ÖREBRO UNIVERSITET
Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Huvudområde: pedagogik

Riskminimering i Föräldrasamverkan

Sara Ackeby och Johan Persson

Pedagogik C, Pedagogik med didaktisk inriktning III
Uppsats, 15 högskolepoäng
Höstterminen 2010

Sammanfattning

I denna uppsats har vi utifrån bland annat Johan Hofvendahls *Riskabla samtal* (2006) intresserat oss för hur lärare mer eller mindre medvetet använder olika tillvägagångssätt och strategier både för att förebygga och förhindra olika risker i samverkan med föräldrar. Vi har i vår undersökning av detta förutom litteratur och forskning utgått från intervjuer med fem olika lärare som arbetar och har arbetat i olika årskurser, från årskurs ett till sex. I undersökningen har vår avsikt varit att undersöka hur lärare arbetar för att framför allt hantera, minimera och undvika olika risker som de ställs inför i sitt löpande, mer vardagliga arbete, med föräldrasamverkan. Uppsatsen fokuserar på hur lärare hanterar detta utifrån begrepp som riskminimering, riskminimerande perspektiv och riskminimerande strategier. Utifrån litteraturen och vår undersökning påvisar vi fem olika riskminimerande strategier som lärare med fördel använder sig av i sitt arbete med föräldrasamverkan. Vår undersökning visar att strategierna är en viktig del i lärarens arbete med att bygga upp goda och förtroendefulla relationer med föräldrar. Framför allt visar vi på hur riskminimerande strategier är ett viktigt och effektivt verktyg som kan vara till stor hjälp för lärare i deras vardagliga löpande arbete med föräldrasamverkan.

Nyckelord: Samverkan, föräldrar, strategier, risk och riskminimering

Innehållsförteckning

1 Inledning 1
1.1 Föräldrasamverkan som en riskfylld relation 1
1.2 Problemställning och introduktion av analysredskap 3
1.3 Problemformulering och syfte 4
1.4 Disposition 5
1.5 Definitioner 6
1.6 Ett analysredskap 6

2 Teoretiska inspirationskällor 10
2.1 Utvecklingssamtal och vardaglig föräldrasamverkan 10
2.2 Utvecklingssamtal och det riskminimerande perspektivet 14
2.3 Riskminimering och strategier – exempel utifrån litteraturen 18

3 Metod 25
3.1 Kvalitativ metod 25
3.2 Intervjua med kvalitet – vikten av planering och struktur 26
3.3 Som du frågar får du svar 27
3.4 Respondenter och urval 28
3.5 Vetenskapliga rådet och Etiska principer 29

4 Undersökning – Lärarintervjuer och fem riskminimerande strategier 31
4.1 Att vara tydlig- en strategi 32
4.2 Lyssna först!– en strategi 36
4.3 Att plussa på sitt förtroendekapital- en strategi 37
4.4 Att ligga steget före- en strategi 38
4.5 Att dokumentera - en strategi 40

5 Diskussion 43
5.1 Resultatdiskussion 43
5.2 Metoddiskussion 47
5.3 Avslutande diskussion och framtida forskning 48

1 Inledning

1.1 Föräldrasamverkan som en riskfylld relation

Vi har båda två på olika sätt arbetat inom skolan ett antal år före lärarutbildningen. Vår yrkeserfarenhet från den tiden säger oss att arbetet för en god kontakt och kommunikation med elevers föräldrar är en viktig utmaning för den som arbetar i skolan. Vi kom fram till att vi hade det gemensamt att vi båda haft en ambition att ständigt arbeta med denna utmaning. Att kunna hantera den är som vi ser det en stor del av en lärares yrkesprofessionalitet. Under studietiden har ämnet föräldrar och skola därför varit något som intresserat oss. Det var därmed naturligt för oss att skriva vår C- uppsats under ämnesrubriken Föräldrar och skola.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, talar om en samverkan mellan hem och skola. Den säger att läraren skall samverka och fortlöpande informera elevens föräldrar om hur dennes skolsituation ser ut både vad gäller trivsel och kunskapsutveckling. Parallellt med detta skall läraren hålla sig informerad om elevens personliga utveckling och samtidigt iaktta respekt för elevens integritet. I avhandlingen *Föräldrar och skola* skriver Lars Erikson (2004) om en förtätad relation mellan föräldrar och skola. Detta innebär att föräldrarna har fått en mer betydelsefull roll i skolan, att de har blivit inlemmade i skolans verksamhet, och därmed står skolan ansvarig inför föräldrarna. I en samverkan mellan hem och skola och i en mer förtätad relation mellan föräldrar och skolan måste läraren göra ständiga överväganden i kontakten med föräldrar. Läraren måste också alltid ta hänsyn till att dennes agerande i kontakten med föräldrar såväl kan bygga upp som rasera det förtroende som är så viktigt för en lyckad samverkan.

Johan Hofvendahl (2006) beskriver i sin avhandling *Riskabla samtal* hur en stor del av lärarens arbete med föräldrasamverkan innefattar att ta hänsyn till och undvika olika risker samt att hantera och bemöta de osäkerhetsmoment som läraren ställs inför. Han gör det med utgångspunkt i elevsamtal. Han vill undersöka hur lärare hanterar och undviker dessa inom elevsamtalen. Elevsamtal använder han som ett samlande begrepp för de institutionella kvarts- och utvecklingssamtalen. Hofvendahl visar bland annat på de strategier lärarna använder för att hantera och undvika olika risker , samt hur alla deltagare i samtalet använder sig av facework. Det vill säga att alla parter försöker föra samtalet på ett sätt som gör att ingen av dem ska behöva ”tappa

ansiktet". På så sätt visar Hofvendahl (2006) hur alla parter i samtalet ofta är mer eller mindre medvetna om de risker och osäkerhetsmoment som finns och tillsammans anstränger sig för att undvika dem. Hofvendahls avhandling har varit viktig för oss då det är utifrån den vi inledningsvis började diskutera kring begrepp som risk och riskminimering.

Vi kommer i denna uppsats fokusera på den löpande, vardagliga kontakt och samverkan som läraren har med föräldrar genom skolan. Utifrån den förtätade relation mellan föräldrar och skola som Erikson (2004) beskriver kommer vi framför allt att intressera oss för och diskutera kring de risker som läraren rimligen måste möta även i sitt löpande mer vardagliga arbete med föräldrasamverkan. Sarah Lawrence-Lightfoots (2003) har genomfört en studie då hon ingående intervjuat lärare i olika skolmiljöer i USA om deras kontakter med föräldrar och deras arbete med föräldrasamverkan. Denna studie ligger till grund för *The essential conversation* (2003) där hon visar på just många av de utmaningar, osäkerhetsmoment och risker läraren har att bemöta och hantera i sin relation och vardagliga, löpande samverkan med föräldrar. Det kan handla om att hantera plötsligt uppkomna situationer som en förälder som överreagerar och att försöka lugna denne och i förlängningen hitta lösningar. Det kan också röra sig om hur man mera långsiktigt löser en situation där man förväntas samverka med oroliga, påträngande eller ifrågasättande föräldrar. Ibland kan det rent av handla om så pressande situationer eller scenarion så att det istället för samverkan blir en fråga om att använda all sin yrkeserfarenhet för att bara ta sig ur dessa situationer "helskinnad" utan att tappa ansiktet eller fattningen inför föräldrarna

Vi har utifrån det intresserat oss för hur lärare mer eller mindre medvetet använder olika tillvägagångssätt och strategier både för att förebygga och förhindra att dylika situationer behöver uppstå, men också för att hantera dem om de trots allt uppstår. Vi har i vår undersökning förutom litteraturen utgått från intervjuer med fem olika lärare som arbetar och har arbetat i olika årskurser, från årskurs ett till sex. Vi har mer konkret i detta arbete haft för avsikt att undersöka hur lärare arbetar för att framför allt hantera, minimera och undvika olika risker som de ställs inför i sitt löpande, mer vardagliga arbete, med föräldrasamverkan. Vår undersökning fokuserar på hur lärare hanterar detta utifrån begrepp som riskminimering, riskminimerande perspektiv och riskminimerande strategier.

1.2 Problemställning och introduktion av analysredskap

Med införandet av Lpo 94 så kom vi att få se en starkare betoning på områden som elev- och föräldrainflytande. Något som också får genomslag i skolpolitiken och styrningen av skolan Delaktighet och inflytande blir ledord och föräldrasamverkan blir en allt mer central fråga. (Lpo 94, Skolkommittén 1997, Erikson 2004) Det är däremot i till exempel Skolkommitténs (1997) utlåtanden svårare att finna förslag på hur lärare rent konkret förväntades arbeta med föräldrasamverkan. Något som framstår som än mer anmärkningsvärt vid en jämförelse med den mängd av konkreta råd och praktiska tips som den bistår med i frågor om hur skolan och dess lärare kan arbeta för att främja elevinflytande (Skolkommittén 1997). I den jämförelsen framstår bristen på mer konkreta tankar och idéer för lärarens arbete med föräldrasamverkan och att skapa förtroendefulla kontakter som något förvånande. Det här är en problematik som i mångt och mycket kvarstår än idag, efter 15 år. Inte minst lyser det igenom i den svenska forskningen på området föräldrar och skola. Det relationella perspektivet i föräldrasamverkan berörs möjligen men är sällan i fokus. Lars Erikson (2009) hävdar till exempel i *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar* att i såväl litteraturen om föräldrar och skola som i debatten kring området så har förtroendeaspekter lyfts fram i ganska liten utsträckning. Istället har begrepp som medverkan, delaktighet, inflytande och föräldrars rättigheter fått utrymme. Det är lätt att få intrycket av att föräldrasamverkan ses som något som ska falla sig som naturligt och självklart för läraren. Vi ser här en problematik då senare års forskning och studier visar på att verkligheten ter sig något annorlunda.

Erikson (2009) har med sina studier visat på att för arbetet med föräldrasamverkan så ”verkar en brytpunkt gå för lärare med mer än 10 års erfarenhet av läraryrket. Dessa lärare upplever nämligen, i jämförelse med lärare med kortare erfarenhet, att kontakten med föräldrar är mindre krävande, mindre stressande, mindre påfrestande men mer stimulerande” (Erikson 2009, s 27). Vi vill koppla detta till det faktum att vi i vår litteratur ser ett genomgående mönster. Ett mönster som visar på yrkeserfarenhetens avgörande roll för lärarens förmåga att hantera den sociala dimensionen i läraruppdraget. Lawrence-Lightfoot (2003) är inne på samma linje då hon visar på hur lärare till stor del utvecklar fungerande arbetssätt och strategier just utifrån sin erfarenhet. Vi kom inledningsvis att fråga oss vilka tillvägagångssätt och strategier som lärare utvecklar och använder sig av för att hantera förtroendeaspekterna och den sociala dimensionen i läraruppdraget.

Utifrån Hofvendahl (2006) flyttades vårt intresse snart mot det riskabla i den sociala dimensionen. Hofvendahl fokuserar på de risker och osäkerhetsmoment läraren ställs inför i utvecklingssamtalet och de tillvägagångssätt och strategier lärarna använder för att undvika och minimera dessa. Vi frågade oss om inte liknande risker, riskabla samtal och situationer är något läraren väldigt ofta ställs inför i sitt vardagliga, löpande arbete med föräldrasamverkan. Finns det då inte en risk i förlängningen att om läraren hanterar dessa på ett fel sätt så kommer också den så viktiga förtroendefulla relationen mellan lärare och förälder att ta skada eller rent av raseras helt?

Vi har utifrån detta dels ställt oss frågor kring hur lärare bli medvetna om, upptäcker och identifierar dessa risker. Framför allt har vi frågat oss vilka tillvägagångssätt och strategier de utvecklar och använder sig av för att undvika eller minimera dessa risker. Vi kommer att analysera detta utifrån begreppen *riskminimering, riskminimerande perspektiv* och *riskminimerande tillvägagångssätt och strategier.* Detta är begrepp vi själva utvecklat med utgångspunkt i Hofvendahls avhandling. Vår avsikt är att använda dem som redskap för analysen av vårt material. Något vi också närmare förklarar under rubriken *”Ett analysredskap”.*

1.3 Problemformulering och syfte

Vårt syfte är att med hjälp av vårt analysredskap påvisa hur lärare utifrån erfarenhet och med hjälp av ett riskminimerande perspektiv utvecklar och använder olika riskminimerande tillvägagångssätt och strategier för sitt vardagliga och löpande arbete med föräldrasamverkan. Vi har också för avsikt att utifrån vår intervjuundersökning visa på ett antal användbara riskminimerande strategier som dessa lärare med fördel använder sig av.

Vi kommer att undersöka detta utifrån en tvådelad problemformulering. Vi har i vår uppsats för avsikt att:

- I ett första skede undersöka hur lärare utvecklar och använder olika riskminimerande tillvägagångssätt och strategier i sitt vardagliga och löpande arbete med föräldrasamverkan.
- Utifrån detta även försöka definiera ett antal strategier som lärarna i vår intervjuundersökning med fördel använder sig av i detta arbete.

För den första delen av vår problemformulering kommer vi att utgå från vår utvalda litteratur och forskning och från vår empirsiska undersökning. För den andra delen av vår problemformulering kommer vi däremot huvudsakligen att utgå från vår empiriska undersökning baserad på intervjuer, men dock med återkopplingar till litteratur och forskning när vi ser det som lämpligt

1.4 Disposition

Innan vi går vidare vill vi kort gå igenom uppsatsens disposition.

Vi kommer att följa upp detta avsnitt, disposition, med ett stycke som kort behandlar definitioner av begrepp. Efter det kommer vi i *1.6 Ett analysredskap* beskriva och förklara vårt redskap med tillhörande begrepp mer ingående.

I det följande avsnittet, *2 Teoretiska inspirationskällor*, kommer vi att utgå från forskning och litteratur vi funnit relevant utifrån uppsatsens fokus. Vi kommer utifrån denna inledningsvis att belysa hur den vardagliga, fortlöpande föräldrasamverkan på många sätt skiljer sig från framför allt utvecklingssamtalet. Vi kommer att följa upp det med att främst utifrån utvecklingssamtalet visa på hur det är rimligt att anta att lärare i föräldrasamverkan, mer eller mindre medvetet, använder sig av och utgår från ett riskminimerande perspektiv. Ett perspektiv som också ligger till grund för hur lärare väljer att gå till väga när de ställs inför olika risker. Avslutningsvis kommer vi att i teoriavsnittet utifrån ett antal exempel i forskning och litteratur visa på hur lärare utvecklar och använder sig av olika riskminimerande strategier.

I avsnittet *3. Metod*, vill vi i huvudsak visa på hur vi gått till väga då vi lagt upp vår intervjuundersökning. Vi kommer att visa på hur vi lagt upp vår planering och vårt genomförande av denna utifrån Irving Seidmans (1998) stödfrågor för ändamålet.

I *4. Undersökning – Lärarintervjuer och fem riskminimerande stratgier* går vi in på vår intervjuundersökning, och analysen av denna. Vi kommer här att visa på fem olika riskminimerande strategier. De bygger på vår analys av intervjudata och de kategoriseringar vi gjort av dessa.

Dessa kommer sedan att till stor del ligga till grund för *5. Diskussion*. Där kommer vi sammanlänka empiri och litteratur för att bland annat visa hur lärare använder sig av ett riskminimerande perspektiv och av olika riskminimerande strategier: Vi kommer också visa på några av de fördelar som finns i att på ett aktivt och medvetet sätt använda sig av olika riskminimerande strategier. Vi hoppas därmed ha uppnått vårt syfte med uppsatsen.

1.5 Definitioner

Vi vill kort här förtydliga hur vi använder begreppen föräldrar och risk.

Föräldrar – Begreppet föräldrar innefattar i vårt arbete biologiska föräldrar och andra möjliga vårdnadshavare.

