag åter att det är den naturliga kontakten med föräldrar som efterfrågas. Också tankar om föräldrarna som en resurs och tillgång kommer fram då man önskar dem in i skolan, mer som jämlikar. Önskan om en mötesform som föräldraråd eller föräldraförening finns men det finns, inte tid och möjlighet att starta upp detta.

## Föräldrars frånvaro från föräldramöten

Föräldramöten och andra kollektiva mötesformer med föräldrar har man mer eller mindre lagt ner på skolan. En av anledningarna till detta, berättar lärarna, är att så få föräldrar kommer på mötena.

### Föräldrarna

När jag frågar föräldrarna varför de tror att så många föräldrar uteblir från föräldramöten, öppet hus och liknande, svarar föräldrarna att de inte vet. När jag ber dem gissa föreslår de; *”de har fått dålig information – kanske barnen inte har gett fram lappen”, ”kanske förstår de inte språket”, ”många kan inte lämna hemmet pga. att man måste ta hand om barnen”, ”ovana pga. andra traditioner från hemlandet”, ”osäkerhet på vad som förväntas av en”.*

En förälder säger tydligt att lärarna måste fråga sig: *”Vad har de fått för information och hur?”* Det räcker inte att skicka en lapp i väskan med barnet – du vet ju aldrig om den kommer fram eller om föräldern kan läsa informationen.

En annan förälder tror dock inte att det råder brist på information eller att det är pga. språksvårigheter som vissa föräldrar uteblir men han/hon kan inte ge någon annan förklaring. *”Man vet att i ett sånt här område får man alltid tolk.”*

### Lärarna

På min fråga varför lärarna tror att många föräldrar uteblir från möten säger alla lärare först att de inte vet. När jag ber dem gissa kommer de med följande förslag; *många är osäkra på språket, de har fått (vi har lämnat) för dålig information, en del kanske har dåliga erfarenheter av skolan i hemlandet, en del känner ojämlikhet i mötet med skolan och läraren, de är osäkra på vad som förväntas av dem samt att en del föräldrar ser sina högstadiesbarn som mer vuxna än vi vanligtvis gör i Sverige.* En del familjer har också många barn vilket lärarna tror gör att det är svårt att hinna med och svårt att lämna hemmet på eftermiddagen och kvällen.

## Tolkning, föräldrars frånvaro från föräldramöten

Frågan om varför många föräldrar uteblir från möten kommer man inte åt genom denna studie. Föräldrarna som intervjuas är engagerade och tillhör inte de som uteblir från möten. Både lärare och föräldrar gissar vad frånvaron kan bero på. Endast en förälder bland informanterna verkar mer säker och det är i den kritiska fråga hon ställer till lärarna; *”Vad har de fått för information och hur?”*

Att många föräldrar uteblir från möten verkar inte vara något man tar upp och pratar om direkt på skolan. Det verkar som lärarna vill undvika att kategorisera och vill fokusera på det som fungerar. Jag upplever att de är försiktiga med att måla upp en negativ bild av nuläget. Jag får verkligen be dem om att komma med förslag på varför de tror att det är så här.

En intressant poäng tycker jag dock är att föräldrar och lärare tror ganska lika om orsakerna till frånvaron. Det tolkar jag som att det inte är rena gissningar man kommer med utan att det ligger en hel del erfarenhet bakom dessa ”förslag”.

## Inkludering i samhället

### Föräldrarna

På frågan om det är viktigare med föräldrasamverkan i ett mångkulturellt område svarar de flesta föräldrar direkt ja, medan några tvekar eller inte håller med. De föräldrar som tycker att det är viktigare med föräldrasamverkan i ett mångkulturellt område pratar om att samverkan i skolan gör dem mer delaktiga i samhället. En förälder uttrycker att skolan är hans/hennes väg in i samhället:

*”När barnen börjar förskolan så börjar barnen gå i en trappa – in i svenska samhället. Det är viktigt att man följer med då – in i samhället – om man blandar kulturerna så det inte bara blir en krock, för det är mycket svårt i början, – om du inte stänger dörren så kommer du vidare. Det är bra för dig, bra för barnet och faktiskt bra för läraren också.”*

I samband med tankar om föräldraråd och föräldragrupper kommer också integrationsaspekten in (se delaktighet ovan). *”Man kan vara muslim och finnas i samhället – i Sverige!”* säger en förälder. Detta är något som det finns ett behov av att prata om och som skulle leda till ökad delaktighet, menar föräldern.

En förälder påpekar att de problem som finns i stadsdelen och även på skolan är av social karaktär och inte har något med olika kulturer att göra. Föräldern vill reservera sig mot mitt användande av begreppet *mångkulturell stadsdel*. *”Vad är det för mångkulturellt med den?”* undrar föräldern lite provocerande.

Några föräldrar menar att det vore bra för föräldrar att umgås och diskutera över *de etniska gränserna*. *”Ofta umgås man bara med folk från ens eget hemland och vi känner inte till varandras kulturer så bra.”* Föräldern tar som exempel bostadsföreningen i området som brukar ha aktiviteter för invånarna – något som fungerar mycket bra. *”Det spelar ingen roll vilket land man kommer ifrån. Våra barn leker med varandra.”*

## Lärarna

På frågan om det är viktigare med föräldrasamverkan i ett mångkulturellt område går lärarna isär lite. En del svarar att det inte är viktigare här, utan att det är viktigt i alla områden, ”*alla barn behöver bli sedda*”. Någon svarar att det ”*inte är viktigare här, men det är större*”, och syftar bland annat på den mångfacetterade lärarrollen. En del lärare svarar dock att det är viktigare eftersom det handlar om att involvera dessa föräldrar i skolan och i samhället. ”*Genom föräldrasamverkan blir de mer delaktiga i samhället,*” säger en lärare och de andra uttrycker liknande meningar. ”*Föräldrarna är en resurs, en ofta outnyttjad resurs. Många välutbildade människor som går arbetslösa. Detta är en samhällsfråga - vi måste lyfta dem.*” En lärare uttrycker också att ”*en engagerad förälder blir en engagerad medborgare*”.

