

Magnus Dahlstedt

Fostran till svenskhet?

Om en mångtydig samverkan mellan skola och föräldrar¹

Renhet och entydiga gränser är fantasifoster... Världen är skitig och består av ett myller av gråzoner.
Thomas Hylland Eriksen, 1999: 60

Sammanfattning

Föräldrarnas aktiva roll i relation till både skolan och elevernas skolutveckling har under senare år lyfts fram som en avgörande fråga i svensk skolpolitisk debatt. Föreliggande artikel handlar om hur tjänstemän och skolpersonal i en mångtinsk stadsdel i Stockholm talar om skolans samverkan med föräldrar. Deras tal domineras i stort av två argumentationslinjer, den ena med fokus på föräldrars språk och kultur, den andra med fokus på föräldrars utanförskap. Dessa argumentationslinjer tillhandahåller till synes olika sätt att förstå föräldrar i relation till skolan, men tenderar, sist och slutligen, att förenas i tanken om familjen som orsak till en rad allvarliga samhällsproblem. En slutsats i artikeln är att den "föräldraaktivering" som efterlyses i samtida svensk politik sammantaget tycks äga rum på högst ojämlika villkor. Samverkan mellan skola och föräldrar är i flera avseenden villkorad. Inte bara i den meningen att samverkan många gånger sker på skolans villkor snarare än föräldrarnas. Den bygger dessutom på ett, oftast implicit, antagande om att det med självklarhet är "vi svenskar" som ska "aktivera invandrare".

Inledning

Tanken om demokratisk fostran, som den idag kommer till uttryck i en rad svenska skoldo-

kument, går ut på att eleverna i skolans regi ska förberedas för att på bästa sätt klara av att hantera de skilda möjligheter och krav som kommer att möta dem senare i vuxenlivet. Eleverna behöver därmed formas till ansvarstagande subjekt, demokratiska medborgare som är medvetna om sina rättigheter och kapabla att göra välgrundade val, men samtidigt beredda att fullgöra sina skyldigheter. Skolans demokratiska uppdrag riktar sig emellertid inte bara mot elever, även om det givetvis i första hand är eleverna som är tänkt att fostras i demokrati. Uppdraget involverar dessutom en rad andra aktörer, däribland föräldrar. Föräldrar har, särskilt på senare år, fått en allt mer framträdande roll då skolan ska fullfölja sitt demokratiska uppdrag.

Just föräldrarnas aktiva roll i relation till både skolan och elevernas skolutveckling har under senare år överhuvudtaget lyfts fram som en avgörande fråga i svensk skolpolitisk debatt (Erikson, 2004). Föräldrarnas aktiva deltagande i barnens skolgång har inte minst understrukits genom de valfrihets- och friskolereformer som sedan nittioalet omvandlat det svenska skolsystemet. I offentliga rapporter och deklarationer betonas idag samstämmigt betydelsen av ett perspektivskifte i synen på föräldrar. Skolan kan inte längre, poängteras

¹ Föreliggande artikel är utarbetad inom ramen för projektet *Utbildning, arbete och medborgerlig agens i den mångtinska storstaden*, UAMA, finansierat av Vetenskapsrådet.

i skilda sammanhang, se på föräldrar som ett pedagogiskt *problem*, vilket det länge funnits en stark tendens till, en belastning som skolpersonal på olika sätt motvilligt behöver "hantera". De bör snarare ses som en värdefull *resurs*, som skolan på olika sätt behöver ta tillvara om den överhuvudtaget ska förmå genomföra uppdraget att fostra eleverna till att bli den kommande generationens demokratiska medborgare.