Risk – Då vårt analysredskap och de begrepp vi där använder har utvecklats utifrån Hofvendahls (2006) avhandling är det också logiskt att vi tar till oss hans definition av riskbegreppet. Hofvendahl ”använder termen *risk* (eller synonymen *potentiell fara*) i bemärkelsen *osäkerhetsmoment*, dvs. en situation vars utgång är oviss”(Hofvendahl 2006, s 12). I sin inledande sammanfattning för avhandlingen har han också gjort ett tillägg och talar om ett moment vars utgång är oviss ”och som potentiellt kan skapa eller leda till problem”(Hofvendahl 2006, s iV). Osäkerhetsmoment, risker eller potentiella faror i arbetet med föräldrasamverkan kan för läraren handla om att bli missförstådd, bli ifrågasatt, hamna i mer eller mindre väntade konflikter eller att ha missat en konflikt mellan ”sina” elever. Dessa är bara några exempel vi vill ge för att förtydliga vad begreppet risk kan innefatta.

Begreppet risk kommer även att beröras under nästa rubrik *Ett analysredskap* då det är ett centralt och viktigt begrepp i sammanhanget. Vi kommer under ovan nämnda rubrik även mer ingående förklara och förtydliga de begrepp vi använder i vårt analysredskap.

1.6 Ett analysredskap

Vi vill i vår uppsats undersöka hur lärare i sitt arbete med föräldrasamverkan på olika sätt hanterar, minimerar och undviker olika risker. Vi har valt att uttrycka det som att lärare använder sig av *riskminimering*, ett *riskminimerande* perspektiv samt av *riskminimerande strategier*. Vi avser att använda dessa begrepp som ett analysredskap i vår uppsats. Syftet med att utveckla och använda dessa begrepp är främst att förenkla och förtydliga, såväl för oss som för läsaren. För utformningen av detta analysredskap med tillhörande begrepp har vi tagit vår huvudsakliga utgångspunkt i Hofvendahls (2006) avhandling. Det är alltså inte några begrepp som lärare själva använder sig av, vare sig i intervjuerna eller i den litteratur vi har som utgångspunkt i vårt arbete.

Vi ska här i det här avsnittet ge en bakgrund och förklaring till hur vi kommit fram till de begrepp vi avser att använda som analytiska redskap i vår uppsats. Vi ska också avslutningsvis förklara varför vi ser dem som användbara för ändamålet.

Bakgrund

Hofvendahl undersöker elevsamtalen och hur lärare på olika sätt bemöter, hanterar, minimerar och undviker de risker de ställs inför i dessa samtal. Utifrån de risker som lärare ställs inför och behöver ta i beaktande i elevsamtalet, så slår han fast att det inte är hans forskningsresultat utan ”det är ett faktum och en utgångspunkt” att elevsamtalet i sig är riskabelt (Hofvendahl 2006, s 13). Vi har båda mångårig erfarenhet av arbete inom skolan. Efter att ha läst Hofvendahls avhandling kom vi att diskutera hur de risker han pekar på, och många andra risker, även är en del av lärarens vardagliga arbete. Utifrån vår erfarenhet har vi upplevt hur vi själva, och våra kollegor, ofta, för att inte säga dagligen, ställts inför olika osäkerhetsmoment, problem och risker. Vi fann även stöd för våra tankar i litteraturen och främst då i de lärarintervjuer Lawrence-Lightfoot (2003) gjort. Vi vill därför påstå att det även är ett faktum att de risker Hofvendahl talar om, och många fler, är något läraren även har att ständigt ta i beaktande i hela sitt löpande arbete med föräldrasamverkan. Vår utgångspunkt kan sägas vara att föräldrasamverkan överlag, inte bara elevsamtalet, bör ses som något riskabelt och riskfyllt.

Vi har valt att undersöka och analysera hur lärare som svar på dessa risker utvecklar och använder olika riskminimerande tillvägagångssätt och strategier utifrån begrepp som riskminimering, riskminimerande perspektiv och riskminimerande strategier. Nedan följer en förklaring och ett förtydligande av hur vi använder dessa begrepp.

Riskminimering

Riskminimering använder vi i detta arbete som ett samlande begrepp för hur lärare hanterar, minimerar och undviker olika risker.

Precis som med begreppet risk har vi tagit vår utgångspunkt i Hofvendahls (2006) avhandling kring elevsamtalet som ett riskabelt samtal. Det är dock viktigt att påpeka att Hofvendahl inte använder själva begreppet riskminimering i sin avhandling. Däremot ser vi det som att han i sin avhandling vid flera tillfällen är nära begreppet. Det tydligaste och för oss avgörande exemplet är då han utifrån elevsamtalet talar om att:

> Som ett potentiellt farligt samtal, är det därför intressant att titta närmare på hur lärare, elever och föräldrar går till väga när de ”sätter ribban” för elevsamtalets karaktär, vad de säger för att hantera kanske egen och förmodad nervositet hos ”den andre” och vad de gör för att minimera denna potentiella farlighet (Hofvendahl 2006, s 61).

I just detta exempel talar Hofvendahl om en risk eller ett osäkerhetsmoment, deltagarnas förmodade nervositet, som finns i utvecklingssamtalets inledande fas. Hofvendahl ser potentiell fara som en synonym till termen risk. När han då här talar om att *minimera* en *potentiell farlighet* kan vi alltså säga att han *talar om att minimera en risk,* eller ett osäkerhetsmoment, i samtalet. Utifrån detta och liknande exempel hos Hofvendahl beslutade vi oss för att använda termen riskminimering i vårt arbete som ett mera samlande begrepp men med en något modifierad innebörd för att passa våra syften.

Det riskminimerande perspektivet

Hofvendahl visar på hur lärare är synnerligen medvetna om många av de risker som är en del av elevsamtalen och också ofta tar dessa i beaktande då de väljer sitt agerande och sina handlingar. Den litteratur och forskning vi utgått från visar på ett likartat mönster för den vardagliga, löpande samverkan lärare har med föräldrar (Lawrence-Lightfoot 2003, Erikson 2009). Moira Von Wright (2002) fångar på ett bra sätt in vad perspektiv handlar om då hon talar om hur vi bland annat ser på barn med särskilda behov utifrån olika utgångspunkter.

> Det handlar om övergripande perspektiv, eller vad man även kunde kalla rationalitet då man med rationalitet avser det som anger riktning för vad som blir meningsfullt och förnuftigt att göra (Von Wright 2002, s 10).

Att utgå från ett riskminimerande perspektiv handlar om att tänka till, vara medveten om och beakta de risker som finns för att sedan kunna välja det mest meningsfulla och förnuftiga sättet att agera på utifrån detta. Som vi ser det ger användningen av ett riskminimerande perspektiv ytterligare ett verktyg till läraren för att hjälpa denne att göra sina val och handlingar utifrån så välgrundade antaganden som möjligt. Att i mesta möjliga mån minimera olika risker kan därmed vara en av många faktorer en person tar hänsyn till då han eller hon står inför olika handlingsalternativ. Vi vill dock betona att när vi talar om ett riskminimerande perspektiv så ser vi det inte som det enda möjliga perspektivet att ta hänsyn till, utan ett av många möjliga.

Riskminimerande strategier

Hofvendahl (2006) för ett längre resonemang kring vad begreppet strategi och användning av olika strategier innebär. Vi är också väl medvetna om att han fokuserat på kommunikativa strategier.

Ändå vill vi ta stöd i hans resonemang då vi ser hans förklaring till begreppet strategi som användbar för oss i detta arbete:

> *Strategi* används här i bemärkelsen *återkommande tillvägagångssätt*. Med strategi avses inte nödvändigtvis att talaren i fråga har ett utstuderat ”sätt att handla och hantera” redo att tas i bruk för att planmässigt manövrera samtalet i en viss riktning, även om detta inte är uteslutet, utan snarare ett återkommande handlingsmönster som typiskt infinner sig i en specifik samtalssituation. Med strategi avses heller inte det *bästa* eller *mest sofistikerade* eller *minst ovänliga* sättet (etc.) utan att det *är* sättet (Hofvendahl 2006, s 14).

Det vi tycker är viktigt i Hofvendahls förklaring av strategibegreppet är hur han förklarar att strategier är återkommande tillvägagångssätt men att det inte behöver innebära att talaren har ett utstuderat sätt att handla eller hantera en situation. Vi ser det utifrån Hofvendahl som att en strategi för riskminimering kan innefatta att läraren på ett mer eller mindre medvetet sätt agerar och tänker på ett riskminimerande sätt. Ett exempel på detta kan vara hur lärare använder pausering mer eller mindre medvetet för olika syften i elevsamtal. Det kan vara för att ge sig själv tid att formulera sig rätt, eller inte formulera sig fel eller för att ge extra tyngd åt vad man just ska säga (Hofvendahl 2006). En riskminimerande strategi kan sammanfattningsvis vara när lärare använder ett återkommande tillvägagångssätt i syfte att hantera, minimera eller undvika olika risker.

2 Teoretiska inspirationskällor

Vi kommer i detta avsnitt att utgå från litteratur och forskning som vi ser som relevant utifrån den fokus och det syfte vår uppsats har. Denna litteratur och forskning kan sägas utgöra inspirationskällan för vårt arbete. Vi kommer utifrån denna inledningsvis att visa på hur utvecklingssamtalet på många sätt skiljer sig från de samtal och kontakter läraren har i sitt vardagliga, löpande arbete med föräldrasamverkan. Något som motiverar varför vi valt att se på samverkan ur ett bredare perspektiv och till exempel ser till såväl utvecklingssamtalet som den löpande, vardagliga föräldrasamverkan. I det efterföljande avsnittet ska vi visa på hur lärare använder ett riskminimerande perspektiv som ett stöd och en hjälp för att identifiera och bedöma risker i olika situationer. Här kommer vi i huvudsak utgå från Hofvendahls (2006) och Gunilla Granaths (2008) avhandlingar då de på ett utmärkt sätt exemplifierar detta. Avslutningsvis vill vi i det sista avsnittet utifrån olika mer konkreta exempel i forskning och litteratur visa hur lärare använder sig av riskminimering i sitt arbete med föräldrasamverkan. På så sätt vill vi också visa hur vi redan i litteraturen kan uttyda vad vi ser som tre olika riskminimerande strategier. Tanken är att teoriavsnittet ska komplettera och stötta den del i uppsatsen som behandlar själva undersökningen samt att det delvis ska ligga till grund för uppsatsens diskussion.

2.1 Utvecklingssamtal och vardaglig föräldrasamverkan

Vi ska här visa på ett antal skillnader mellan framför allt utvecklingssamtalet och den mer löpande, vardagliga föräldrasamverkan. Det finns här vissa väsentliga skillnader. De ligger inte enbart i att samtalsformerna skiljer sig. Förväntningarna på och uppfattningen av vad lärarens roll innefattar i arbetet med föräldrasamverkan skiljer sig också i olika sammanhang. På så sätt vill vi också visa på hur vi utifrån vårt syfte med denna uppsats funnit det otillräckligt att utgå från exempelvis enbart utvecklingssamtalen. För att undersöka hur lärare använder sig av ett riskminimerande perspektiv och av riskminimerande strategier ser vi det som viktigt att även se till lärarens vardagliga, fortlöpande arbete med föräldrasamverkan.

Utvecklingssamtalet och läraren som en välpreparerad samtalsledare

Vi vill hävda att det finns en tanke om att utvecklingssamtalet ska genomföras med fokus på kunskapsutveckling i första hand. Vi utgår då från hur syftet med de individuella utvecklings-

planerna beskrivs från Skolverket (2008). Just fokus på kunskapsutveckling blir tydlig när den individuella utvecklingsplanen kopplas till utvecklingssamtalet. Det betonas hur ”Tydliga beskrivningar i form av skriftliga omdömen av elevens kunskaper är en utgångspunkt för utvecklingssamtalet där lärare, elev och vårdnadshavare gör en framåtsyftande planering för eleven. Den individuella utvecklingsplanen är ett naturligt underlag för lärarens kontinuerliga uppföljning och planering av undervisningen” (Skolverket 2008, s 13). I syftet framhålls att läraren får ge information om elevens sociala utveckling men bara om rektorn så beslutar. Lisbeth Ranagården (2009) har genomfört en studie om lärares lärande om elever. Den är baserad, på lärarintervjuer, ljudupptagningar av utvecklingssamtal samt lärarnas dokumentation inför utvecklingssamtalen. Såväl Ranagårdens som Granaths (2008) avhandling, visar hur till exempel den sociala utvecklingen är ett område som lyfts under utvecklingssamtalet. Dock hävdar vi med utgångspunkt i dessa två avhandlingar och råden för den individuella utvecklingsplanen (Skolverket 2008) att det i utvecklingssamtalet finns en relativt tydlig fokus på kunskapsutveckling och kunskapsmålen.

I jämförelse med de samtal och möten som sker i den mer vardagliga kontakten mellan lärare och föräldrar så finns också en viktig och avgörande skillnad. En skillnad som ligger i att det i utvecklingssamtalet som samverkansform finns flera faktorer som verkar till fördel för läraren, vi ska här lyfta fram två av dessa faktorer. Den första är det faktum att i utvecklingssamtalet kan föräldrarna ses som lekmän som ställs inför läraren som en väl påläst expert (Hofvendahl 2006). Det här gör att läraren har en ovanligt stark position i samtalen. Dels ses läraren som den naturlige samtalsledaren och är därmed den som förväntas lyfta olika frågor och föra samtalet framåt. Dels har läraren också både möjligheten och förväntningarna på sig att förbereda sig så väl som möjligt inför de frågor som ska lyftas (Hofvendahl 2006, Skolverket 2008). Om läraren har på känn att till exempel en föreslagen åtgärd i den individuella utvecklingsplanen kan bli en känslig fråga har han eller hon alla möjligheter att i detalj förbereda hur denne ska kommunicera och lyfta frågan. Läraren kan till och med underbygga sin argumentation med dokumentation och utlåtanden från kollegor när någon form av åtgärder ska diskuteras (Hofvendahl 2006, Ranagården 2009).

Det andra är att lärare i utvecklingssamtalen kan undvika att lyfta känsliga ämnen. Enligt Ranagården (2009) strävar lärare i utvecklingssamtalet mot det goda samtalet och vill framstå

som goda relationsskapare. Lärare ”undviker därför att hamna i diskussion kring vissa känsliga frågor som till exempel olika former av disciplinära problem” (Ranagården 2009, s 208). Det intressanta här är att lärare *undviker* känsliga frågor som kan leda till diskussioner. Vi vill påstå att just detta visar på en central och helt avgörande skillnad mellan utvecklingssamtalet och de kontakter och samtal läraren har i sin vardagliga, löpande föräldrasamverkan. I utvecklingssamtalet kan läraren dels genom hur denne leder och styr samtalet välja att avstå från att gå in på eller lyfta vissa känsliga frågor. Om föräldrarna till exempel lyfter en fråga har läraren ändå möjligheten att göra en undvikande manöver. Till exempel genom att föreslå att ett nytt möte bokas in för att diskutera frågan med hänvisning till att tiden är knapp i utvecklingssamtalet eller att det kanske inte är riktigt rätt forum att lyfta frågan. Att helt oförberedd diskutera en känslig fråga kan lätt leda till missförstånd samt att läraren känner sig pressad att avge löften som sedan ändå inte kan fullföljas och uppfyllas fullt ut. Att istället föreslå att de bokar ett annat möte är ett sätt för läraren att få chansen att förbereda sig men det är också ett bra första steg vidare som ofta alla parter kan se som tillfredställande. (McNaughton & Vostal 2010)

Sammantaget vill vi med detta visa på att utvecklingssamtalet är speciellt då läraren här på många sätt har ett ovanligt bra utgångsläge. Läraren i sig har en stark position som expert och självklar samtalsledare. Läraren har också stora möjligheter att, om han eller hon så önskar, hålla en tydlig fokus på just kunskapsutvecklingen hos eleven.