## Tolkning, inkludering i samhället

Oavsett om föräldrarna anser att det är viktigare med föräldrasamverkan i ett mångkulturellt område eller inte så ser de alla att engagemanget i skolan är en väg in i samhället. Åter kommer önskan om ett forum för föräldrarna upp. Från ett par föräldrar får jag en reaktion på min fråga; den ena föräldern förstår inte frågan utan frågar mig tillbaka om man inte arbetar med samverkan på ”svenska skolor”. Den andra föräldern är redo att diskutera begreppet mångkulturell och vill också problematisera frågan om stadsdelens sociala situation. Denne förälders tankar för jag vidare till diskussionen nedan.

Att lärarna generellt svarar att de inte tycker att föräldrasamverkan är viktigare i ett mångkulturellt område tror jag åter handlar om en rädsla att kategorisera, att göra skolan *särskild*. När de sedan fortsätter tala om det så beskriver de samverkan i detta område som ”större” och ”mer”. Det är också intressant hur lärarna ser föräldrarnas delaktighet som en väg in i samhället och även här handlar det ju om en helhetsbild av individerna; barn – familj – samhälle. Man använder ord som *delaktig*, *involverad* och *engagerad* och en av lärarna använder begreppet *medborgare* om föräldrarna. Sättet man arbetar för detta är på individnivå - genom sitt förhållningssätt och engagemang.

## Samtalens innehåll

### Föräldrarna

En av föräldrarna uttrycker att föräldrasamverkan är viktigt så att lärare och föräldrar kan ”*lära av varandra*”. Andra föräldrar tycker att det är viktigt att man har en dialog och vågar prata om hur man tänker. På min fråga *vad* man kan prata om betonar en förälder att lärarna borde våga prata om olika kulturer och religioner hur de handskas med detta i skolan, bland annat firande av Lucia och dylikt. ”*Vi måste kunna prata och kompromissa*”, menar föräldern.

En del av föräldrarna tror att det kan kännas konstigt för föräldrar om man pratar om saker som gäller hemmet, sovtider osv., men de tror också att det kan vara bra. Ibland har föräldrarna fått en felaktig uppfattning om vad som gäller och barnen har fått för stor makt hemma, berättar en förälder. En förälder tyckte att det var skönt när läraren uttryckte att de borde stänga av datorn på kvällarna så att eleven kunde koncentrera sig på läxorna och lägga sig i tid.

### Lärarna

På frågan om lärarna har rätt att prata och fråga om saker som rör hemmet, t. ex när barnen går och lägger sig tycker de flesta lärarna att man kan göra det om man är respektfull och

*”inte kommer med pekpinna”*. Ibland tar föräldrarna upp ämnet barnuppfostran eller regler och liknande och då måste man kunna prata om det, säger en lärare. Som nämndes tidigare så tar här många lärare sig själva som exempel på hur man t. ex *gjorde när tonåringen ville sitta uppe vid datorn sent på natten*. *”Om detta kommer upp så måste man vara där och stötta och hjälpa”*, säger en annan lärare och menar att detta också skapar relation. Flera av lärarna brukar uppmuntra föräldrarna att stärka elevernas modersmål genom att prata mycket hemma med barnen och låta barnen gå i modersmålsundervisning.

På min fråga om det är viktigt att lärarna och föräldrarna närmar sig varandra i värderingar och normer svarar lärarna att det egentligen inte är det. Där är däremot viktigt att förstå hur den andre tänker och att man vågar prata om det.

En av lärarna berättar om att de i en tidigare verksamhet hade drop-in vissa kvällar i månaden där eleverna fick visa upp vad de arbetat med och där lärare och föräldrar kunde sitta och prata. *”Det blev ett annat möte, där vi kunde komma in på andra saker och prata om samhället och så”*, förklarar läraren.

### **Tolkning, samtalens innehåll**

Lärarna verkar medvetna om risken med att prata om saker som egentligen ligger utanför skolans område, men flera av dem tar ändå den risken. Här uppfattar jag det som att det är stora skillnader mellan lärarnas personligheter – hur långt man går och hur personlig man blir. Skillnaden verkar lika stor bland föräldrar. Jag tolkar att skillnaden bland föräldrar kan bero på olika saker, förutom personlighet och mått av integritet också hur bekväm man känner sig i föräldrarollen i Sverige. Jag uppfattar att mer nyanlända föräldrar känner större osäkerhet och kan vara mer intresserade av att ta emot råd eller diskutera t.ex. uppfostran och föräldraroll.

Modersmålet är en neutral fråga som bevisat är mycket viktig för elevernas språkutveckling, så detta verkar generellt vara lättare att prata om. Lärarnas uppmuntran av modersmålet för också med sig fler aspekter, framförallt ett bejakande av elevens/familjens kultur och identitet.

## **Kontroll och trygghet**

### **Föräldrarna**

Samtliga föräldrar anser att samverkan med skolan innebär trygghet för dem och för barnen. Det är trygghet för eleven för att han/hon känner sig sedd och kan lita på andra vuxna, det är trygghet när eleven vet att *”mamma och läraren tycker samma sak”*, och att *”barnen är trygga när de vet – vad som gäller och vad som händer”*.

För föräldrarna ingår det trygghet att man vet hur det går till i skolan, vad som händer, att man vet vilka barn som går i klassen och vilka föräldrarna är. En förälder uttrycker att det är en säkerhet att veta att *”andra vuxna ser mitt barn”*.

En förälder nämner kontaktboken som en trygghetsfaktor för både föräldern och för eleven, där föräldern ibland kan skriva saker till läraren som eleven har svårt att uttrycka.

Många av föräldrarna kallar denna inblick i skolan för *kontroll*, men en positiv sådan. En av föräldrarna tycker dock att kontroll är ett negativt ord och tycker att det handlar om helhet och trygghet.



## Lärarna

När det gäller på vilket sätt en fungerande föräldrasamverkan påverkar eleven svarar lärarna i huvudsak två saker; *kontroll* och *trygghet*. När det gäller kontroll så handlar det om att föräldern ska veta vad som händer i skolan och lita på att läraren ringer om det är något han/hon oroar sig för. Det handlar också om kontroll på det sättet att eleven vet att läraren ringer hem om det är något. En av lärarna tycker att ordet kontroll är negativt och vill använda ordet trygghet istället.

De andra lärarna använder också ordet trygghet som en av de positiva effekterna av föräldrasamverkan. Det handlar om föräldrarnas och lärarnas trygghet men framförallt om elevens. För att förklara trygghetsbegreppet säger lärarna bland annat att en fungerande föräldrasamverkan skapar ett *nätverk* kring eleven som inger trygghet och gör att eleven lugnar ner sig. Eleven kan *vända sig till vem som helst av de vuxna* och vet att *de är överens*. Det bildar en *helhet* kring eleven när hemmet och skolan kommunicerar. Man har ett *”gemensamt tänk”* kring läxor och sänder *samma signaler* om vad som gäller och vad som är viktigt. Tryggheten gör att eleven mår bra och att det blir lättare att koncentrera sig på skolarbetet, tror några av lärarna.

## Tolkning, kontroll och trygghet

Det är intressant hur föräldrar och lärare väljer samma ord för att beskriva hur samverkan påverkar eleven. Trygghet, helhet och kontroll är de vanligast förekommande orden. Ingen av informanterna väljer att prata om elevens identitetsutveckling, men jag anser att de faktorer som de nämner, trygghet, helhet och kontroll, är alla faktorer som gynnar en positiv identitetsutveckling.

Arbets sättet med medveten föräldrasamverkan innebär att skolan och hemmet närmar sig varandra i normer. Både föräldrar och lärare beskriver hur man sänder samma signaler, arbetar på liknande sätt och att alla parter *vet vad som gäller*. Det låter som man försöker skapa en kontinuitet för eleven som inger trygghet och helhet.

## Läraryrollen

### Lärarna

När det handlar om hur lärarna ser på sin roll säger många att de är *mer än lärare*. Vad de syftar på då är det sociala engagemang man har i sina elever, något som enligt lärarna kräver mycket tid och energi men som också *”gör jobbet meningsfullt”*. En av lärarna tycker att hon är *”ställföreträdande mamma, kurator, socialassistent och i sista hand – lärare”*. På följdfrågan var gränsen för engagemanget går säger lärarna att det inte är tydligt men att man får känna det från gång till gång. Framförallt handlar det om att ibland delegera vidare till kurator och psykolog. Att sätta gränser lär man sig när man har jobbat ett tag, säger flera lärare. Andra uttryck för att definiera lärarens roll i samverkan är *”Spindeln i nätet”*, *”initiativtagare”* och *”den som är ansvarig för relationen”*.

Som lärare får man ibland hjälpa föräldrarna med andra saker, framförallt om du har nyanlända elever, t.ex. ta kontakt med myndigheter och skriva brev. En lärare tycker att detta är en form av förtroende man får från föräldrarna. *”Det känns som; här har vi en person som vi kan lita på – en person och en verksamhet.”*

## **Tolkning, lärarrollen**

Även denna gång är lärarnas förhållningssätt tydligt. Man är beredd att släppa på ramarna för lärarrollen och engagera sig långt utöver den. Jag tror dock inte att detta alltid är övervägt och strategiskt, en lärare kommenterar efter halva intervjun att hon blir förvånad när hon hör sig själv berätta hur mycket hon egentligen gör. Insatserna och engagemanget verkar komma spontant och lärarrollen skulle kunna definieras som flexibel. Arbetssätt och förhållningssätt känns dock genuint och för de flesta lärare bygger det på flera år av erfarenhet. Det verkar också vara denna flexibla lärarroll som gör att lärarna tycker att jobbet är meningsfullt och roligt.

## **Tid**

### **Lärarna**

Många av lärarna uttrycker att mycket tid går åt till engagemanget i den enskilda eleven. Bland annat kräver möten i samband med åtgärdsprogram mycket tid. Inledningsvis har man ett första möte där ibland specialpedagogen är med. Under detta möte informerar man föräldrarna om läget och försöker få en helhetsbild av eleven. När specialpedagog och övriga pedagoger gjort sin kartläggning träffar man föräldrarna igen för ett andra möte där åtgärdsprogrammet upprättas. Efter detta, ofta efter några veckor, ses man igen för ett uppföljningsmöte. En av lärarna berättar att 18 av 20 elever i hennes klass har åtgärdsprogram.

En annan lärare tycker att föräldrasamverkan kan ta mycket tid, framförallt i början av en termin – men att det är värt det och att det definitivt lönar sig i längden. Det underlättar om man skapar rutiner i samverkan, säger läraren.

I de mindre grupperna, t ex sårskoleklass och förberedelseklass, har man ibland en kontaktbok, där man dels kan informera om saker som händer men också föra en dialog med föräldrarna. Lärarna som använder eller har använt detta är nöjda med den formen men tycker att de inte riktigt haft tid att hantera den som de hade velat. Ofta får man sitta och skriva i slutet av dagen när eleverna fortfarande är kvar i klassrummet och det blir kanske lite för lite text ibland. Lärarna påpekar också att man måste vara mån om att skriva positiva saker i boken också även om det tyvärr ofta blir när något *har hänt*.

Läraren som hade erfarenhet av drop-in-kvällar, önskar att det hade funnits tid och energi till att försöka dra igång detta igen, men tycker inte att det är troligt.

Flera av lärarna pratar om den ökade arbetsbördan som lagts på lärare i och med den ökade dokumentationen, och tycker inte riktigt att man hinner med sitt lärarjobb.

## **Tolkning, tid**

När man utifrån hör dessa lärare prata om hur de arbetar slås man av hur mycket tid de lägger ner på eleverna och hur intensivt detta arbete är. Jag syftar tillbaka på temat om lärarens roll där en lärare uttrycker är man ”i sista hand är lärare”. Lärarna har ett engagemang i eleven och dess familj och når på det sättet framgång med många elever framförallt genom att stärka deras självkänsla.

## Möjligheter att mötas

Efter att ha sammanställt och tolkat svaren från de båda informantgrupperna vill jag nu dra några slutsatser av detta och fästa fokus på uppsatsens syfte.

För att beskriva *möjligheterna till utveckling av föräldrasamverkan i en mångkulturell stadsdel, med fokus på lärares och föräldrars vilja och önskan om att närma sig varandra* använder jag mig av horisontbegreppet som metafor. Föräldrars och lärares horisonter kan, som det beskrevs under *metod*, ses som deras synfält och förståelse men också som deras begränsning. Då horisonten alltid har en koppling till historien avgör den också hur öppen en människa är inför förändring och utveckling. Genom att beskriva hur nära varandra de olika gruppernas horisonter verkar ligga hoppas jag få fram en bild av möjligheterna till utveckling, och kanske också en antydning om var ett utvecklingsarbete bör eller kan börja.