Vardaglig föräldrasamverkan – Social kompetens och lärarens yrkesskicklighet

Det finns i litteraturen mycket som visar på att de sociala frågorna är väldigt viktiga för många föräldrar. Ofta handlar föräldrakontakterna i det mer löpande, vardagliga arbetet om just dessa frågor. Utifrån exempel i litteraturen är det också lätt att se hur det ofta är i frågor rörande det sociala som känsliga situationer uppstår. Något som är naturligt då det sociala rymmer frågor kring relationer, fostran, mognad och inte minst utsatthet och utfrysning. (Ranagården 2009, Lawrence-Lightfoot 2003, Erikson 2009) I dessa mer vardagliga samtal och situationer är det då knappast lika lätt för lärare att komma undan genom att hänvisa till att de vill hålla fokus på kunskapsfrågorna eller att tiden är knapp. Lawrence-Lightfoot (2003) visar istället hur lärare här ställs inför problem, diskussioner och frågor där de ofta förväntas att snabbt komma upp med en lösning eller ett svar. Ranagården (2009) visar på hur den vardagliga kontakten med föräldrar ofta berör sociala frågor

istället för kunskapsrelaterade frågor. Hon lyfter även den problematik som kan uppstå om vi intar ett perspektiv av antingen eller då det gäller kunskapsfrågor och sociala frågor.

> I talet om skolan tycks det i dag finnas två olika diskurser – en som fokuserar omsorg, jämlikhet och vikten av goda relationer och en annan som ställer prestationer, disciplin och progression i centrum (Irisdotter, 2006; Svensson & Ranagården, 2005). Ett sådant dualistiskt förhållningssätt till läraruppdraget är inte produktivt utan naturligtvis måste både kunskapsaspekter och omsorg få utrymme. Läraryrkets sociala dimension är emellertid den del av yrkeskompetensen som är svårfångad och den är till stora delar beroende av att få utvecklas i verksamheten. Att göra lärares sociala vardagsarbete till ett viktigt kunskapsområde är därför en utmaning och en vision att sträva mot (Ranagården 2009, s 221).

Ranagården betonar hur såväl läraryrkets kunskaps- som omsorgsaspekter bör tas i beaktande. Det är lätt att se hur de kan finnas en problematik här i den skillnad som kan uppstå i såväl förväntningar som syn på lärarens roll. Här kan det finnas en stor skillnad mellan till exempel en skolpolitiker, en elev, en förälder och en lärare. Ranagården hävdar att den sociala kompetensen bör ses som en viktig del av läraren professionalism och kompetens i stort. Det finns en problematik i att den sociala dimensionen är svårfångad och i att läraren behöver få utveckla sin kompetens på området i själva verksamheten. Dock visar såväl Lawrence-Lighftoot (2003), Erikson (2009) och Ranagården (2009) på ett tydligt sätt att det är viktigt att ta den sociala dimensionen i beaktande då sociala frågor är ett område som väcker både föräldrars engagemang och oro. Något som till stor del ryms i Ranagårdens beskrivning av hur ”de sociala relationerna är det område som föräldrarna verkar mest engagerade i. Kontakterna med hemmet beskrivs inte särskilt ofta i intervjuerna mer än just i situationer som rör elevens relationer i klassen” (Ranagården 2009, s 110). Det vi vill betona här är hur lärarens framgång i det löpande, mer vardagliga arbetet med föräldrasamverkan är beroende av något andra faktorer än i utvecklings-samtalet. Lärarens sociala kompetens och förmåga att anpassa sig blir viktig här. Även erfarenheten och de tillvägagångssätt och strategier läraren utvecklat utifrån denna blir ett viktigt stöd. Framför allt för att kunna hantera och anpassa sig till de många olika situationer och samtalsformer läraren möter i vardaglig föräldrasamverkan.

Utvecklingssamtal, vardagssamtal och föräldrasamverkan som en helhet

Vi har visat på hur läraren har en relativt stark position i utvecklingssamtalet. Det kan därmed tyckas att lärare borde känna sig ganska trygga i utvecklingssamtalen. Ändå visar Skolverket i sin *Slutredovisning av regeringsuppdrag om Elev- och föräldrainflytande* (2005) på att det finns en

osäkerhet kring utvecklingssamtalen, speciellt hos mindre erfarna lärare. Något som visar sig i att ”lärare som varit mindre än tio år är också mera osäkra kring utvecklingssamtalet” (Skolverket 2005, s 22). Det är viktigt att betänka att ett utvecklingssamtal ingår i ett större perspektiv. Föräldrasamverkan är och bör vara en löpande process.(Davis & Yang 2009, Ranagården 2009) Det är också viktigt att ta i beaktande att ”ett utvecklingssamtal baseras på en lång räcka av skoldagar och utvecklingssamtalet speglar detta vardagsslit, uppblandat med gnistor av intressanta och överraskande repliker och tankar” (Granath 2008, s 183). Osäkerheten kring utvecklingssamtalet skulle möjligen också kunna kopplas till hur framför allt oerfarna lärare kan uppleva föräldrakontakten i stort som både stressande, påfrestande, krävande och ibland till och med hotfull (Skolverket 2005, Erikson 2009). Vi vill visa att den sociala dimensionen inte ska underskattas i lärarens arbete, den är viktig i alla former av föräldrasamverkan. Lärarens sociala kompetens blir viktig för att lyckas i uppdraget (Ranagården 2009). En god social kompetens i kombination med väl utvecklade och fungerande tillvägagångssätt och strategier gör rimligen att läraren både blir skickligare och tryggare i sitt arbete med föräldrasamverkan i alla dess former. Såväl Ranagården som Lawrence-Lightfoot (2003) betonar hur detta är områden som utvecklas först med erfarenheten. Det är inget läraren har med sig från början ut i yrkesverksamheten. Med erfarenheten blir lärare också mer medvetna om olika risker och skickligare på att upptäcka och identifiera dessa. De lär sig att använda sig av och utgå från vad vi valt att benämna som ett riskminimerande perspektiv, något vi närmare går in på under vår nästkommande rubrik.

2.2 Utvecklingssamtal och det riskminimerande perspektivet

Vi ska under denna rubrik till stor del utgå från Hofvendahl (2006) och Granath (2008), deras huvudsakliga fokus ligger på utvecklingssamtalet. Utifrån något olika perspektiv ger de sin bild av hur lärare leder och styr utvecklingssamtalen. På så sätt vill vi visa hur de i denna process är medvetna om de osäkerhetsmoment och risker som är en del av samtalen. Med utgångspunkt i detta kommer vi också visa på hur det är rimligt att anta att lärare i många situationer i föräldrasamverkan använder sig av och utgår från ett riskminimerande perspektiv.

Hofvendahl – utvecklingssamtalet som ett gemensamt projekt

Ur vårt perspektiv är Hofvendahl (2006) och Granath (2008) framför allt intressanta tack vare hur de på olika sätt fokuserar på lärarens samtalsledande roll i utvecklingssamtalen. En roll där de

båda, enligt oss, visar på hur läraren faktiskt använder sig av och utgår från ett riskminimerande perspektiv. Hofvendahl betonar och intresserar sig för lärarens roll som samtalsledare. För Hofvendahl är inte det viktigaste vem som har makt i elevsamtalet. Han intresserar sig istället för vilka kommunikativa strategier deltagarna använder sig av för att hantera och bemöta de risker och osäkerhetsmoment han hävdar är en del av samtalet. För att undersöka detta studerar han tre moment i samtalet, samtalets inledning och avslutning samt hur man under samtalet inleder tal om problem. Fokus i undersökningen ligger förvisso på läraren, men han ser till stor del på samtalet som ett gemensamt kommunikativt projekt. Han ser det som ”ganska rimligt att tänka sig att både elev och förälder förväntar sig att det tillhör lärarens ansvar att leda samtalet och att det är läraren som (enligt elev och förälder) avgör var gränserna ska förläggas mellan olika samtalsmoment” (Hofvendahl 2006, s 70). Hofvendahl visar i sin avhandling på tydliga strategier som deltagarna använder i samtalet, men vi vill också hävda att det utifrån hans exempel går att utläsa hur lärarna använder sig av ett riskminimerande perspektiv. Vi vill här visa på två exempel. För det första lyfter han begreppet facework vilket innebär att samtalsdeltagarna strävar efter att samtalet ska genomföras på ett sätt så att ingen tappar ansiktet. Även Granath (2008) använder samma term, men Hofvendahl betonar facework på ett annat sätt. I grunden kan facework sägas handla om att deltagarna känner av samtalsstämningen samt tar olika risker i beaktande, till exempel när de vill lyfta känsliga frågor. I detta kan vi utläsa hur deltagarna använder en form av riskminimering och att de använder sig av ett riskminimerande perspektiv.

Vårt andra exempel, med lärarna som utgångspunkt, visar på hur det riskminimerande perspektivet är sammanlänkat med de riskminimerande strategier vi senare ska återkomma till. Lärarna i Hofvendahls avhandling använder olika strategier till exempel som omstarter eller pauser för att hitta rätt ord. Här är det också vanligt att lärarna använder ”*förmildringar*, dvs. ord och uttryckssätt som försvagar den potentiella känslighet som finns i ett besked om att eleven till exempel är ”osäker”, ”okoncentrerad” , ”på gränsen” (Hofvendahl 2006, s.120). I dessa fall bedöms alltså ett besked som potentiellt känsligt och läraren försöker förmildra det. Läraren har därmed i dessa fall oftast varit synnerligen medveten om riskerna. Utifrån den bedömning läraren sedan gjort av risken eller faran i situationen väljer hon eller han sedan tillvägagångssätt och strategi. På så sätt vill vi med detta exempel visa på hur det riskminimerande perspektivet kan ligga till grund för hur lärare hanterar en situation samt för vilka tillvägagångssätt och strategier de då använder sig av.

Granath – Utvecklingssamtalet som ett drama

Granath (2008) talar, främst utifrån utvecklingssamtalet, om hur föräldrar, elever och lärare står i en form av maktrelation till varandra. Det innebär också att det i dessa relationer kan ske förändringar i maktförhållandena, dels i olika situationer men även över tid. Då Granath studerar hur lärare disciplinerar och korrigerar eleverna genom loggböcker och utvecklingssamtal uttrycker hon det som att lärare använder sig av en form av mild makt. Hos Granath finns alltså en större fokus på maktaspekten. Vi har främst intresserat oss för hennes beskrivning av utvecklings-samtalet och hur hon då använder dramat som metafor. Hon ser det som en metafor som ger henne verktyg att analysera och beskriva den dynamiska dramaturgi som utvecklingssamtalet rymmer. Den ger henne möjlighet att belysa hur maktpositioner växlar under samtalets gång, så som sig bör även i ett klassiskt drama. Utifrån dramametaforen belyser Granath också drag i utvecklingssamtalet som vi såg som extra intressanta ur vårt perspektiv. Hon beskriver hur samtalen innehåller klassiska drag från dramat så som oväntade vändpunkter, upptrappning och en point of no return för att sedan avslutas med en förlösning och avtoning.
Just själva upptrappningsmomentet är synnerligen intressant ur vårt perspektiv.

> En upptrappning är exempelvis när konflikten mellan parterna blir naknare och mer och mer oförställd; när det som från början bara antyddes, alltmer stiger mot ytan. Orsaken till att spelet över huvudtaget pågår har med karaktärernas behov och intentioner att göra och i ett drama är de ju motstridiga och inte alltid uttalade. Men för att deltagarna i samtalet ska kunna komma till ett resultat, en förlösning, måste "undertexten", det som är dramats motor, till slut uttalas i ord eller i handling. Utan förlösning kan aldrig någon vinna eller förlora, eller som i detta drama, förhandla sig fram till en samförståndslösning (Granath 2008, s 59).

Vi tycker oss se en tydlig koppling mellan Granath (2008) och Hofvendahl (2006). Upptrappningen kan i mångt och mycket jämföras med den punkt där Hofvendahl talar om att en potentiell fara eller risk ofta gör sig gällande. Detta tillsammans med ett antal exempel Granath lyfter gör att vi tycker oss se hur lärarna även hos Granath i många fall använder sig av ett riskminimerande perspektiv. Med hjälp av det perspektivet kan de se och identifiera de potentiella faror och risker som gör sig gällande i upptrappningsfasen. Utifrån det kan de sedan välja en lämplig väg, ett tillvägagångssätt eller en strategi för att gå vidare. Något som oftast i hennes exempel innebär att lärarna styr med hjälp av mild makt för att nå ett resultat och därmed nå sitt mål i samtalet.

Det riskminimerande perspektivet – en sammanfattning

I den bild som Granath och Hofvendahl ger av utvecklingssamtalet så går det att utläsa hur lärarna relativt ofta ställs inför olika situationer och scenarion där de måste ta i beaktning olika osäkerhets-moment och risker. Det kan handla om att läraren och skolan blir ifrågasatt, mindre nöjda föräldrar, elever sätter press på skolan och läraren genom att föra fram tankar om att byta skola (Granath 2006). Det kan också handla om lärare som i ett ansträngt samtal försöker hitta rätt ord för att lyfta ett känsligt ämne (Hofvendahl 2006). Många exempel och intervjuuttalanden visar på att lärarna i dessa situationer oftast är synnerligen medvetna om de risker som finns, att en felaktig formulering eller några väl kritiska ord kan väcka starka känslor eller göra någon onödigt upprörd eller besviken. Något som i förlängningen kan leda till situationer och scenarion där den så viktiga förtroendefulla relation får sig en rejäl törn.(Lawrence-Lightfoot 2003, Hofvendahl 2006) Det är inte bara i Hofvendahls och Granaths beskrivning av hur lärarna agerar i olika situationer i utvecklingssamtalen, utan överlag i vår litteratur, som vi ser många exempel på hur lärare i sitt fortlöpande arbete med föräldrasamverkan utgår från vad vi benämner som ett riksminimerande perspektiv (Erikson 2009, Granath 2008, Hofvendahl 2006, Lawrence-Lightfoot 2003). Utifrån litteraturen ser vi ett tydligt mönster av hur lärarna använder sig av ett riskminimerande perspektiv för att identifiera och bedöma olika situationer fyllda av osäkerhetsmoment, potentiella faror och mer eller mindre tydliga risker. Ur vårt perspektiv ser vi det därför som rimligt att hävda att lärare i många situationer använder sig av vad vi valt att benämna som ett riskminimerande perspektiv.

Granath (2008), Hofvendahl (2006) och Ranagården (2009) har dock huvudsakligen utgått från utvecklingssamtalet i sina avhandlingar. Något som på ett sätt är problematiskt då den starka position läraren har i utvecklingssamtalet samt det faktum att det bär många drag av det mer reglerade institutionaliserade samtalet kan sägas motverka större incidenter (Hofvendahl 2006). Deltagarnas användande av något som kan liknas vid facework visar just på hur alla deltagarna är måna om att ingen ska behöva tappa ansiktet i samtalet (Granath 2008, Hofvendahl 2009). Det finns helt enkelt ett gemensamt intresse hos deltagarna av att skapa och genomföra det goda samtalet. Vi ser därför en viss logik i att vi i deras exempel inte ser fullt så mycket av de osäkerhetsmoment, känsloyttringar, heta diskussioner och öppna konflikter som vi ser i lärarnas mer vardagliga föräldrakontakter. Då vi i kommande avsnitt vill ge exempel på hur lärare använder

sig av riskminimerande tillvägagångssätt och strategier för att hantera, minimera och undvika olika risker har vi därför till stor del i stället valt ut exempel från andra delar av våra teoretiska inspirationskällor.