Slutsatserna presenteras i tre grupper; mötande horisonter, otydliga horisonter samt parallella horisonter. Grupperna beskriver olika områden och hur föräldrars och lärares horisonter är positionerade i förhållande till varandra. Samtliga föräldrar och lärare är mer eller mindre representerade inom alla tre grupper.

### Mötande horisonter

Där föräldrar och lärare är nära varandra i viljan och önskan kallar jag för mötande horisonter. Ett möte dem emellan sker eller har riktningen mot att ske.

Grunden i samtliga intervjuer visar att både föräldrar och lärare värderar samverkan högt. Hos båda parter ser jag en vilja och en önskan om mer kontakt och mer samverkan. Detta är en bra utgångspunkt för att mötas och för att utveckla samverkan. Föräldrar och lärare möts i samtal om eleven – deras gemensamma nämnare. Båda parter har som mål att eleven ska lyckas i skolan och i livet.

När det gäller vad samverkan egentligen är och hur den bör eller kan gå till befinner sig lärare och föräldrar lite längre ifrån varandra. Då många föräldrar efterfrågar *information* fokuserar lärarna mer på *ömsesidig samverkan*. Jag ser dock att ökad information och insyn i skolan är första steget till delaktighet och ömsesidig samverkan. Sinsemellan gör lärarna också olika i hur mycket och vilken information man lämnar ut. Avståndet mellan föräldrars och lärares horisonter är här inte långt, som jag ser det, men förväntningarna på varandra är ganska outtalade.

Om man ser till denna studies kärna – på vilket sätt en fungerande samverkan påverkar eleven – så möts de båda parternas horisonter igen. Både föräldrar och lärare anser att en fungerande samverkan inger *trygghet* och i viss mån *kontroll*. Dessa två grundinställningar hos informanterna, *vikten av samverkan* och *samverkan ger trygghet* – ser jag som den plattform på vilken ett utvecklingsarbete kan byggas.

I båda gruppernas horisonter är också delaktighet och engagemang en möjlighet för föräldrarna att komma in i *samhället*. Här överlappar horisonterna varandra och föräldrar och lärare i denna studie delar dessa tankar. Här i ligger en del av de båda gruppernas gemensamma vilja och önskan om ökad samverkan.

Lärare arbetar professionellt med att reflektera över sitt förhållningssätt, och är de som är ansvariga för att samverkan blir till. Deras medvetenhet och satsning på *relationen* är som jag ser det ett sätt att vilja närma sig föräldrarnas horisont. Föräldrarna verkar intresserade och är mottagliga för de försöken och genom detta gränsar deras horisonter till varandra.

Hur mycket och vad man pratar om på möten mellan föräldrar och lärare skiljer sig åt mellan personer och situationer. Gemensamt för många av informanterna i båda grupper är en vilja att kommunicera och att innehållet ibland behöver handla om andra saker än bara elev och skolarbete. Här gränsar och kanske till och med överlappar de båda gruppernas horisonter varandra. Detta visar också på önskan om ett annat forum att mötas i, föräldraråd eller liknande.

## Otydliga horisonter

Otydliga horisonter kallar jag de områden där föräldrar och lärare möts eller möts till en viss del möts, men där en viss otydlighet råder om mötets *hur*.

När det gäller *tillgänglighet till skolans information* finns goda förutsättningar för att mötas. Lärarna bjuder in – om än kanske inte alltid lika tydligt eller ihärdigt – och föräldrarna vet hur man får tag på lärare och information. Hur man delger information skiljer sig åt mellan lärare och vissa föräldrar önskar också mer och mer utförlig information.

Föräldrar och lärare talar också olika om samverkan där föräldrarna vill ha *information* och *insyn* och lärarna eftersöker *delaktighet* och *initiativ* från föräldrarna.

Jag menar att deras horisonter är nära varandra och att de ibland möts, men att det ändå finns ”blinda fläckar”. Det jag kallar blinda fläckar är alla de *föräldrar som uteblir* från kollektiva mötesformer som föräldramöten och öppet hus och som generellt kan vara ”*svåra att få tag på*”. Tillgänglighet till skolans information gäller alltså inte alla föräldrar utan dem som är intresserade och som har möjlighet. De föräldrar som frivilligt eller ofrivilligt inte deltar i möten, deltar inte heller i denna studie och vi kommer inte särskilt mycket närmare deras horisont genom studien. Kanske bidrar dock en ökad uppmärksamhet till en större förståelse för denna grupp som successivt kan leda till ett närmande från både lärarehåll och från andra föräldrar.

Som det ser ut i denna studie liknar föräldrars och lärares horisonter varandra inför uppfattningar om vad som kan vara orsakerna till vissa föräldrars frånvaro. Däremot är det ju lärarna som genom erfarenhet av detta upplever det som ett problem som ju faktiskt har inneburit en förändring av arbetssätt för hela skolan.

## Parallella horisonter

De parallella horisonterna symboliserar frågor där föräldrar och lärare rör sig åt samma riktning, vill och önskar samma sak, men ändå inte möts.

När det gäller delaktighet i elevernas skolgång ser jag för första gången hur föräldrar och lärare önskar samma sak men ändå inte når varandra. Rent bildligt löper deras horisonter förbi varandra, där de hade kunnat mötas och överlappa varandra. Det handlar om att båda grupper, men framförallt föräldrarna, önskar utveckla den kollektiva mötesformen t.ex. föräldramöte och föräldraråd. Två av föräldrarna kan till och med tänka sig att initiera och leda en grupp.

En viktig påminnelse här och kanske också en förklaring till varför gruppernas horisonter inte möts är dock att föräldrarna i denna studie endast representerar sig själva. Självklart finns det många som är av liknande åsikter och som har liknande önskemål som dem men lärarnas erfarenhet av tomma föräldramöten och öppna hus kvarstår som ett hinder. Möjligheter för att parternas horisonter ska mötas borde därför vara goda men ett stort arbete krävs för att grupperna ska nå varandra och framförallt för att fler föräldrar ska bli intresserade av denna aktiva delaktighet.

## Diskussion

### Metoddiskussion

Som helhet tycker jag att denna studie har gett mycket och att dess syfte har uppfyllts. Mötet med informanterna och den tillgång jag fick till deras åsikter var värdefullt. Då jag arbetar som lärare själv i ett mångkulturellt område upplevde jag vissa av svaren som väntade men också att många oväntade svar kom upp. Till exempel blev jag överraskad av hur genomgående *samhällsaspekten* på föräldradeltagandet i skolan var. Detta återkommer jag till i resultatdiskussionen.

I efterhand önskar jag att jag hade intervjuat fler föräldrar då jag tycker att deras erfarenheter och åsikter skiljde sig mer från varandra än vad lärarnas gjorde. Jag tror också att ett större urval av föräldrar hade gett ett mer nyanserat resultat. Det hade därför varit intressant och det hade berikat studien att höra fler röster här. Jag ser också att jag tydligare skulle ha planerat kontakt och urval av just föräldrar, så att inte så mycket tid gick åt till att söka informanter.

Valet av det hermeneutiska förhållningssättet och metoden kändes relevant under hela processen, framförallt i hur jag blev påmind om att rannsaka mig själv för att göra min förförståelse synlig. Tolkningsprocessen där jag växlade mellan helhet och delar gjorde att jag kände mig nära mitt material hela tiden.

### Resultatdiskussion

#### Trygghet, helhet och identitetsutveckling

Vad som framförallt förenar de båda grupperna av föräldrar och lärare är att båda värderar samverkan högt. Både lärare och föräldrar anser att samverkan är nödvändig för att det ska gå bra för barnet i skolan. Båda pratar också om *trygghet* som en av huvudfaktorerna till detta och då handlar det framförallt om barnets trygghet med också om föräldrarnas. Med trygghet åsyftas i korthet att föräldrarna har inblick i skolan och skolarbetet, att lärarna och föräldrarna är överens om vad som gäller och att hemmet får kontinuerlig information av skolan.

Jag tolkar detta som att båda grupper är ute efter en dels en *helhet för eleven* men även en *ingång för föräldern* så att denne blir mer delaktig, i skolan och i samhället.

Om vi ser på helhetstanken först så skulle jag vilja koppla det till de tankar om identitetsutveckling som presenterades i inledningsvis. Hemmet och skolan anses vara de två viktigaste arenorna där barn och ungdomars identitetskapande pågår (Bozarzlan, 2001). Mead (1934) menar att individens identitet skapas i sociala processer där andras bemötande, språk och signaler påverkar och förändrar din självbild och ditt jag. Elevens jag ser alltså olika ut i olika sammanhang och miljöer, vilket inte gäller specifikt för barn med

invandrarbakgrund utan alla människor, barn och ungdomar i synnerhet. Vad som uttrycks av många av föräldrarna är en önskan om att mer kommunikation ska råda mellan hemmet och skolan. Vare sig lärare eller föräldrar vill uttrycka det som att deras *normer och värderingar bör närma sig varandra*, som min fråga löd och som Bozarzlan (2001) menar. Föräldrarna vill dock ha mer insyn och information för att kunna följa upp hemma, prata med barnen om skolan och hjälpa till med läxan. Lärarna önskar intresserade föräldrar som blir delaktiga i barnens skolarbete. På utvecklingssamtal pratar man även om ämnen utanför det direkta skolarbetet och bryter därmed gränsen mellan skola och hem. Jag ser att både föräldrar och lärare önskar en helhet och ett mindre glapp mellan hemmet och skolan och på detta sätt närmar sig hemmet och skolan varandra. Det handlar alltså om en ökad konsensus mellan hem och skola gällande skolarbetet och förhållningssättet mot eleven/barnet. Föräldrarna vill också vara uppdaterade om hur det går för deras barn i skolan - något som ytterligare bidrar till att ett slags samförstånd skapas. I och med detta blir barnets två huvudsakliga arenor, hemmet och skolan, mer jämställda och kanske mer kan representera den kontinuitet som Evenshaug och Hallen (2001) understryker är så viktig. Detta leder i sin tur till den trygghet som föräldrar och lärare ser är så viktig och som de båda hävdar lugnar ner barnen och underlättar koncentration och inläring. Jag ser att denna kontinuitet och trygghet gynnar elevens positiva identitetsutveckling.

### **Identitet och bejakande av elevens kultur**

Till detta kan läggas betydelsen av att *fröken känner mamma*, som en förälder sa. Bozarzlan (2001) betonar vikten av att lärarna ser och bejakar barnets och familjens ursprung. Många lärare pratar om att intresse och kunskap för familjens kultur skapar relation i mötet med föräldern. *Man lär av varandra*, säger en förälder, och en annan påpekar hur viktigt det är att man visar för barnet att man *litar på barnens lärare*. Här handlar det alltså om de signaler och det språk som används om varandra och i mötet med varandra, *sociala handlingar*, som Mead (1934) kallar det, och *språkhandlingar* (Säljö, 2000) som påverkar hur eleven ser på sig själv. Här blir lärarens positiva förhållningssätt och satsning på relationen avgörande.

Vi kan dock undra om dessa tankar kring samverkan är något specifikt för ett mångkulturellt område? På den frågan finns det många svar och framförallt både ett ja och ett nej. Samverkan och samförstånd mellan hem och skola är viktigt i alla områden, som också lärare i intervjuerna påpekade, och forskning visar att föräldrasamverkan bidrar till elevernas måluppfyllelse oavsett områdets sociala struktur (Skolverket, 2005). Men som en av lärarna uttryckte det så upplevs det här som *större*. Samverkan kan ses som mer angeläget i ett mångkulturellt område eftersom det finns förväntningar som inte alltid är uttalade. Lärarna tror att en del föräldrars bakgrund ur ett annat skolsystem gör att de inte *tar mer initiativ* eller *kräver sin rätt*. Berhanu (2008) påvisar också en stor skillnad i makt, eller känsla av makt, i mötet mellan skolan och framför allt föräldrar med invandrarbakgrund. Den höga andelen elever som inte når målen är också en anledning till att samverkan kan upplevas som *större* och viktigare, inte minst runt arbetet med åtgärdsprogrammen. Lärarnas engagemang i enskilda elever och deras familjer går långt över deras lärarroll och ofta också över deras arbetstid.

### **Inkludering i samhället**

Förutom helhetsbilden av eleven så har föräldrar och lärare det gemensamt att de ser samverkan som *en ingång för föräldrarna*, i skolan och i samhället. Att samhällsfaktorn var så genomgående hos både föräldrar och lärare var något som överraskade mig. Flertalet lärare

uttryckte att föräldrarna måste bli delaktiga i skolan för att involveras i samhället, och föräldrar hade liknande syn.