2.3 Riskminimering och strategier – exempel utifrån litteraturen

I föregående avsnitt har vi visat hur lärarna i Granaths (2008) och Hofvendahls (2006) avhandlingar uppenbarligen är medvetna om många av de olika osäkerhetsmoment, faror och risker som ryms inom utvecklingssamtalet. Utifrån det ser vi det som rimligt att anta att lärare såväl i utvecklingssamtalen som i föräldrasamverkan i stort använder sig av vad vi valt att uttrycka som ett riskminimerande perspektiv. I detta avsnitt vill vi utifrån olika litteraturexempel visa på hur lärare rent konkret arbetar med riskminimering och hur de då använder sig av olika riskminimerande strategier. Utifrån litteratur- och intervjuexempel kommer vi sammantaget i uppsatsen att visa på fem exempel på riskminimerande strategier. Tre av dessa är strategier som på ett tydligt sätt återges i litteraturen, ofta återkommande och i många olika sammanhang. Det är dessa tre riskminimerande strategier vi mer ingående ska gå igenom i detta avsnitt.

Exempel ett - Den tydliga läraren

Lawrence-Lightfoot (2003) talar om att skolan måste bli bättre på gränssättning. Detta är en utmaning som skolan enligt henne måste bli skickligare på att hantera. En utav lärarna i hennes intervjuexempel, Jane, uttrycker den frustration hon kan känna när gränserna inte klargörs. Frustrationen ligger i den otydlighet och den brist på stöd hon upplever från skolledningen i frågan. "Jane feels as if a huge amount of time is wasted engaging parents in conversations and listening to their demands about issues that should not rightly be in their domain of responsibility or expertise" (Lawrence-Lightfoot 2003, s 53). Jane är en öppen lärare som verkligen verkar för en nära kontakt med föräldrarna. Dock upplever hon ett problem i att närheten, öppenheten, utnyttjas när föräldrar misstar en öppen kontakt för att innebära att allt är öppet för förhandling. Att klargöra och hitta en rimlig nivå för dessa förväntningar från respektive sida är något som är en avgörande förutsättning för en fruktbar samverkan. Utifrån exemplet med Jane förstår vi det som att i den förtätade samverkan som Erikson (2004) talar om är det alltså än viktigare med en tydlighet från läraren. Jane är en samverkande lärare men upplever hur detta också leder till gränssättningsproblem. Dock vänder sig inte Janes frustration i första hand mot föräldrarna. Det är skolan och de där verksamma

lärarna som gemensamt måste vara tydligare med vilka områden som är skolans respektive föräldrarnas. Detta är ett genomgående drag i den litteratur vi läst. Lärarna och ofta ledningen måste vara tydligare i att sätta gränserna för vad som är lärarnas respektive föräldrarnas område. På så sätt definieras också vad som är ett gemensamt område och mera öppet för diskussion och förhandling. Med tydliga gränser kan man också bjuda in föräldrar och göra dom delaktiga utan att riskera till exempel intressekonflikter, missförstånd och frustration (Lawrence-Lightfoot 2003, Blackmore & Hutchinson 2010)

Erikson (2009) visar i den del av sin rapport som baseras på en intervjustudie på ett liknande exempel där lärarna betonar vikten av att ömsesidiga förväntningar klargörs mellan lärare och föräldrar. Det handlar om att tydliggöra vilka ömsesidiga förväntningar som lärare och föräldrar har, och kan ha, på varandra. En tydlighet i frågor om gränser och förväntningar kan minimera risken för missförstånd och för onödiga och tidskrävande diskussioner.

Lawrence-Lightfoot (2003) visar också på hur flera av lärarna i hennes studie med erfarenheten har lärt sig vikten av att vara tydlig, ofta på gränsen till övertydlig, i kontakten med föräldrar. Det kan som exempel röra sig om att kommunicera rakt om problem och om vikten av att då vara tydlig på vem som ska göra vad när det till exempel gäller stöd och åtgärder. Hon visar också genom sina intervjuexempel att flera av de intervjuade lärarna genom att vara tydliga och säkra på sin sak upplever hur de utstrålar en trygghet, självkänsla och professionalitet som ofta, bara den, kan ha en lugnande inverkan på de mest oroliga och ifrågasättande av föräldrar. Att vara tydlig innebär alltså i högsta grad att läraren minimerar och undviker olika risker.

Utifrån litteraturen ser vi det som att tydligheten bland annat kan fungera riskminimerande på följande sätt: Onödiga och energikrävande diskussioner kan undvikas och minimeras. Det skapas rimliga förväntningar och tydliga gränser. Något som leder till mindre av missförstånd, och ifrågasättanden och därmed färre konflikter. Tydligheten är också ett sätt att utstråla att du som professionell vet vad du gör och att du har kontroll. Något som kan vara nog så viktigt för att lugna till exempel oroliga och ifrågasättande föräldrar. Att vara tydlig fyller därmed, sett till litteraturen, en riskminimerande funktion på många olika sätt.

Exempel två – Den lyssnande läraren

Vi vill här ta upp ett inledande exempel som både visar på hur en beprövad strategi för aktivt lyssnande kan se ut samt hur arbetssätt och strategier faktiskt går att överföra och lära ut. Just

mentorskap och överföring av kunskaper mellan lärare är något Lawrence-Lightfoot (2003) ser som ett område som behöver utvecklas inom skolan.

> Once teachers finish their training and join the faculty of a school, they need to receive mentoring and supervision from administrators about communicating effectively and building productive relationships with parents (Lawrence-Lightfoot 2003, s 229).

McNaughtons och Vostals (2010) ”The LAFF Don’t CRY strategy” har med fördel lärts ut till olika lärare. Strategin sammanfattas i följande fyndiga ”lek” med bokstäver och ord.

L Listen, empathize and communicate respect
A Ask questions and ask permission to take notes
F Focus on the issues
F Find a first step
Don’t
C Criticize people who aren’t present
R React hastily and promise something you can’t deliver
Y Yakety-yak-yak

(McNaughton & Vostal 2010, s 252).

Vi tänker gå in på några tankar kring strategin som vi tycker är intressanta utifrån tanken om lyssnande som en riskminimerande strategi. Mycket av tankarna bakom LAFF Don´t CRY kan kopplas till just riskminimering. Det första steget, L, är förhoppningsvis logiskt för de flesta lärare. Det andra steget, A, är däremot intressant. Studier visar enligt författarna att ”People typically remember few details during stressful situations” (McNaughton & Vostal 2010, s 252). De betonar att lärare i sin vardag ofta möter och talar med en stor mängd personer och att vi faktiskt minns mindre än vad vi tror från dessa möten. Att föra anteckningar av vad som sägs i möten kan vara värdefullt (McNaughton & Vostal 2010, Mayfield Pogoloff 2004). Det går också i linje med att författarna betonar vikten av att sätta värde på föräldrars bidrag till samtalet och diskussionen och att du i varje kontakt ska hålla fokus på rätt saker. Det innebär att du tar dig tid att lyssna och inte börjar kallprata eller kommer ifrån ämnet i din iver att bidra i samtalet. Det innebär också att du inte kritiserar ej närvarande personer. Framför allt är det viktiga att du helt enkelt fokuserar på lyssnandet och på att komma upp med ett första steg vidare (McNaughton & Vostal 2010).

Dock är det här viktigt att du är medveten om din roll och dina begränsningar som lärare. Du ska vara en god, aktiv lyssnare, men bör för den skull inte bli allt för sympatiserande. Det är viktigt att du hittar en väg vidare, men du bör vara ytterst vaksam på att inte lova för mycket. Det slår lätt tillbaka och det så viktiga förtroendet kan skadas. Något som i sin tur innebär en risk för att det blir

betydligt svårare att med gemensamma krafter komma fram till en lösning överhuvudtaget. Det centrala är istället att du genom att vara en god lyssnare får en bättre förståelse för problematiken. Därmed är det troligare att du kan komma upp med ett tillfredställande sätt att gå vidare, ett nästa steg. Med det skapas också goda förutsättningar för att i slutändan hitta en lösning på problemet. (McNaughton & Vostals 2010) Exemplet med LAFF don´t CRY är också synnerligen intressant av ett annat skäl. Det visar på att strategier faktiskt går att lära ut och att det kan ha en mycket positiv effekt på lärarnas möjligheter att lyckas i sitt arbete med föräldrasamverkan.

> The parents overwhelmingly selected those teachers who had learned LAFF don't CRY as more effective communicators and identified the key features of the strategy as important to their positive perceptions of the teachers (McNaughton & Vostal 2010).

Det intressanta är att mycket av det som betonas i LAFF don´t CRY till stor del stämmer överens med hur Elizabeth, en av lärarna i Lawrence-Lighfoots (2003) intervjuer, beskriver sin syn på sina styrkor i föräldrasamverkan. Hon betonar att hon är en god och framför allt uppmärksam lyssnare. Hon är heller inte rädd för tystnaden i samtalen, utan upplever att just tystnaden ofta ger som mest till samtalet. Det är då hennes ord tas emot och landar eller en tanke formas hos föräldrarna. Det är då föräldrars känslor och tankar formas till ord. Elizabeth beskriver hur en av hennes största styrkor ligger i att hon vet när hon ska vara tyst och när det är läge att tala. Hon har då en förmåga att knyta ihop trådar, se problemen för vad dom är, och hitta ett sätt att gå vidare.
Vi vill se lyssnandet som en form av riskminimerande strategi just för att du lyssnar med en tanke. Lyssnandet visar på en respekt för föräldern. Du lyssnar aktivt och med ett ärligt intresse för att få en så god bild av problemet som möjligt. Du är inte rädd för tystnaden utan ser den, precis som Elizabeth, som något möjligt produktivt. Elizabeth uttrycker det som att hon hör ”the shape of the conversation” (Lawrence-Lightfoot 2003, s 29). Lyssna handlar alltså i själva verket här om att se och förstå. Det låter som något enkelt men flera av lärarna i Lawrence-Lightfoots studie betonar hur lyssnandet är en förmåga, en yrkesskicklighet, som för många av dem tagit en lång tid att utveckla. Erfarenhet, inte utbildning, är här den helt avgörande faktorn.
Utifrån litteraturen ser vi det som att lyssna bland annat kan fungera riskminimerande på följande sätt: Att lyssna handlar till stor del om att få nya perspektiv och en bättre bild av hur saker förhåller sig.

> Teachers in training need to develop strategies, tools, and skills for supporting productive dialogues with parents. They need to learn to listen-patiently, intently, and respectfully-to parental perspectives on their children (Lawrence-Lightfoot 2003, s 229).

Lyssnandet är viktigt då det minskar risken att till exempel ta fel beslut, förhastade beslut eller att lova för mycket utifrån vaga grunder eller personligt tyckande (Lawrence-Lightfoot 2003, McNaughton & Vostal 2010). Framför allt ger du dig själv chansen att utifrån en så god grund som möjligt agera och till exempel komma upp med en lösning på ett problem eller bemöta en förälders oro på bästa möjliga sätt. Att lyssna uppmärksamt och aktivt hjälper dig helt enkelt att agera på ett sätt som inger förtroende istället för att agera på ett förhastat sätt som kan skada eller rasera ett förtroende.

Exempel tre – Att plussa på förtroendekontot

Vi vill avslutningsvis lyfta ett tredje exempel. Detta för att vi dels vill visa på en riskminimerande strategi, men också för att vi vill visa hur vad Erikson (2009) uttrycker som förtroendeskapande handlingsstrategier och vad vi benämner som riskminimerande strategier ibland kan vara nära sammanlänkade till varandra.

I Lawrence-Lightfoots (2003) intervjuexempel ser vi hur flera utav lärarna använder sin medmänskliga och omsorgsfulla sida med vad som också skulle kunna ses som en strategisk baktanke. Här kan sägas att lärarna ibland fokuserar på olika strategiska fördelar av en god kontakt. Att ha en nära kontakt handlar i mångt och mycket då om att skapa en öppnare kommunikation mellan lärare och föräldrar. Något som också kan leda till mindre av missförstånd och diskussioner och framför allt att parterna öppnare kan tala om eventuella problem. Ett stort förtroende ses här som en strategisk fördel då det minskar risken för konflikter när mer allvarliga eller känsliga frågor förs på tal i kommande samtal och diskussioner.

Vi vill också lyfta ett talande exempel på hur lärare med liknande strategier svarar på press och krav. Utifrån en studie på en ”urban public school” i USA visar Elizabeth Hassrick McGhee & Barbara Schneider (2009) i *Parent surveillance in schools* hur framför allt medelklassföräldrar på olika sätt övervakar skolan och utvecklar strategier för att övervaka och påverka lärare och hur lärarna svarar upp mot detta. Även Unn-Doris Karlsen Bæck (2010) har berört detta i en studie om

hur norska lärare upprätthåller sin professionalitet gentemot föräldrar. Det intressanta här är dock hur Hassrick McGhee & Schneider (2009) kan visa kopplingen mellan övervakningen och lärarnas respons på denna. Övervakningen innefattade allt från disciplinfrågor och resultatfrågor till hur själva undervisningen bedrivs i klassrummet. Föräldrarna utnyttjade många olika kanaler och kontakter för att inhämta olika former av information, bland annat för att jämföra sina barns undervisnings- och skolsituation med till exempel andra lärare, klasser eller skolor. Detta för att dels påverka skolans, eller lärarens undervisning i stort, men till stor del också i syfte att vinna fördelar för deras egna barn under deras utbildning. Olika lärare svarade givetvis upp på olika sätt mot föräldrarnas kontroll och krav. Ett genomgående och intressant drag hos en grupp av lärare i undersökningen är hur de kan sägas arbeta för att ligga på plus eller skaffa sig själva större marginaler hos föräldrarna. Studien visar hur lärarna som använder denna strategi agerar och anstränger sig på ett sätt som kan sägas gå utanför det normala, oftast i syfte att tillfredställa en krävande föräldrar. Vi vill hävda att läraren här utgår delvis från ett riskminimerande perspektiv och också använder sig av en riskminimerande strategi. Det finns två skäl som talar för det. Det ena är hur lärarnas agerande och strategier uppkommer som ett svar på just det *hot* som de upplever i de krav och den övervakning de ställs inför.

> Findings suggest that teachers did feel watched by monitoring parents. They used different *strategies to respond to the threat* monitoring parents posed to their professional authority. Some teachers engaged in what Lawrence-Lightfoot (1981) calls creative conflicts by facilitating critical discussions with parents about classroom practices and by providing supplemental information in the form of newsletters, workshops, or one-on-one exchanges with monitoring parents. At times, they also initiated specific interventions for individual students (Hassrick McGhee & Schneider 2009, s 221, vår kursivering).

Det andra skälet som talar för att lärarna agerar utifrån hur de upplever ett hot, ett osäkerhetsmoment eller en risk är att mönstret inte är generellt. Det finns en skillnad mellan arbetarklass- och medelklassföräldrarnas barn. Studien talar tydligt för att medelklassföräldrarna, som var de mest aktiva övervakarna, också vann större fördelar åt sina barn. Här handlar det alltså inte bara om att bygga ett förtroende. Lärare agerar ibland, som lärarna i denna studie, utifrån ett synnerligen strategiskt tankesätt för att hålla ryggen fri och hålla vissa föräldrar mer nöjda.. *Utifrån litteraturen ser vi det som att arbeta för att plussa på förtroendekontot bland annat kan fungera riskminimerande på följande sätt:* I grunden handlar de här lärarnas strategier om att skaffa sig marginaler, om att ligga på plus på förtroendekontot. Som riskminimering skulle det kunna uttryckas som att det rimligen är svårare för föräldrar att anklaga eller ifrågasätta en lärare

som bjuder till och helt uppenbart anstränger sig extra mycket för ens barns bästa. Vi vill dock hävda att det finns en skillnad i exemplen. Hos Hassrick McGhee & Schneider (2009) handlar det till stor del om att hålla ryggen fri och undvika att bli ifrågasatt. Lärarna anstränger sig till stor del för att tillfredställa krävande föräldrar. I Lawrence-Lightfoots (2003) exempel handlar det om att lärarna närmast använder vad Erikson (2009) uttrycker som förtroendeskapande handlingsstrategier, men med en liten baktanke. De ser i kontakten med vissa föräldrar längre framåt. De inser vikten av att ha några pluspoäng inför kommande, kanske tuffare, möten och kontakter. Angående den här strategin såg vi det som lite extra intressant att se hur våra respondenter ställer sig till frågan. Handlar att plussa på förtroendekontot mer om att hålla ryggen fri, eller mer om en positiv grundhållning där lärare ser till nyttan av en god framtida kontakt? Oavsett vilket så ser vi det dock som att det ligger ett synnerligen strategiskt tankesätt bakom dessa extra ansträngningar som läraren gör.