I lärarnas *mångfacetterade lärarroll* ingår alltså också en önskan om familjernas inkludering i samhället, vilket säkert bidrar till att samverkan känns *större*. Jag väljer här ordet *inkludering* framför *integrering* eftersom integration kan förknippas med anpassning och assimilering vilket nästan alltid blir på bekostnad av minoritetskulturen (Gustavsson, 2004). Precis som i specialpedagogiken betyder inkludering i detta sammanhang att mångfalden är önskvärd och berikande samt att heterogenitet är normen (Heimdahl Mattson, 2006; Nilholm, 2003).

För att problematisera detta ytterligare kan vi här ställa oss några frågor; Man brukar säga att skolan är en spegling av samhället, där trender, normer och maktordningar återproduceras (von Brömssen, 2003). Skolan skulle då rent symboliskt kunna fungera som en portal till samhället samtidigt som vissa strukturer också vidhålls genom skolan. Men hur speglar skolan samhället på en skola där endast lärarna är svenska, och där endast lärarna representerar majoritetskulturen och därmed faktiskt är i minoritet? Här återkommer jag till begreppet *mångkulturell*. ”Hur mångkulturell är skolan?” frågar en av föräldrarna mig. Vad föräldern är ute efter, tolkar jag, är om det existerar någon ömsesidig assimilering till varandra i en mångkulturell skola, något utbyte, någon *sammansmältning*. Och är det heterogenitet som är normen? Dessa viktiga frågor kanske inte ryms i denna studie, men på många sätt har de relevans. Både för att stärka helheten och identitetsutvecklingen för eleven samt för att få föräldrarna mer aktiva i skolan och i samhället, så måste väl föräldrars och lärares horisonter här närma sig varandra? Jag menar att ett större inflytande från föräldrarna fungerar på många plan, både i nuet och för framtiden. Om föräldrarna blir mer synliga i skolan blir de mer synliga i samhället. Föräldrarna kanske då i större grad ser sitt egenvärde och barnen ser sina föräldrar som aktiva medborgare i samhället.

För att driva frågan vidare i forskningssammanhang kan begreppet intersektionalitet bli aktuellt (Ahlberg, 2009b). Intersektionalitet är ett begrepp som används för att synliggöra maktordningar och diskriminerande mönster i samhället. I detta sammanhang kan det vara intressant att se hur olika faktorer som fungerar marginaliserande i de aktuella föräldrarnas liv *samagerar*, inte bara invandrarskap utan även klass, ekonomi och kön. Detta betyder också att frågan om delaktighet och medverkan i skolan måste lyftas till ett högre plan – till samhällsnivå. Detta gäller i allra högsta grad också eleverna på skolan i denna studie, där i genomsnitt 60 % inte når upp till målen. Lösningen för dessa elever ligger inte enbart på arbetet i skolan utan även på ett mer flerdimensionellt plan. Här återkommer vi till segregeringens verkan för individerna som beskrevs i inledningen (Axelsson, 2004; Axelsson, Gröning & Hagberg-Persson, 2000). I Skolverkets rapport (2005) påpekas att mer än något annat spelar familjernas socioekonomiska situation roll för elevens måluppfyllelse, alltså föräldrarnas utbildningsnivå och sociala situation. Vad som förvånade mig i Skolverkets rapport var att även klasskamraternas socioekonomiska situation påverkade eleven - alltså har segregationen en oerhörd betydelse för den enskilda individen. En av föräldrarna påpekade för mig att problemen i stadsdelen och i skolan inte ska blandas ihop med det mångkulturella, utan är av social art.

### **Kollektiv föräldrasamverkan**

Ett område där jag anser att föräldrars och lärares horisonter löper parallellt utan att mötas är i önskan om en kollektiv mötesform, föräldraråd eller liknande. Lärare hindras att initiera detta av sina erfarenheter av misslyckade försök med uteblivna föräldrar. Jag ser också att

deras stora engagemang i enskilda elever och familjer tar deras tid och kraft. Frågan är hur man skulle kunna starta upp en föräldraverksamhet och hur den skulle kunna hållas levande?

Vi fokuserar först på vilka fördelar det skulle finnas med att starta upp en föräldraverksamhet. Föräldrar pratar om att känna delaktighet i skolan och skolan som en väg in i samhället. Några föräldrar pratar också om värdet av att kunna diskutera och utbyta erfarenheter och att samtala över de etniska gränserna. Då två av föräldrarna i denna studie var intresserade av att kanske leda en föräldragrupp tänkte jag att kraften och idéerna hos dessa föräldrar måste tas till vara. Om ett föräldraråd startades upp av några föräldrar tillsammans med skolpersonal skulle ett av målen kunna vara att föräldrarådet så småningom skulle kunna ta över drivandet av detta. Föräldrarådet skulle kunna arbeta med frågor som föräldrar och lärare anser vara viktiga och kanske ta över en del av de ämnen som lärarna nu tar upp på samtal som inte egentligen är direkta frågor för elevens skolsituation. På detta sätt kanske man kan sprida kunskap och erfarenheter och föräldrar kan stärka varandra.

Frågan är om engagerade föräldrar också kunde hjälpa skolan att ändra trenden med så många frånvarande föräldrar. Om inte genom att arbeta mot dem direkt själva så genom att råda och handleda lärarna i hur de borde *bjuda in* så att alla känner sig välkomna och manade att delta. Bouakaz (2006) skriver angående föräldrasamverkan inom *Storstadssatsningen* i Stockholm, om hur kommunikationen kan ta fart om man använder sig av redan existerande kanaler. Föräldrar ingår ju redan i vissa nätverk, t.ex. landsmän, släktingar, grannar – via dessa nätverk kanske man kan bygga på för att få igång ett föräldraråd. I samma projekt satsades också på att göra all skolpersonal engagerad i projektet. Bland annat hade man studiedagar där man diskuterade hur betydelsefullt förhållningssättet var mot föräldrarna för att de skulle känna sig välkomna och behövda i skolan (Bouakaz, 2006). Bouakaz betonar vikten av ett ömsesidigt förtroende kan växa fram mellan föräldrar och skolpersonal. Skolpersonalen måste också lita på föräldrarna och låta dem ”ta över” vissa områden. Det är också viktigt att skolans ledning står bakom idén med föräldraråd.

Ett fungerande föräldraråd är en långsiktig satsning som tar tid att starta upp och få att fungera. De inblandade måste vara medvetna om tidsaspekten och att en sån här satsning inte ger några omedelbara resultat (Parszyk, 2006). På sikt skulle i bästa fall ett fungerande föräldraråd kunna åstadkomma mer bestående förändringar, som sprider sig och lever vidare, på ett annat sätt än engagemanget man lägger ner i den enskilda eleven.

I samtliga strävanden vi nu har pratat om; helhetsbild av eleven och föräldrars ingång i samhället, ser jag att flerspråkig personal är mycket viktig. Framförallt för att gynna elevens tvåspråkiga utveckling samt ge dem en möjlighet att tillägna sig ämneskunskaper utan att behöva sänka nivån på innehållet (Lindberg, 2004). Tvåspråkig personal är också ett led i att bejaka och värdesätta olika kulturer och kan agera som en förebild för eleverna. I föräldrasamverkan och t.ex. i ett föräldraråd skulle flerspråkig personal kunna fungera som en viktig länk mellan skolan och hemmet (Bouakaz, 2006; Parszyk, 2006).

### **Lärarens relationella förhållningssätt**

Lärarna i denna studie har ett relationellt förhållningssätt mot eleven där de satsar på relationen och försöker stärka elevens självkänsla och tro på sig själv. En lärare påpekar att eleven måste känna sig bra när han/hon går från ett utvecklingsamtal. Samtidigt måste man vara ärlig och säga som det är, berättar läraren. Här har vi ett tydligt exempel på Nilholms dilemmaperspektiv. När jag själv har arbetat som lärare har jag tyckt att detta har varit en av de största svårigheterna; att göra eleven medveten om sina svårigheter för att kunna arbeta



mer specifikt med dem och att individualisera undervisningen och utgå från den nivå där eleven befinner sig - utan att eleven känner sig utpekad och sämre än andra. Detta dilemma möter läraren både i möte med eleven och med föräldrarna.

Det relationella förhållningssättet men också lärarnas tankar om ökad kontroll har i forskningsrapporter visat sig vara viktiga led på väg mot ökad måluppfyllelse för eleven och skolan. I Skolverket (2005) sammanfattas att på de skolor som når högre måluppfyllelse än andra skolor med liknande elevunderlag satsar lärarna dubbelt på social omsorg och kunskapsmål. Man konstaterar också att de *”förtroendefulla relationerna underlättar stödinsatser anpassade till eleverna”* (s. 55).

När Ahlberg skriver om framtiden för specialpedagogisk forskning menar hon att föreningen mellan teori och praktik bör ske genom *praktiknära forskning*. Den specialpedagogiska forskningen måste bidra till att synliggöra processer som *delaktighet, lärande och kommunikation*, sammanfattar Ahlberg (2009b, s.346). Här placerar jag in denna studie som ju fokuserat mycket på delaktighet och kommunikation. Ahlberg skriver vidare om inkludering:

*Mänskliga rättigheter och lika värde har blivit allt viktigare begrepp i den specialpedagogiska forskningen, vilket troligtvis kommer att ge avtryck i den framtida forskningen. Inkludering är en mänsklig rättighet och forskning kan visa på möjligheterna att på olika vägar realisera inkludering* (s. 345).

Med bakgrund i Ahlbergs tankar om intersektionalitet tolkar jag i citatet in att inkludering, måluppfyllelse, delaktighet och *en skola för alla* måste lyftas, inte bara från individen, utan över skolan, i synnerhet i de segregerade stadsdelarna, och ses i ett samhällsperspektiv. Inkludering handlar inte bara om elevens inkludering i klassen utan även individens inkludering i samhället.

### **Avslutningsvis...**

I slutet av denna studie finns det många frågor kvar och många nya idéer till vidare studier har kommit upp. Bland annat känns det relevant att forska vidare om pedagogiken i *den mångkulturella skolan*, eller att bygga vidare på denna studie och involvera eleverna i en studie kring *identitetsutveckling*. Det hade även varit intressant att låta slutsatserna i studien få fungera som en grund i *uppstartandet av en föräldraverksamhet* och följa det.

Vad studien har visat, anser jag, är att föräldrar och lärare i flera avseenden har ganska lika tankar om hur samverkan ska gå till men framförallt vad den bör handla om. Studien har visat på vikten av kommunikation och att vissa förväntningar och önskemål tydligare måste uttalas för att en horisontsammansmältning ska ske. I denna studie betyder det att vissa hinder för samverkan måste hamna i dagsljus och kommuniceras för att en utveckling av denna ska bli möjlig.

## Referenslista

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik – ett område i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björk-Åkesson, (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66–84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, Ann (2009a). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 9–28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann (2009b). Epilog. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.341–346). Lund: Studentlitteratur.
- Ahmadi, Nader (Red.), (2003). *Ungdom, kulturmöten och identitet*. Stockholm: Liber.
- Ainscow, Mel. (1998). Would it work in theory? I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (Red.), *Theorising special education*.(s. 7–20). London and New York: Routledge.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativmetod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Åsa (2003). *Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multi-etnisk stadsdel*. Stockholm: Symposion.
- Asp Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Axelsson, Monica & Bunar, Nihad (2006). Inledning. I M. Axelsson & N. Bunar (Red.), *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet* (s. 7–36). Avesta: Pocky.
- Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltestam & M. Axelsson (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 503–538). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica & Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Barbro (2000). *Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bengtsson, Jan (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900–1968*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s. 9– 49). Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, Girma (2008). Ethnic minority pupils in Swedish Schools. Some trends in over-representation of minority pupils in special educational programmes. *International journal of special education*, 23(3), 17–29.