Vi vill med hjälp av dessa exempel visa på hur lärare utvecklar och använder olika riskminimerande strategier och tillvägagångssätt. Vi ska som nämnts visa på fem strategier vi tycker oss kunna visa på utifrån litteratur och intervjuer. Tre av de fem strategier vi definierat visar sig dock mer eller mindre tydligt i litteraturen. Det är dessa tre vi gått in närmare på här. Vår förhoppning är att vi med dessa exempel också har förtydligat för läsaren vad vi menar med riskminimerande strategier och tillvägagångssätt. Något som vi också hoppas ska ge läsaren en bättre förståelse inför det avsnitt som behandlar vår empiriska undersökning i form av våra fem lärarintervjuer.

Vi vill dock innan vi går in på vår empiriska undersökning visa på de metodiska överväganden som legat till grund för hur vi lagt upp vår intervjuundersökning. Vi kommer bland annat i metodavsnittet visa på de överväganden vi gjort då det gäller såväl utformningen som bearbetningen av våra fem intervjuer.

3 Metod

Vi kommer i metodkapitlet inledningsvis avhandla kvalitativ metod och framför allt visa på varför vi valt att använda oss av denna. Vi kommer beskriva några aspekter som bör tas i beaktning i samband med intervjuundersökningar. Efter det kommer vi visa hur vi gått tillväga i planering och genomförande av de intervjuer som ligger till grund för vår undersökning. Avslutningsvis kommer vi beröra de etiska överväganden vi gjort i samband med intervjuerna.

3.1 Kvalitativ metod

En forskare med kvalitativ utgångspunkt undersöker något som inte går att kvantifiera, något som inte går att fastställa med siffror, och forskar genom att till exempel observera eller göra intervjuer (Eliasson 2006). Då vi valde att intressera oss för riskminimering och hur lärare använder olika strategier för riskminimering så bestämde vi oss också relativt omgående för att utgå från kvalitativ metod. Vi var också redan tidigt överens om att vi ville utgå från intervjuer. En fördel med att använda en kvalitativ metod och framför allt intervjuer som utgångspunkt för vår studie är att vi kan samla in material tills vi själva känner oss nöjda. Detta kändes viktigt för oss då vi inte var helt säkra på hur olika lärare skulle ställa sig till vårt ämne. Om vi skulle finna att de intervjuer vi gjort till en början inte skulle ge oss ett tillräckligt omfattande empiriskt material så såg vi det därför som positivt att vi relativt enkelt skulle kunna utöka materialet genom kompletterande intervjuer. (Eliasson 2006, Repstad 2007) En av de stora fördelarna vi ser med den kvalitativa metoden, och inte minst i att använda intervjuer, ligger just i flexibiliteten och att vi som forskare har möjlighet att anpassa oss efter de situationer vi möter under forskningsprocessens gång.

Vi har för vår undersökning gjort fem intervjuer på cirka fyrtio minuter vardera. Dessa spelades in med hjälp av MP3-spelare och har sedan transkriberats. Seidman (1998) talar om hur transkriberingsarbetet för längre intervjuer förvisso kan vara både mastigt och uttröttande. Ibland, framför allt vid större studier, kan det därför finnas en poäng i att ta hjälp av en anställd transkriberare. Som vi ser det förlorar man dock två av de viktiga fördelarna i kvalitativ forskning då, fördelar som vi har nytta av i vår något mindre studie. För det första ligger en viktig fördel i en undersökning byggd på primärdata i att det är just forskaren själv som samlat in och kontrollerat all data under hela undersökningsprocessen (Eliasson 2006). Uppå det är just närheten till materialet en av de stora fördelarna samtidigt som det är en av de stora utmaningarna för forskaren vid

användningen av kvalitativ metod (Repstad 2007). Utmaningen ligger i att forskaren kommer nära sitt forskningsobjekt och därmed kan få svårt att förhålla sig neutral eller objektiv samt ha svårare att se saker i till exempel ett större sammanhang och vidare perspektiv. Fördelen ligger i att närheten till forskningsobjektet eller området kan hjälpa forskaren till en större förståelse. Närheten kan också ofta ge möjligheter att fördjupa sig på ett annat sätt än vad som erbjuds i en kvantitativ studie. Intervjun och den efterföljande transkriberingen är just ett sådant sätt att komma närmare forskningsobjektet och förhoppningsvis kunna fördjupa sig och få en bättre förståelse för till exempel en persons tankar, funderingar och resonemang. (Seidman 1998, Repstad 2007)

3.2 Intervjua med kvalitet – vikten av planering och struktur

Seidman (1998) betonar att intervjuaren, forskaren, bör ha i åtanke att vid användandet av intervjuer i kvalitativ forskning så ligger fokus inte nödvändigtvis på att kunna generalisera och påvisa hur undersökningens data passar in i ett bredare perspektiv, så som på en större grupp eller på en befolkning i stort. I stället är det viktigare att kunna presentera resultatet av intervjuerna på ett ingående, detaljerat och adekvat sätt. Studien ska presenteras på ett sätt som gör att läsaren får en förståelse för hur intervjuerna genomförts. Uppå detta bör forskaren i sina val av utformning av presentationen hela tiden ha som utgångspunkt att respondenternas erfarenheter och tankar ska bli tydliga för läsaren samt ha som mål att genom intervjuerna skapa en förståelse och insikt hos läsaren för den problematik studien i stort behandlar (Seidman 1998). Detta är något vi tagit till oss och sett som viktigt att ta i beaktande i vår studie.

Seidman beskriver också vikten av att vara genomtänkt och att ha en tydlig struktur samt ett klart mål innan man börjar intervjua. Han säger om intervjuande forskare att:

> They must be thoughtful about the what, why, how, who, when and where of interviewing. They must be as focused and clear as possible about the inquiry when beginning the study. Such planning is the prerequisite for being able to respond thoughtfully and carefully to what emerges as the study proceeds. Because in-depth interviewing uses a method that is essentially openended, preparation, planning and structure are crucial (Seidman 1998, s 33).

Redan i att tala om och ställa frågor kring ett så brett område som samverkan finns en stor utmaning för oss som intervjuare. Vi har fått skala av och prioritera bort många frågor vi önskat ställa. Allt för att i slutändan, så som Seidman betonar, verkligen ha en tydlig fokus och ett mål

med de frågor vi ställer. Det kan här vara viktigt att poängtera att vi inte nämnt eller förklarat begreppen riskminimering eller riskminimerande perspektiv och strategier.
Vi valde istället att med våra frågor fokusera på ett antal utmaningar och riskområden vi såg inom föräldrasamverkan i stort. Exempel på områden vi lyft för samtal och diskussion är till exempel:
- Vad läraren talar om med föräldrar och vad man inte talar om.
- När och hur lyfts sociala och kunskapsrelaterade frågor?
- Hur aktivt och medvetet väljer läraren arenor och samtalsformer?
- Hur hanterar läraren föräldrar som är oroliga, ifrågasättande eller övervakande?
- Hur hanterar läraren situationer när denne blir överraskad eller påhoppad?
- Hur och när kan dokumentation vara till hjälp i föräldrasamverkan?

Intervjuerna har förts mer som en form av samtal kring dessa områden. Vår tanke och vårt mål var att på den vägen komma in på hur lärare kan använda olika tillvägagångssätt och strategier för att riskminimera. Under intervjuerna har vår strävan hela tiden varit att få ut bra svar och exempel som tydligt kan hjälpa oss påvisa hur såväl riskminimering som riskminimerande strategier kan ses som en del i lärarens arbete med föräldrasamverkan.

3.3 Som du frågar får du svar

Vi har haft nytta av Seidmans (1998) what, why och how-frågor för att planera och utforma våra intervjuer. Kortfattat kan de beskrivas enligt följande.
Vad vill vi veta?
Vad är vårt intresse i detta område? Seidman betonar här en problematik. På samma gång som vi väljer ett område som förhoppningsvis intresserar och engagerar oss så måste vi ändå undvika förutfattade meningar samt vara öppna och lyhörda inför nya insikter och perspektiv.
Varför är ämnet intressant för mig och framför allt för andra?
Utifrån litteraturen har vi i det här fallet visat på en problematik vi vill undersöka. Vi ser det som att lärare i sitt arbete med föräldrasamverkan ställs inför risker och på olika sätt försöker hantera, minimera och undvika dessa. Vi hoppas intervjuerna kan påvisa både hur lärare använder sig av och har användning av ett riskminimerande perspektiv och av olika riskminimerande strategier
Hur vill jag använda mina intervjuer och vad vill jag få ut av dom?

Hur-frågan blir lite mer komplicerad då Seidman i sin bok till stor del utgår från en form av trestegsintervju med intervjuer av samma person men vid tre olika tidpunkter och med olika teman för varje intervju. Dock är den i vissa delar inriktad mot större arbeten så som exempelvis avhandlingar. Det avgörande här är dock att Seidman betonar hur vi bör tänka igenom hur vi vill använda intervjuerna för vårt arbete samt vad exakt vi vill och kan få ut av dem. En fråga som i grunden kan verka självklar, men som i själva verket kan vara till stor hjälp. Att tänka igenom hur vi vill använda våra intervjuer och vad vi verkligen kan hoppas få ut av dem inverkar till exempel i viss mån på vilka frågor och följdfrågor vi prioriterar och lägger mest fokus på i intervjuerna.

3.4 Respondenter och urval

Seidman (1998) betonar också vikten av att tänka igenom förutsättningarna för själva intervjun utifrån frågorna Who, when and where? Det vill säga vem som ska intervjuas samt var och när? På två av frågorna gav sig svaren mer naturligt för oss. *Var* har för oss mer handlat om att hitta en lugn, bra intervjumiljö där alla parter känner sig trygga och bekväma. *När* besvaras också ganska lätt. Vi ville intervjua lärare som, oftast, är väldigt upptagna. Alltså är det naturligt att det därmed är de som bestämmer en tidpunkt då de kan hinna med en intervju utan att bli avbrutna och framför allt utan att känna sig stressade.

Vem var däremot en mer komplicerad fråga för oss då den handlar om urval. Vi valde att för våra intervjuer söka upp verksamma lärare. Vi bestämde oss också tidigt för att vi ville intervjua lärare som arbetar med barn i något yngre åldrar, eftersom det är där samverkan med föräldrar är som intensivast. (Erikson 2009, Skolverket 2005, Skolkommittén 1997) Vi såg inte lärarnas ålder eller kön som avgörande. Däremot såg vi det som viktigt att de lärare vi intervjuade endast var lärare som hade mångårig yrkeserfarenhet. Detta utifrån, som vi redan visat på, den roll erfarenheten spelar för hur lärare utvecklar en större medvetenhet och tydligare strategier i sitt arbete med föräldrasamverkan. Vi ville också hitta lärare som varit verksamma som klasslärare i olika årskurser. Våra respondenter uppfyller dessa kriterier väl. De har alla mångårig erfarenhet som klasslärare och alla har också varit verksamma inom olika årskurser. Somliga har mestadels arbetat med de yngre åren, från förskolan och upp till årskurs 3, och andra huvudsakligen för årskurs 4 till 6. Sammantaget har de olika intervjuade lärarna genom sitt yrke alltså erfarenhet av samverkan med föräldrar till barn ifrån förskolan och upp till årskurs 6. Något vi såg som positivt då vi ville

ha en bred bild av hur riskminimering och olika riskminimerande strategier kan vara en del av lärarens arbete med föräldrasamverkan.

3.5 Vetenskapliga rådet och Etiska principer

Forskningen är viktig för individens och samhällets möjlighet till utveckling, men bör bedrivas enligt vissa etiska principer. Vetenskapsrådet (2002) talar om hur forskningskravet och individskyddskravet alltid måste vägas mot varandra i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Då det gäller individskyddskravet kan det konkretiseras i fyra allmäna huvudkrav i form av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det är dessa fyra krav vi framför allt sett som väsentliga att ta i beaktande inför vår undersökning.

Utifrån informationskravet är det viktigt att informera våra respondenter om att deras medverkan är frivillig och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Så som sig bör har vi även givit våra respondenter information om syftet med våra intervjuer och vår undersökning i stort. Dock har vi nöjt oss med att mer översiktligt berätta att intervjuerna kommer gälla hur de hanterar den problematik och de utmaningar arbetet med föräldrasamverkan för med sig. En alltför tydlig förklaring av vårt syfte skulle annars möjligen ha färgat våra respondenters svar.
I enlighet med samtyckeskravet har vi också kontaktat lärarnas respektive rektorer för att få ett godkännande för intervjuerna. I två fall har dock lärarna själva talat med rektor och därefter gett klartecken.
För att svara upp mot konfidentialitetskravet så har vi för det första valt att inte fråga deltagarna om namn, skola de jobbar på eller dylikt vid inledning av intervjuerna. Vi såg det inte som nödvändigt att det ska finnas med på ljudfilerna. Vi har också fingerat namnen vid transkriberingen av uppsatserna. Samma fingering har fått kvarstå i själva uppstatsen.
Gällande det sistnämnda kravet, nyttjandekravet, så har vi inget intresse av att låta vår forskning användas i andra syften än för utbildning och vidare forskning.

Vi har också avslutat varje intervju med att efter mp3-spelaren stängts av fråga om det är något de vill tillägga. Vi har upplyst respondenterna om att vi givetvis tillgodoser deras önskemål om de ångrar sig, och vill att deras intervjuer, eller någon del av deras intervju, inte ska finnas med i uppsatsen. Något som dock inte har varit aktuellt. Istället vill vi påstå att vi genomgående i

intervjuerna upplevt hur vårt ämne engagerat. Något som också lett till att vi har fått ett riktligt material att utgå från där de intervjuade lärarna beskriver hur de på olika sätt hanterar, minimerar och undviker olika risker i sitt arbete med föräldrasamverkan. Något vi behandlar och närmare analyserar i nästkommande undersökningsavsnitt.

4 Undersökning – Lärarintervjuer och fem riskminimerande strategier

Alla de lärare vi intervjuat såg samverkan som något positivt och något man drog nytta av i sitt vardagliga arbete. Som vi tidigare i uppsatsen har nämnt så misstänker vi att man i samverkan ställs inför många risker. I våra intervjuer har vi bett lärarna att beskriva hur de går tillväga i vad vi tror är ofta förekommande situationer. Till exempel hur, var och när man samtalar med föräldrar om händelser eller saker som kan upplevas som känsliga. I arbetet med att återge intervjuerna i vår uppsats utkristalliserades tillvägagångssätt, förhållningssätt och några tumregler. Dessa har vi valt att kategorisera till fem strategier. Vi presenterar strategierna längre ner i detta avsnitt. I de fem intervjuerna finns gemensamma drag. Deras exempel och svar på frågor visar på uppfattningar och förhållningssätt som alla fem lärare hade lika. Tydliga gemensamma drag för oss är inställningen till samverkan, uppfattningen om vilken av mamman eller pappan som tar kontakt med skolan, vikten av att vara tydlig och att det är viktigt att dokumentera.

Vi började alla intervjuer med att fråga vad samverkan mellan hem och skola innebar för dem. Svaren var entydiga, samverkan innebar ett samarbete mellan dem som lärare och föräldrarna. Detta samarbete skulle främja barnets inlärning och varande i skolan, alltså något som är bra för barnets sociala utveckling och kunskapsutveckling. Det som sedan skilde lärarna åt i talet om samverkan var i hur stor utsträckning de behövde lära känna föräldrarna för att lära känna barnet. Tre av fem lärare tyckte det var bra med en distans till föräldrarna. För en god samverkan behövde de inte veta så mycket om till exempel vardagsrutiner i hemmet, såvida det inte påverkade barnet i skolan. De andra två tyckte att det var en tillgång för samverkan om de kände föräldrarna i den utsträckningen att de till exempel visste vad föräldrarna arbetade med och hade en mer ingående familjebild, till exempel om eleven hade halvsyskon.
Alla de intervjuade lärarna tyckte sig se en skillnad i vilka områden i skolan mammor och pappor intresserar sig för. Alla tyckte att generellt så intresserar sig mamman för de sociala frågorna som om ens barn har bra kompisar. Papporna sågs som mer målinriktade vad gäller inlärning och kunskap. Mammorna upplevdes som mer benägna att älta och övertolka händelser i skolan medan papporna hade en större förmåga att se till det aktuella. De upplevdes också ofta som mer handlingskraftiga. Denna skiljelinje har gjort att en av lärarna som såg det som en tillgång att känna föräldrarna i större utsträckning, vi kallar henne Mia, väljer vilken av föräldrarna hon talar

med efter vilket samtalsämne hon har. Då Mia hade tillgång till båda föräldrarnas mobilnummer kunde hon tala direkt med den önskade föräldern. Detta gjorde att Mia kunde vara strategisk men också uppmuntrande till en annan och jämnare intressefördelning hos föräldrarna. Om hon talade med mamman om kunskaps- och uppnåendemål och med pappan om de sociala frågorna kunde hon kanske uppnå detta.
I alla fem intervjuer finns en röd tråd och den är tydlighet. Lärarna ser det som viktigt att vara tydlig i näst intill alla situationer de hamnar i som lärare. Detta återkommer vi till såväl i denna del av uppsatsen som i diskussionen.
Att dokumentera vad de har sagt till en förälder tycker alla intervjuade lärare är av största vikt. Två av fem erkänner dock att de dokumenterar bristfälligt och de har en önskan och ambition att bli bättre för att de vet att detta befrämjar arbetet med samverkan. Detta skriver vi mer om under rubriken 4.5 dokumentation - en strategi.
Detta var en sammanfattning av vad vi analyserat fram som gemensamma drag i intervjuerna. Här nedan vill vi mer ingående presentera vår undersökning och den analys vi gjort av våra fem lärarintervjuer. Presentationen kommer att utgå från fem olika rubriker och kategorier. Dessa är inte kopplade till respektive lärare utan till fem olika riskminimerande strategier som vi ser framträda i våra undersökningsdata. Vilka risker man minimerar och hur strategierna hjälper lärarna skriver vi mer om under rubriken diskussion.

Vi vill här visa på de förhållningssätt, tillvägagångssätt samt tumregler som de olika lärarna återkommer till och använder sig av i olika sammanhang och situationer och som därmed ligger till grund för olika riskminimerande strategier. Vi vill inleda med att poängtera två saker.
- Lärarnas namn är fingerade. Vi kallar lärarna Olof, Jenny, Mia, Anna och Emma.
- Intervjuerna återges till stor del med det talspråk som används, det lyser igenom i till exempel stavning, ordval och ordföljder.

4.1 Att vara tydlig- en strategi

Ett gemensamt drag i alla intervjuer är att alla lärare talar om att man som lärare alltid måste vara tydlig i samverkan med föräldrar. Att vara tydlig blir särskilt viktigt i samtal med föräldrar, både i samtal som man som lärare tar initiativ till och i det samtal som föräldern tar initiativ till. I intervjuerna framgår det att lärarna hade behov av att sätta upp gränser mellan hem och skola och

mellan sig själv och föräldern. I denna gränssättning är tydlighet avgörande. De intervjuade lärarna tycker att tydlighet även blir viktigt när man ska bemöta kritik eller när man blir ifrågasatt. Då är det också bra om man på ett tydligt sätt har dokumenterat, just detta tar vi även upp under rubriken 4.5 dokumentation - en strategi.
När vi frågar lärarna om vilka styrkor de har i samverkan med föräldrar nämner de olika saker.

Int: Vilka styrkor har du i samverkan?
Emma: Jag är väl ganska bra på att kommunicera med föräldrarna, att jag är bra på att ge en samlad bild av hur eleven har det i skolan. När jag har förmedlat något tydligt hjälper det de gånger jag blir ifrågasatt.
Emmas styrka är att hon är tydlig och det hjälper henne när hon blir ifrågasatt.

Gränserna mellan sig som lärare och föräldrar informerar man om på föräldramötet. Här är alla tydliga i hur tillgänglig man är via telefon, mail eller sms.
Int: Använder du mycket mail för de där småkontakterna?
Mia: Ja, men mest sms, men det är viktigt att jag inte utesluter att prata, som du kan till exempel inte sms:a ”din son är avstängd från gympan”.
Int: Nej, nej men jag tänkte mer på småkontakter som du sa att något positivt som har hänt.
Mia: Jag uppmanar också mina föräldrar att dom får gärna ringa mig men om det är småsaker som har hänt smsar dom också.
Int: Så det innebär att den där privata sfären…
Mia avbryter och fyller i.
Mia: Jag väljer om jag vill svara eller inte.
Int: Å det är föräldrarna medvetna om, så du har satt en gräns där så att säga?
Mia: Ja, jag har föräldrar som äter upp en om man inte… så jag har sagt till mina föräldrar att om jag svarar så har jag tid.
Int: Så de där fredagssamtalen som kan förstöra en hel helg…
Mia: Ja men där kan man liksom vara väldigt tydlig med att som jag sa förut… jag har lämnat ut mitt hemnummer men näst intill alla använder mitt mobilnummer.
Int: Nu har vi ju pratat lite om gränser, är det såna ni sätter upp själva eller är det några generella som ni följer, typ en lokal arbetsplan?

Mia: Nej, inte så utan en del lärare vill vara tillgängliga jämnt, men jag har valt att göra så att jag att om man ringer på mobilen som jag sa innan så svarar jag å är det på dag tid så tycker jag att jag ska svara men om det börjar närma sig framåt åtta så svarar jag inte.
Int: Hur klargör du de här gränserna, är det på ett föräldramöte eller?
Mia: Ja, på det första. Då säger jag tydligt hur jag vill ha det.

Med ovanstående konversation vill vi visa på att det är viktigt för Mia att bjuda in till en öppen och smidig dialog mellan sig själv och föräldrar men att hon sätter tydliga gränser när hon berättar om hur och när man är anträffbar. När föräldrar tar kontakt och vill prata om någonting så är det viktigt att tydliggöra vad man talar om och vad man inte talar om med en förälder.

Erfarenheten hos lärarna säger att oftast när föräldrar tar kontakt med läraren så gäller det frågor som rör det sociala kring barnet. När så är fallet så blir tydlighet ännu viktigare. I nästa konversation talar vi just om diskussioner mellan lärare och förälder.
Int: När initiativet kommer från dig, vad vill du diskutera då och vad diskuterar du inte, finns det någon typ av gränser…
Läraren fyller snabbt och ivrigt i:
Jenny: Jag diskuterar inte andra barn, det är jätte viktigt! Å det är ofta man får den frågan…
Int: …”slår Pelle mitt barn”…
Jenny: Ja eller ”vad finns det för bråkstakar eller varför får den gå och inte den” till exempel när man tänker spec. synpunkt. Även när man ringer om sociala saker så kan det komma ”varför pratar ni inte med det där barnet”. Då får man lite snyggt å prydligt säga att ”det tar jag med det barnet” eller ”det tar jag med den föräldern” Alltså inte diskutera några andra barn! Det är viktigt! Man vill ju inte ha sina egna barn uthängda till någon annan. Det är nåt som, när man som ny lärare, är så svårt. En del föräldrar dom fiskar så infernaliskt mycket, dom fiskar å fiskar å fiskar för att få kommentarer på att det är andra som inte sköter sig också. Då är det viktigt att man kommer ihåg detta för det är lätt att man kläcker ur sig nånting, den betan har jag också gått på.
Int: Är det en gräns man lär sig sätta?
Jenny: Ja, och att man pratar om det som är aktuellt. Det finns föräldrar som man ringer ofta och då är det viktigt att man inte ältar det som har varit utan talar om det som är aktuellt för annars kan man bli sittandes…

Int: Men när man tänker på att föräldrarna ringer dig, vad vill dom diskutera då?
Jenny: Också gärna en aktuell händelse… ofta ringer dom och är arga, så måste jag ändå säga, alltså ringer dom till mig så är dom upprörda över nånting eller ifrågasättande för någonting och ibland blir man då lite tagen på sängen…
Int: …även här är tumregeln att inte prata om andra barn?
Jenny: Ja. Man får ju lugna och säga att ”vi pratar med det här barnet” Ibland får man erkänna att man inte har sett vad som har hänt och säga ”tack för att du ringer och det här ska jag ta tag i imorgon”.

Att inte tala om andras barn när man är i samspråk med föräldern tolkar vi som en skarp gräns hos denna lärare. Detta är en gräns som hon vanligtvis inte klargör på till exempel ett föräldramöte utan denna gränsdragning görs i situationer där det behövs. I det direkta samtalet med föräldern är hon väldigt tydlig med vad hon anser som en tumregel, att inte tala om andras barn.

Läraren Olof tycker att det är viktigt att visa för föräldrarna att man har ett tydligt mål och en mening med utvecklingssamtalet.
Int: Har du nåt som du har som tillvägagångssätt och strategier i samverkan med föräldrar, som du vet att det här är viktigt att tänka på eller det här funkar?
Olof: Ja, när jag är själv med en eller två föräldrar i till exempel ett utvecklingssamtal så kör jag alltid ett papper bredvid där det står alla punkter jag vill ta upp. Det kan vara tre punkter på nåt och fjorton på ett annat. Dom ligger framme med rubrikerna då så jag ser. Dom kan ju se det upp och ner så ringar jag in dom rubriker jag tagit upp så jag inte missar nån, det är jätteviktigt. Sen har jag ett vid sidan av, ett papper som man kan skicka fram och tillbaka så det blir tydligt vad jag vill med mötet och det här ska vi ta upp. Det kör jag alltid med, det kan ju vara samma för många elever men ibland får man byta ut det pappret mot andra rubriker. Det här är jätteviktigt för mig annars är det lätt att man tappar tråden eller börjar prata om massa annat.

Olof säger att det är viktigt med en typ av dagordning för till exempel utvecklingssamtal. Det är viktigt för honom, det hjälper honom att inte tappa tråden och han kan vara tydlig mot föräldrarna med vad man kommer ta upp och prata om.

4.2 Lyssna först!– en strategi

Att lärarna som vi intervjuade har skaffat sig olika tumregler under de år som de arbetat i skolan blir för oss än en gång tydligt när läraren Anna berättar om följande situation.

Int: Finns det saker hos dig som gör att du kan hantera kniviga situationer.

Anna: Jaaa… det blir ju lättare och lättare, nu har jag varit färdig lärare i nio år, jag har arbetat i nio år och man blir ju lite… för varje nit man går på lär man sig ju. En sak har jag ju lärt mig att oavsett vad en förälder säger, när en förälder kommer och är i affekt eller upprörd eller ledsen, vad du än gör, gå inte i försvarsställning! Vad du än får för beskyllningar eller vad än för idiotiskt dom häver ur sig, alltså sånt som du vet inte finns nån sanning i, säg inte emot utan lyssna bara! Man behöver inte säga någonting utan man behöver bara lyssna så dom får häva ur sig allt först. För om man går i försvarsställning då blir det inget bra.

Hon fortsätter att berätta den händelse som ligger till grund för hennes tumregel.

Anna: Jag gick på en nit. Jag hade en mamma som kom hit och var mer än upprörd över en elev i klassen som hade adhd som hade assistent hundra procent. Men hon menade att han gjorde saker när assistenten inte såg. Hon talade om vad den här killen hade gjort mot hennes son och det kom massor med saker. Och då säger jag så här ”men det låter ju helt otroligt, helt osannolikt, han har ju assistent hela tiden”. Sa jag eller tänkte högt. Åh! Du vet hur hon tolkade det. ”du tror inte på mig, här kommer jag och talar om vad den här pojken har gjort mot min son. Han är så rädd så han inte vill gå till skolan! Han ligger hemma och har krupit in i ett skåp. Och du står här och säger att det har jag svårt att tro för han har assistent hundra procent, kan du kontrollera att assistenten kontrollerar varje millimeter han går?”. Och det kan jag ju inte.

Int: Så bara lyssna.

Anna: Håll käften och lyssna först!

Int: Ja precis.

Anna. Ta ett steg tillbaks. Det handlar alltså om: ”ja jag förstår” eller ”jag hör vad du säger”. Sen kan man komma med frågor och kanske försvara, men just det där första att inte gå i försvar. Det gjorde kanske inte jag för jag bara tänkte högt, men hon tolkade mig som att jag försvarade mig.

Int: Så detta är en tydlig strategi från dig?

Anna: Ja, jag lovade mig själv att jag aldrig mer skulle säga någonting, att lyssna först. Föräldrarna behöver oftast bara prata av sig.

Håll käften och lyssna först tolkar vi som en strategi och tumregel för Anna. Denna regel använder hon sig av i bemötandet av föräldrar. Hon säger i slutet att föräldrar behöver oftast bara prata av sig och utifrån hennes berättelse tolkar vi henne som att det som lärare kan vara avgörande att lyssna först på vad föräldern har att säga så denne inte känner sig missförstådd eller misstrodd.

4.3 Att plussa på sitt förtroendekapital- en strategi

Alla de intervjuade lärarna uttrycker det som att om samverkan ska fungera måste det finnas ett förtroende mellan parterna. Som lärare gör man olika saker för att etablera ett förtroende, man gör också saker för att spä på förtroendet. Vi kallar detta att plussa på sitt förtroende kapital. Vi vill här påpeka att de intervjuade lärarna sällan talar om att hålla ryggen fri, eller att de anstränger sig extra mycket tack vare att de känner en press från ifrågasättande föräldrar. Däremot ser vi hos lärarna flera exempel på ett medvetet, strategiskt och framåtsyftande tänkande. Två av lärarna berättar hur man på enkla sätt kan plussa på sitt förtroende kapital.

Int: Är det ett hinder i samverkan att föräldrar i mångt och mycket försvarar sitt barn?
Jenny: Att föräldrar är föräldrar?
Int: Ja.
Jenny: Jo men så är det ju, det är ju ingen som vill att man kritiserar ens mamma eller pappa, sitt syskon allra minst sitt barn. Men om man har med dom på tåget redan från början och säger ”vi jobbar mot det här, hjälp oss med det här, du känner ditt barn bäst, hjälp oss med det här. Vi tror på ditt barn!” Alltså lyft barnet! Bevisa för föräldern att du har sett deras barn. Så får man med sig föräldrarna på tåget!

Int: Vår utbildning på universitetet kommer ju ha stor betydelse för oss i framtiden men vad gäller just samverkan så har vi förstått av dig och dom vi intervjuat innan att yrkeserfarenhet är A och O.
Mia: Ja, du kan ju aldrig läsa dig till hur du hanterar en orolig mamma liksom, det måste du ju uppleva live. Särskilt dom som har barn som det är något speciellt med, att bemöta deras oro som ofta omvandlas till någon slags ilska mot hela samhället. Det är jag som får ta det ofta, men då måste jag komma ihåg att klockan två lämnar jag den pojken och hon lever med honom resten av

sitt liv. För mig har det blivit enklare att förstå sånt när jag fick egna barn, innan dess har jag nog tyckt att föräldrar är lite töntiga.