- Berndtsson, Inger (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bunar, Nihad (1998). *Ungdom, flyktingskap, identitet*. (Rapport nr 2) Växjö: Centrum för kulturforskning.
- Bunar, Nihad (2006). Integrationsåtgärder och den lokala skolkonkurrensen. I M. Axelsson & N. Bunar (Red.), *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet* (s. 93–110). Avesta: Pocky.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Symposion.
- Borzarslan, Aycan (2001). *Möte med mångfald – förskolan som arena för integration*. Hässelby: Runa.
- Bouakaz, Laid (2006). Vem äger nyckeln till skolan? I M. Axelsson & N. Bunar (Red.), *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet* (s. 53–72). Avesta: Pocky.
- Brömssen von, Kerstin (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clark, Catherine, Dyson, Alan, & Millward, Alan (1998). Theorising special education: time to move on?. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (Red.), *Theorising special education*. (s. 156–173). London and New York: Routledge.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, Ingemar, Person, Bengt, & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, Erik. H (1983). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Evenshaug, Oddbjorn & Hallen, Dag (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.17–27). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- FHI, (2009). Folkhälsoinstitutet. <http://www.fhi.se/Documents/Statistik-uppfoljning/KBF/2009/14-vastra-gotalands-lan/stadsdelar-goteborg/148004-Bergsjon.pdf>  
Hämtat 091225
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod* (Arne Melberg, övers). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1960)
- Goldstein-Kyaga, Katrin & Borgström, Maria (2009). *Den tredje identiteten - ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Gustafsson, Åsa (2004). *Sköra livsmönster: om integrations- och normaliseringsprocesser bland bosniska flyktingar*. Umeå: Sociologiska institutionen, Umeå universitet.
- Heimdahl Mattsson, Eva (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hjulstaskolan (2009). <http://www.hjulstaskolan.stockholm.se/foraldrar.html> Hämtat 091120
- Husén, Thorsten (1999). *Insikter och åsikter om utbildningssamhället*. Stockholm: Gothia.
- Jakobsson, Inga-Lill (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jenkins, Richard (1996). *Social identity* (Third edition). London: Routledge.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S-E. Torhell, övers.) Lund: Studentlitteratur.
- LePage, Robert B. & Tabouret-Keller, Andrée (1985). *Acts of Identity: Creole-based approaches to ethnicity and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltestam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 461–502). Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 (1994/98). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, Marianne & Persson, Bengt (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Malmgren Hansen, Audrey (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist*. (Edited with introd. by C.W. Morris). Chicago: The University of Chicago Press.
- Nilholm, C (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Parszyk, Ing-Marie (2006). Om möten för lärande. I M. Axelsson & N. Bunar (Red.), *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet* (s. 111–128). Avesta: Pocky.
- Petersson, Margareta (2003). Demokrati, svenskläroartutbildning och mångkulturalism. *Utbildning och demokrati*, 12(2), 93–104.
- van Peursen, Cornelius A. (1977). The horizon. I F. A. Elliston & P. McCormick (Red.), *Husserl. Expositions and appraisals* (s. 182 – 201). Notre Dame/London: University of Notre Dame Press.
- Sernhede, Ove (2003). Demoniseringen av förortens unga och behovet av en ny specialpedagogik. I N. Ahmadi (Red.), *Ungdom, kulturmöten och identitet*. (s. 181 – 207). Stockholm: Liber.
- Sjögren, Annick (2003). Kulturens roll i identitetens byggande. I N. Ahmadi (Red.), *Ungdom, kulturmöten och identitet* (s. 17– 49). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2005). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b) *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008c). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Kraften av samverkan – om samverkan kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (SAOL)*. (1998). Stockholm: Svenska Akademien.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No.9. George Washington University.  
[http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1997\\_Thomas-Collier97.pdf](http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1997_Thomas-Collier97.pdf) Hämtad 091201

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2:a uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

# Bilagor

## Bilaga 1, missivbrev till lärare

Hej lärare på XXX högskola!

Jag heter Viktoria Norling och jag arbetar vanligtvis som lärare. Just nu läser jag specialpedagogik och ska skriva min examensuppsats som ska handla om **föräldrasamverkan**.

**Syftet med min studie är att ta reda på vad lärare och föräldrar har för förväntningar och förhoppningar om samverkan. Var möts förväntningarna och förhoppningarna och var skiljs de åt?**

Jag önskar därför intervjua sex lärare och sex föräldrar och undrar om du är intresserad av att delta i detta? Intervjuerna sker individuellt och tar ca 30 minuter. Deltagarna är helt anonyma och full konfidentialitet gäller. Namn på skola och stadsdel kommer inte att publiceras inte i studien.

Om ett eventuellt urval behövs görs kommer jag att eftersträva att få så olika personer som möjligt när det gäller ålder och utbildning.

Hör av dig till Viktoria Norling på XXXXXXXX eller

Viktoria.norling@XXX.se

Med vänlig hälsning Viktoria Norling

## **Bilaga 2, missivbrev till föräldrar**

Hej föräldrar!

Jag heter Viktoria Norling och jag arbetar vanligtvis på XXX-skolan. Just nu läser jag specialpedagogik på Universitetet och jag ska skriva en uppsats om föräldrasamverkan.

Jag är intresserad av att utveckla samverkan mellan lärare och föräldrar.

Jag skulle vilja intervjua dig som är förälder till en elev på XXX-skolan och fråga dig vad du tycker och tänker. Intervjun tar ungefär en halv timme.

Alla som är med är helt anonyma. I min uppsats kommer inga namn att stå med. Skolans eller stadsdelens namn kommer inte heller att stå med.

Om du vill ställa upp och bli intervjuad så kan jag komma hem till dig eller så kan vi ses på skolan eller någon annanstans där det passar dig.

Svara mig på den här e-mailadressen [viktoriam.norling@xxx.se](mailto:viktoriam.norling@xxx.se) eller ring XXXXXXXX. Du kan också meddela ditt barns lärare så pratar hon med mig.

Tack på förhand /Viktoria Norling



### Bilaga 3, intervjuguide lärare och föräldrar

1. Vad betyder föräldrasamverkan för dig? Vad tänker du på när du hör ordet föräldrasamverkan?
2. Hur ser föräldrasamverkan ut idag?
  - Vilka lärare/föräldrar har du kontakt med?
  - Hur går kontakten till?
  - Vem tar initiativet till kontakt?
3. Hur skulle du vilja att samverkan med läraren/föräldrarna gick till?
  - Hur kan det gå till praktiskt (på vilka olika sätt)?
  - På vilket sätt skulle du vilja vara delaktig i detta?
  - Vilken är din roll/din uppgift i denna samverkan?
4. Tycker du att det är viktigare med föräldrasamverkan i ett mångkulturellt område?
  - Varför/varför inte?
  - På vilket sätt?
5. Vad tror du det betyder för eleven att föräldrar och lärare samverkar?
  - På vilket sätt kan det påverka eleven?
  - Har du sett något av detta?
6. Vilka fördelar ser du med en fungerande samverkan?
7. Kan du se några nackdelar med föräldrasamverkan?