Hon fortsätter resonemanget med att säga:
Mia: I bemötande stryk medhårs!
Int: Det där har andra lärare också varit inne på, och att försöka ligga lite på plus.
Mia: Ett exempel på det är härom veckan när jag såg att en mamma och en dotter var osams på skolgården och båda grät. Vi skulle iväg till en bondgård och dom var osams så att flickan satt och grät i bussen för att hon hade bråkat med mamman. Men då fick hon skicka en bild på sig själv med en liten lammunge i knäet från min mobil, ”hej mamma nu är jag glad igen!”. Det kosta mig två spänn!
Int: Och du har igen det tusen gånger om.
Mia: Ja mer, det är inget svårt. För henne var ju dagen räddad när hon satt på jobbet och undrade hur det gick för hennes lilla flicka. Man måste bjuda till när man har med människors juveler att göra.

Jenny tycker att det kan vara ett problem att föräldrar är föräldrar, kanske för att de är känslomässigt bundna till barnet. Men hon beskriver hur hon drar nytta av dessa känslomässiga band och tar hjälp av föräldrarna. Det är inte bara det som gör att man får föräldrar med sig på tåget som hon uttrycker det utan också genom att lyfta barnet, att helt enkelt tala positivt om barnet inför föräldrarna. Mia har tidigt i intervjun också sagt att det är viktigt att tala positivt om barnet. I denna del av vårt samtal kallar hon det att stryka medhårs. Hon ger oss ett bra exempel på hur man kan plussa på sitt förtroendekonto med sin berättelse. Att ligga på plus är sedan värdefullt för läraren inför samtal med föräldrar om de mer känsliga bitarna som kan röra deras barn. Något vi också berör under nästkommande rubrik.

4.4 Att ligga steget före- en strategi

Vi ser flera gemensamma drag hos de intervjuade lärarna. Ett av dem är att de alla alltid vill ligga steget före vad gäller att ta upp saker som har hänt med barnet i skolan med föräldrarna. Lärarna syftar på de saker som kan upplevas som känsliga som man måste tala med varandra om för att barnet ska må bra i skolan. Dessa känsliga saker kan ibland vara arbetsamt att ta upp med en

förälder intygar alla de intervjuade lärarna. Om man ligger steget före undviker man att föräldrar blir upprörda. Jenny säger att det kan räcka med att ”bara vara en tå före”. Hon fortsätter att säga ”generellt gäller hellre förekomma än att förekommas” Hon fortsätter att berätta hur man arbetar med specialundervisningen på skolan.
Jenny: Jag har de här mattegrupperna och innan varje sån här period på sex veckor så sitter jag och ringer runt till alla föräldrar och säger ”det här erbjuder vi ditt barn, vi ser att ditt barn kanske behöver det här, jag har pratat med ditt barn och den tycker det är positivt”. Barnet har sagt att dom vill komma och så ringer man dom och berättar det. Då får man mycket mer positivt tillbaka från föräldrarna än när man skickar hem en lapp med ”ditt barn ska gå på spec i sex veckor”. Ringer man hem istället vinner man på det. Samverkan tar tid men det är så viktigt.
Int: Kan det vara så att om du inte gör det blir det ifrågasättande eller att du får ta massa onödiga diskussioner i efterhand.
Jenny: Ja precis, ”varför fick han gå där” fast dom egentligen vet det…

I detta fall upplever vi att Jenny inte bara ligger en tå före utan ett stort steg före. Hon anar att hon kan hamna i onödiga diskussioner om hon bara skickar ut en lapp till berörda barns föräldrar. Därför tar hon initiativ till samtal. Som hon sa tidigare, hellre förekomma än att förekommas.

Alla de intervjuade lärarna gör val av arenor beroende på vilket slags samtal de ska ta upp. Med arena menar vi vid vilka tillfällen eller situationer lärarna tar upp olika samtal. Man väljer till stor del arena beroende på vad man ska tala om. Det löpande tar man via de vardagliga mötena i korridoren eller via veckobrev som en del också skickar via mail. Jenny och Anna har insett att mail ofta kan övertolkas eller för den delen undertolkas. Därför har de istället valt att ringa. Det de alla har gemensamt vad gäller att välja arena är att man inte skjuter upp de samtal som är känsliga utan det tar man på en gång. Ofta, om möjligt, genom en direkt kontakt via telefon.
Int: När du ska prata om känsliga saker vilka arenor väljer du då, bestämmer du ett formellt möte?
Mia: Nä men om det är nåt akut så tar jag det väldigt sällan i korridoren utan jag säger ”att det har hänt nåt och jag ringer dig sen” eller ”kan du följa med in i klassrummet”.
Int: Om det händer något viktigt, säg på lunchrasten, kan du ta kontakt med föräldern redan under skoldagen för att hinna före…
Mia: Ja, jag vill ligga steget före…

Int: eftersom barnen har mobiler, så kan dom ringa före…
Mia: Det är jätteviktigt! Att ligga steget före.

Våra lärare ger olika exempel på hur de tidigt i sin lärargärning såg de sociala frågorna som krävande och svåra att hantera. Med erfarenheten har de dock lärt sig att inte skjuta svåra frågor eller problem på framtiden då det ofta leder till att problem eskalerar eller att de till exempel istället får ett kvällssamtal från en upprörd förälder. De betonar därför återkommande hur de hellre ringer ”en gång för mycket”. Hellre förekomma än att förekommas!

4.5 Att dokumentera - en strategi

Att dokumentera är något som alla intervjuade lärare ser som något som är jätteviktigt. När man har dokumenterat är det ett stöd i de lägen man blir kritiserad, känner sig övervakad av föräldrar eller måste motivera sin undervisning eller sitt ställningstagande.
Int: Hur fungerar dokumentation i samverkan, dokumenterar du när du tar kontakt med föräldrar?
Emma: Alltså, det är verkligen min dåliga sida, det ska man ju göra men… jag måste skaffa nån typ av kontaktbok som jag skriver i när jag ringer hem. Med vissa föräldrar för man ju mer anteckningar än vad man gör med andra när man behöver stå till svars för vissa saker. Men som det ser ut nu gör jag inte det och det är ju en stor brist. Den dokumentation jag gör får jag gratis för de mail jag skickar till föräldrar sparas ju alltid i ”skickatkorgen”.

Emma ser det som en dålig sida att hennes dokumentation är bristfällig, en kontaktbok skulle hjälpa henne i kontakten med föräldrar. Anna nämner dokumentation i förbifarten när vi talar om att samtala om känsliga saker med föräldrarna.
Int: Samverkan mellan hem och skola ska ju enligt läroplanen finnas och det gör den ju i verkligheten. Dock inte vad jag har förstått helt bekymmersfritt för ibland måste man ta upp känsliga saker med föräldrar, stämmer den bilden?
Anna: Ja, Gud ja och ibland kommer man till saker som man själv inte trodde var en känslig sak och så kan man få ta jättemycket skit efteråt. Det händer ju titt som tätt men man lär sig nånting för varje omgång. Erfarenhetsmässigt är det ju att har en elev eller en förälder uppfattat det som kränkande eller obehagligt med en kommentar eller att det inte funkar med samverkan så får man

ta på sig det men inte personligt, man får ta det på sin yrkesroll. Man måste be om ursäkt och sen försöka göra bättre, att se det som en erfarenhet och sen gå vidare.
Int: Kan du säga något exempel på vad du lärt dig erfarenhetsmässigt?
Anna: När det gäller de känsliga bitarna så är det väl att ta det på en gång, minsta lilla för oftast vill föräldrar höra det istället för att man säger ”nu har de här fem sakerna hänt”. Man ska plocka det nånstans i början, å säger istället ”jag ser den här trenden, ska vi hjälpas åt att få den åt ett annat håll”. Ta kontakt innan det rinner över och att man noga där dokumenterar vad man har tagit upp, ibland så glömmer ju föräldrar vad man tagit upp, vilket är förståeligt. Vi i skolan kan också bli förvirrade och tappa kontrollen över vad som är sagt. Om man har dokumenterat så kan man säga ”det här pratade vi om i utvecklingssamtalet för ett år sen”.
Vad Anna beskriver är kanske den ”kontaktbok” som Emma önskade att hon hade och använde sig av. En sådan kontaktbok kan hjälpa när man som Anna säger får ”ta jättemycket skit” som lärare. Då kan man gå tillbaka till vad man tidigare har sagt och bemöta kritiken på ett professionellt sätt.
Olof ger ytterligare ett exempel på när dokumentation är viktig då den inte bara fungerar som skydd utan också som någon form av planering.
Int: Blir dokumentation viktig i samverkan eller rättare sagt finns det tillfällen när dokumentationen blir viktigare?
Olof: Jo i antimobbning är det jätteviktigt med dokumentation, man ska dokumentera allt man har sagt och kontrakt ska skrivas under och kopieras och sättas i pärm. Så man vet vad man har sagt och när uppföljning ska ske.

Alla lärarna känner igen sig i att bli övervakad av föräldrar. När vi pratar om föräldrars insyn i skolan har Mia en bra förklarning till varför det kanske är så att man ibland känner sig just övervakad.
Mia. Läraryrket är ju sånt att man jobbar för öppen ridå liksom, föräldrar tar sig rätten att lägga sig i för att det är deras barn. Då är det lätt att man känner sig lite pressad.

Vidare återger vi vad Anna sa om att lära sig att leva med den pressen.
Int: Kan det vara så att om man har många kravställande föräldrar att man ibland kan känna sig otrygg i sin roll, att man känner sig övervakad?

Anna: Ja, man måste ha nåt till dom här som ställer höga krav. Den pressen tycker jag att man har hela tiden i skolan att man måste se till att man är på banan och att man har på fötterna och att man kan motivera saker man gör i skolan. Man lär sig att leva med den pressen.
Man kan också känna sig pressad för att hinna med föräldrar som inte ställer några krav. Dom som är nöjda med det man gör i skolan, även dom har samma rätt som kravställande föräldrar att få information om hur arbetet går i skolan.
Int: Hur bemöter du kraven?
Anna: Jag ser till att vara påläst om vilka mål man ska uppnå så jag sen kan motivera varför jag har gjort vissa saker. Var steg man tar med en elev dokumenteras. I en jämställd skola har alla elever rätt till en god dokumentation och den hjälper mig att bemöta krav från föräldrar, att kunna berätta vad man gör och varför man gör olika saker.

Vi har försökt att med dessa exempel från vår analys av intervjuerna visa på hur lärare utvecklar och använder olika tillvägagångssätt och strategier för att hantera, minimera och undvika olika risker. Vi tycker också att vi visat och gett exempel på hur det finns tillvägagångssätt som är vanliga och återkommande. Det är dessa vi kategoriserat in i fem olika riskminimerande strategier. Vi kommer att följa upp vår analys i den nedan följande diskussionen.

5 Diskussion

5.1 Resultatdiskussion

Vi har i vår problemformulering uttryckt vår avsikt att *i ett första skede undersöka hur lärare utvecklar och använder olika riskminimerande tillvägagångssätt och strategier i sitt vardagliga och löpande arbete med föräldrasamverkan.*

Hur lärare utvecklar olika riskminimerande tillvägagångssätt och strategier

Vi vill här visa på två faktorer som vi ser som viktiga för hur lärare utvecklar olika riskminimerande tillvägagångssätt och strategier. Dels vad vi benämnt som ett riskminimerande perspektiv, men framför allt de erfarenheter läraren på olika sätt tillgodogjort sig med åren.

Det riskminimerande perspektivet

Det riskminimerande perspektivet handlar till stor del om hur lärare tänker på och om olika risker. Det handlar framför allt om hur lärare utifrån erfarenhet skapar sig en allt större kunskap och medvetenhet om olika risker i olika situationer. På så sätt blir läraren mer och mer medveten om de risker som han eller hon kan ställas inför och lär sig ta hänsyn till dessa. Vi har valt att sammanfattande benämna detta som ett riskminimerande perspektiv. Det är en av de faktorer som spelar in då lärare försöker göra förnuftiga och meningsfulla val i olika situationer. Såväl i litteraturen och som vårt intervjumaterial ser vi hur detta perspektiv har inflytande på lärarens agerande både i utvecklingssamtalen och i den vardagliga, löpande kontakten.

Erfarenhet

När vi talar med Jenny om tydlighet och gränssättning beskriver hon hur hon med erfarenheten lärt sig hur viktigt det är att sätta en gräns mot föräldrar som gärna vill diskutera andra barn. Hon säger att det var svårt som oerfaren att sätta en gräns då vissa föräldrar ”fiskar så infernaliskt” och säger att ”det är lätt att man kläcker ur sig nånting, den betan har jag också gått på.” För Jenny handlar det om trovärdighet och att undvika missförstånd och konflikter. ”Det är viktigt! Man vill ju inte ha sina egna barn uthängda till någon annan”. För Jenny är det här alltså ett tillvägagångssätt som vuxit fram med erfarenheten, men inte bara med hennes erfarenhet som lärare. Även hennes

erfarenheter som förälder spelar in. Något som återkommer hos flera lärare i såväl intervjuer som litteratur.
Lyssnandet är också ett tillvägagångssätt och en strategi som till stor del utvecklas med erfarenheten. Framför allt talar lärarna i Lawrence-Lightfoots (2003) intervjustudie om lyssnandet som en förmåga som utvecklas med tiden. Elizabeth uttrycker det till exempel som att hon lärt sig höra ”the shape of the conversation”. Vi ser det som att det visar hur det krävs erfarenhet för att lära sig att lyssna på rätt sätt, uppmärksamt och aktivt.

Att visa på hur lärare utvecklar olika strategier är viktigt för att det visar så tydligt på att det finns många dimensioner i lärarens arbete som utvecklas först genom yrkeserfarenheten. Att lära sig hantera, minimera och undvika olika risker är enligt oss ett exempel på ett sådant område. Vi hävdar att erfarenheten är väldigt viktig här. Den spelar dels in då lärare utvecklar olika tillvägagångssätt och strategier. Det är också utifrån erfarenheten lärare bedömer hur väl de fungerar. Något som för oss in på den andra delen av vår problemformulering.

Hur lärare med fördel använder riskminimerande strategier
Vi hade för avsikt att *även försöka definiera ett antal strategier som lärarna i vår intervjuundersökning med fördel använder sig av i detta arbete.*

Vi vill kortfattat visa på hur lärare mer konkret använder de olika riskminimerande strategierna. Främst utifrån intervjuerna, men vi gör också vissa återkopplingar till litteratur och forskning. På så sätt kommer vi både visa på hur lärarna använder strategierna och fördelarna med att använda sig av riskminimerande strategier.

”Var steg man tar med en elev dokumenteras” (Anna).
Anna betonar att dokumentation hjälper henne ”att bemöta krav från föräldrar, att kunna berätta vad man gör och varför man gör olika saker.” Dokumentationen är kanske den tydligaste länken mellan utvecklingssamtalet och den mer vardagliga, löpande föräldrasamverkan. Genomgående i våra intervjuer så trycker lärarna på hur den är viktig att kunna ta till som ett stöd i många sammanhang. Det kan handla om allt från att bemöta krav från ifrågasättande föräldrar till att, som Anna berättar, visa på att du ser en trend och att det kan vara bra att gemensamt ta tag i den innan

det går för långt. Dokumentationen är viktigt både för att till exempel kunna försvara tagna beslut och för att kunna motivera framtida åtgärder.

”Håll käften och lyssna först!” (Anna)
Det Anna beskriver är kanske det du mest av allt vill undvika som lärare. Att utan mening kränka en förälder och ett barn. På samma gång som skolans personal, och även Anna, har missat något hemskt så lyckas hon följa upp det med en liten men ack så kostsam kommentar. En kommentar som får en redan orolig och väldigt upprörd mamma att känna det som att både hon och hennes son blir ifrågasatta. Mia poängterar att du kan ”*aldrig läsa dig till hur du hanterar en orolig mamma liksom, det måste du ju uppleva live”*. Något Anna på ett enda möte lärde sig den hårda vägen. Det är inget unikt. Flera av lärarna i till exempel Lawrence-Lightfoots (2003) intervjuer beskriver hur de lärt sig den hårda vägen att det kan bli stora konsekvenser av att uttala sig eller agera ogenomtänkt och förhastat. Liksom Anna har de lärt sig vikten av att alltid lyssna först.
Att lyssna på en förälders åsikt och beakta den gör också att läraren minimerar risken att upplevas som allt för styrande, vilket kan vara viktigt. Speciellt då man tillsammans ska komma fram till ett nästa steg, eller en lösning, i känsliga frågor som rör den sociala dimensionen. Att lyssna på föräldern kan framför allt bredda ditt perspektiv och ge dig en tydligare bild av hur saker förhåller sig. På så sätt är både lyssnandet och dokumentation länkade till nästa strategi.

”Hellre förekomma än att förekommas” (Jenny).
”Det är jätteviktigt! Att ligga steget före” (Mia).
Vi vill här peka på hur det finns en tydlig länk mellan dokumentation, lyssnande och att ligga steget före. De två första strategierna hjälper nämligen ofta läraren att vara just steget före. De hjälper läraren att skaffa sig information och en tydligare bild. På så sätt har läraren en bättre grund för sina val. Att ligga steget före handlar på så sätt om att tänka långsiktigt och förebyggande. Det handlar även om det kortsiktiga, att agera för att hantera det plötsliga och oväntade som händer i vardagen. I den vardagliga, löpande kontakten kan det röra sig om att till exempel ringa till föräldern direkt när det har hänt barnet något i skolan. På ett sådant sätt lägger sig Mia steget före. Detta minimerar risken att senare behöva ta emot ett samtal eller möta en upprörd förälder när läraren kanske istället är stressad eller helt oförberedd. Istället har hon både kunnat välja samtalsform och sett till att hon har initiativet och i lugn och ro kan inleda med att säga det hon

förberett att ta upp med föräldern. På så sätt är det också större chans att det Mia vill förmedla går fram och att det blir en bra vidare kommunikation. Att ligga steget före är också nära kopplat till nästa strategi, att plussa på förtroendekontot, på så sätt att det också kan visa på ett stort engagemang för barnet från lärarens sida.

”Man måste bjuda till när man har med människors juveler att göra” (Mia)
Det här är kanske den strategi som är svårast att förklara då den innefattar två ganska skilda tillvägagångssätt men som båda handlar om att plussa på förtroendekontot. Sammanfattande kan det sägas att det handlar om att lärare anstränger sig utöver det vanliga för att upprätthålla förtroendet hos föräldrarna. Hos Hassrick McGhee & Schneider (2009)handlar det till stor del om att hålla ryggen fri och undvika att bli ifrågasatt. Lärarna anstränger sig till stor del för att de är under press och vill tillfredställa krävande föräldrar.
De lärare vi intervjuade var som vi uppfattade det trygga i sitt arbete och upplevde sig sällan behöva hålla ryggen fri. För dem handlar att plussa på förtroendekontot om att bry sig och bjuda till, med en tanke om att man har igen det i framtiden. Att visa engagemang och en ärlig medmänsklig omsorg kan lugna den mest frustrerade förälder. I en del familjer, där till exempel barnet kräver mycket, så vet lärarna också med sig att det kommer tuffa perioder ibland. Det slår då ofta över på skolan. Ju mer på plus man är då, desto mindre är risken att hamna på minus och tappa föräldrars förtroende.

”jag är bra på att ge en samlad bild av hur eleven har det i skolan” (Emma).
”det finns föräldrar som man ringer ofta och då är det viktigt att man inte ältar det som har varit utan talar om det som är aktuellt” (Jenny)
Ett starkt drag genom alla intervjuerna är hur lärarna betonar vikten av att vara tydlig mot föräldrar. Det är också ett drag som lyser igenom i övriga strategier. Det kan handla om att i dokumentation och samtal kunna ge en samlad och klar bild av en elevs behov. Det kan också innebära att vara en uppmärksam lyssnare men att ändå våga säga ifrån när föräldern börjar älta eller fiska efter information och åsikter du inte vill bjuda på. Det är också viktigt att sätta gränser, till exempel för vad som är öppet för diskussion. Tydligheten är viktig för att framför allt minimera risken för missförstånd. Den bidrar också till att undvika onödiga och energikrävande diskussioner som kanske inte leder till mer än att båda parter blir frustrerade. Vår uppfattning är att de flesta av

våra intervjuade lärare hade svårt att sätta de här gränserna och vara raka och tydliga under sina första lärarår. Nu betonar de istället hur viktigt det är. Att kunna sätta gränser vill vi påstå är viktigt för att läraren ska uppfattas som professionell och stark i sin yrkesroll.

Med ovanstående vill vi hävda att vi uppfyllt vårt syfte och svarat på de frågor vi ställt i vår problemformulering. Vi ska nu följa upp med en metoddiskussion för att sedan komma till Avslutande diskussion och framtida forskning.

5.2 Metoddiskussion

Hofvendahls (2006) och Granaths (2008) avhandlingar är grunden i vår uppsats och för de diskussioner som ligger bakom orden riskminimering i föräldrasamverkan. Utifrån termen riskminimering kom vi snart att utveckla ett analysredskap. Analysredskapet gjorde att vi läste texterna med en tanke. Det innebar för oss att se om litteraturen gav oss förslag på hur lärare arbetar med ett riskminimerande perspektiv. På grund av analysredskapet så har vi möjligen tappat lite av helhetsbilden i läsningen av vår litteratur. Användningen av analysredskapet har gjort att vi har plockat russinen ur kakan. Därmed finns givetvis en fara i att vi fått en mindre tydlig helhetsbild av litteraturen.

Tidigt i vårt arbete bestämde vi oss för att intervjua lärare och lite senare i arbetet efter att ha läst mycket kändes det helt naturligt. Vi valde att just intervjua istället för att observera då observationer inte skulle ge oss en helhetsbild. Vi hade också svårt att tro att en lärare skulle vilja ha med oss in i ett klassrum då denne skulle prata med en upprörd förälder. Observationer skulle då bara ge oss vad Granath (2008) kallar upptrappningen. Intervjuerna gav oss däremot en helhetsbild då vi kunde be läraren berätta hur denne hanterar olika slags svåra situationer.
Vi valde att intervjua lärare som arbetar med skolans yngre åldrar då vi ansåg att de har en tätare kontakt med föräldrar än de lärare som arbetar på högstadiet. Om vi valt att intervjua högstadielärare så kanske svaren på våra frågor och samtalen mer hade handlat om kunskapsuppdraget i skolan.

Transkriberingen blev för oss tidskrävande och allt för djupgående. Vi var influerade av Hofvendahl (2006) och transkriberade inledningsvis som om vi skulle göra en samtalsanalys. Om

vi istället hade följt Seidmans (1998) råd att vara fokuserad på vad man vill ha ut av intervjuerna hade vi transkriberingen inte tagit så lång tid. Om vi hade lagt mer tid på att lyssna och analysera vad lärarna sa än på själva transkriberingstekniken så hade vi nog kommit fram till våra strategier på kortare tid. Efter att ha läst och analyserat vår valda litteratur hade vi redan börjat uttyda strategier men för att få bekräftelse och fler källor till dessa intervjuade vi lärare. Intervjuerna var avgörande på så sätt att de gav oss bekräftelse för våra strategier.

5.3 Avslutande diskussion och framtida forskning

De avhandlingar vi inledningsvis läste behandlade till stor del utvecklingssamtalet. Varken Hofvendahl (2006) eller Granath (2008) gör enligt oss några tydliga kopplingar mellan utvecklingssamtalet och lärarens vardagliga löpande arbete med föräldrasamverkan. De visar däremot på olika sätt och med olika exempel på de risker och utmaningar läraren ställs inför i utvecklingssamtalen. Ranagården (2009) belyser däremot den komplexa helheten i föräldrasamverkan. Hon betonar hur lärarens vardagskontakter med föräldrar till stor del handlar om frågor som rör den sociala dimensionen. Den yrkesskicklighet läraren använder för att hantera den delen av arbetet bygger enligt henne till stor del på social kompetens och yrkeserfarenhet. Det här är en bild som stämmer väl överens med den vi fått genom intervjuerna. Lärarna nämner i stort sett bara kunskapsfrågorna om de kommer in på utvecklingssamtalet. Något de väldigt sällan gör. Det handlar inte om att vi styrt samtalet. Vi har lyft frågor som dokumentation, hur man värnar om sin yrksesprofessionalitet med mera, men ändå återkommer lärarna i intervjuerna oftast till frågor som rör den sociala dimensionen. Ett utvecklingssamtal är för dem ingen stor grej. Det viktiga är att de är tydliga och har sitt mål klart med samtalet. Det handlar inte mycket om riskminimering i dessa samtal.

Sammantaget så vill vi påstå att om syftet är att undersöka samverkan så är risken stor att bilden blir väldigt skev om utvecklingssamtalet används som huvudsaklig eller enda utgångspunkt. Vi hävdar att det förmedlande draget väger betydligt starkare än det samverkande i utvecklingssamtalen. Uppå det så uppfattar vi sällan att de risker som nämns i avhandlingarna är särskilt allvarliga eller eskalerar till något allvarligare. Vi säger inte att det aldrig händer, men vårt intryck från litteraturen och våra intervjuer är att det är betydligt vanligare att läraren ställs i riskfyllda situationer i sitt mer vardagliga arbete med samverkan. Ibland rent obehagliga eller

hotfulla sådana. Tyvärr finns som vi visat ett, enligt vår mening, alltför starkt fokus på utvecklingssamtalet i svensk forskning. Är syftet att undersöka hur lärare arbetar med föräldrasamverkan, och vilka tillvägagångssätt och strategier de använder för att lyckas, så hävdar vi att det istället borde vara självklart att ha vardagsarbetet, och lärarna själva, som utgångspunkt.

Erikson (2009) har med sin intervjustudie närmat sig området då han utforskat hur lärare använder olika förtroendeskapande handlingsstrategier. Tyvärr har han fått stå något i skuggan av Lawrence-Lightfoot (2003) i vårt arbete. Det handlar inte om att Eriksons forskning är ointressant utan snarare om att Lawrence-Lighftoots intervjustudie är väldigt intressant och ett mycket bra exempel på hur forskning kan bedrivas med lärarna som utgångspunkt. I de intervjuer hon återger har vi hittat en mängd exempel både på de risker lärare ställs inför i sitt arbete med föräldrasamverkan och på olika tillvägagångssätt som de använder för att hantera, minimera och undvika dessa. Lite förenklat går det att säga att Erikson undersöker hur lärare arbetar för att skapa och bygga upp förtroenden medans vi har lagt vår inriktning mer på hur lärare arbetar för att minimera risken eller undvika att förtroenden skadas eller raseras helt. På så sätt behandlar vår studie och den studie Erikson (2009) gjort olika områden som Lawrence-Lighfoot redan belyser på ett utmärkt sätt.

Överlag har vi till stor del fått gå till internationell forskning för att hitta tydligare exempel i litteratur och forskning på praktiskt användbar forskning kring samverkan mellan föräldrar och skola. Här finns gott om exempel på hur lärare arbetar med detta område. Framför allt finns en större inriktning på att undersöka hur lärare arbetar med olika tillvägagångssätt och strategier för att nå framgång i detta arbete. Något som också leder till att vi ser mer av försök till att, så som hos McNaughton och Vostal (2010), hitta överförbara och användbara strategier som lärare kan använda i sitt arbete.

Vi tror att den trygghet våra intervjuade lärare ger intryck av till stor del beror på just att de har beprövade tillvägagångssätt och strategier som de använder, litar till och kan falla tillbaka på. Med tanke på den bild som till exempel Skolverket (2005) och Erikson (2009) ger av hur oerfarna lärare kan uppleva föräldrakontakten i stort som både stressande, påfrestande, krävande och ibland till och med hotfull så är det här en intressant kontrast.

Vi tror att en av de stora fördelarna för våra lärare är att de med erfarenheten utvecklat fungerande tillvägagångssätt för att hantera, minimera och undvika olika risker i föräldrasamverkan som de återkommer till. Något vi valt att benämna som riskminimerande strategier. Vi hoppas att vi med detta arbete kunnat visa på hur lärare med fördel använder olika riskminimerande strategier och den praktiska nyttan av detta. Vi är övertygade att mycket av vad lärare lärt sig genom erfarenhet i sitt arbete med föräldrasamverkan också går att föra vidare. Det faktum att Erikson (2009) hävdar att bland annat förtroendeaspekterna i samverkan är ett relativt outforskat område visar på att det finns ett behov av mer ingående forskning. Vår förhoppning är att vi med denna c- uppsats kunnat bidra med nya kunskaper till detta intressanta område. Vår fokus har legat på hur lärare arbetar med riskminimering i föräldrasamverkan. Vi tror oss ha uppfyllt vårt syfte. Dels genom att visa på hur lärare utvecklar och på olika sätt använder riskminimerande strategier i arbetet med föräldrasamverkan. Dels genom att visa på några av fördelarna med detta. Vi hoppas även att vi på så sätt skapat en större insikt i hur lärare arbetar med förtroendefulla relationer i föräldrasamverkan. Vi hoppas framför allt att vi gjort ett arbete som både kan väcka intresse för vidare forskning inom området samt att vi kan bidra med något som blir till glädje och nytta för lärare i deras vardagliga fortlöpande arbete med föräldrasamverkan.

Referenslista

Bæck, Unn-Doris Karlsen (2010): We are the professionals: a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), s 323-335.

Blackmore, Jill & Hutchison, Kirsten (2010): Ambivalent relations: the 'tricky footwork' of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education, 14*(5), s 499-515.

Davis, Carol. & Yang, Alice (2009): Keeping in touch with families all year long. *The Education Digest,* 75(1), s 61-64.

Eliasson, Annika (2006): *Kvantitativ metod från början.* Lund: Studentlitteratur.

Erikson, Lars (2004): *Föräldrar och skola.* Örebro: Örebro Studies in Education, 10.

Erikson, Lars (2009): *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar.* Rapporter i pedagogik, 14. Örebro universitet.

Granath, Gunilla (2008*): Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 263.

Hassrick, Elizabeth McGhee & Schneider, Barbara (2009): Parent surveillance in schools: A question of social class. *American Journal of Education, 115*(2), s 195-225.

Hofvendahl, Johan (2006): *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts-och utvecklingssamtal*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 338.

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

Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

McNaughton, David & Vostal, Brooks R. (2010): Using active listening to improve collaboration with parents: The LAFF don't CRY strategy. *Intervention in School and Clinic, 45*(4), s 251-256.

Pogoloff, Susan Mayfield (2004): Facilitate positive relationships between parents and professionals. *Intervention in School and Clinic, 40*(2), s 116-119.

Ranagården, Lisbeth (2009): *Lärares lärande om elever. En sociologisk studie av yrkespraktik*. Göteborg: Göteborg Studies in Sociology, 39.

Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Seidman, Irving (1998). *Interviewing as Qualitative Research: a Guide For Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.

Skolverket (2005): *Slutredovisning av regeringsuppdrag om Elev- och föräldrainflytande.* *http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/24/74/168786_slutredovisning_inflytande.pdf* [Hämtad 2010-11-11].

Skolverket (2008): *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen.* Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Skolverket

SOU 1997:121. *Skolfrågor. Om skola i en ny tid.* Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* http://libris.kb.se/bib/8636354 [Hämtad: 2010-10-18].

Wright, Moira von (2002): Det relationella perspektivets utmaning. *Att arbeta med särskilt stöd : några perspektiv*. s. 9-20. http://www.skolverket.se/publikationer?id=923 [Hämtad 2010-10-18].