Samtidigt uppmärksammar den ännu gällande 1994 års Läroplan att det runtom skolorna, vid sidan av föräldrarna, finns en rad andra aktörer och verksamheter som kan utgöra värdefulla resurser för skolornas arbete (Lpo 94). En sådan strävan efter att mobilisera lokalsamhällets skilda krafter har på senare år satt stark prägel på hur skolan i mångt-niska förortsmiljöer betraktas i den politiska debatten. I detta sammanhang har en gammal metafor för skolans funktion i det lokala samhällslivet fått förnyad aktualitet, "skolan mitt i byn" (Bunar, 2001). "Förutsättningarna för ett framgångsrikt utvecklingsarbete är en samverkan mellan olika nivåer i samhället", slår Myndigheten för skolutveckling (2004: 19) fast i en rapport och tangerar därmed metaforen "skolan mitt i byn" – skolan bör samla de resurser och krafter som finns tillgängliga och fungera som en motor i det lokala samhällslivet. "Politiker, skolledning, föräldrar och pedagogisk personal", fortsätter rapporten, "har alla sin del i ansvaret för en positiv utveckling av barns och ungdomars möjligheter att delta aktivt i dagens mångkulturella Sverige". En mer långtgående samverkan mellan skola och föräldrar har därför, tillsammans med en allmän mobilisering av föräldrar när det gäller att ta ett "större ansvar" för barnens skolgång och uppväxt i stort, återkommande betonats som ett egenvärde i sig (Gleichmann, 2004).

Metod, fält och material

Elevens och föräldrars delaktighet är således ett tema som går igen i senare års skolpoliti-

ska debatt. De är i någon mening två sidor av samma mynt – strävan efter att göra skolan till en demokratisk arena i närsamhället. Hur kommer denna strävan till uttryck? Frågan om samverkan mellan föräldrar och skola är mångbottnad. En viktig utgångspunkt för att närmare belysa villkoren för samverkan är de bestämda sätt att betrakta världen som med tiden institutionaliserats inom skolans ramar – hur skolan uppfattar sig själv och sitt uppdrag, hur skolan ser på lärare, elever, föräldrar och deras respektive roller i förhållande till skolan. En central fråga i detta sammanhang är hur skolan och dess personal ser på föräldrar och föräldrarollen och hur dessa förväntningar i sin tur avspeglar sig i konkret bemötande av föräldrar med olika bakgrund (Vincent, 1997). Om föräldrar föreskrivs en roll som "passiva åskådare" och på förhand uppfattas som inkompetenta och ointresserade, så är förutsättningarna för att föräldrar ska ta en aktiv roll i förhållande till skolan inte de bästa. Om föräldrarna tvärtom förväntas ta en mer aktiv roll, ses som en kapabel, legitim och jämlik "partner", så är förutsättningarna för ett mer aktivt deltagande från föräldrarnas sida betydligt bättre (Wilson Cooper & Christie, 2005).

Mot bakgrund av det handlar föreliggande artikel om hur tjänstemän och skolpersonal i Sandå, en mångt-nisk stadsdel i Stockholm, talar om skolans samverkan med föräldrar. I fokus står följande frågeställningar: Hur ser tjänstemän och skolpersonal på dels samverkan med föräldrar i stort, som det – i deras ögon – fungerar idag, dels det eventuella värdet av samverkan? Vilka eventuella *problem* eller *svårigheter* ser de? I relation till denna problembeskrivning, vilka *lösningar* ser de som möjliga och önskvärda? Vilka olika slags föreställningar om föräldrar och föräldraskap kan skönjas i deras argumentation?

Artikeln baseras på material insamlat under fältarbete i Sandå, en mångt-nisk stadsdel i Stockholm. Sandå består av tre områden med

sinsemellan skilda förutsättningar. Den markanta skiljelinjen går mellan själva Sandå och Strandhagen. Även om de ligger alldeles intill varandra geografiskt så har boende i respektive område starkt o(jäm)lika levnadsvillkor. Sandå domineras av medel- och höginkomsttagare. Bostadsbeståndet består till övervägande del av bostadsrätter och egnahem. Arbetslösheten är låg. Utbildningsnivån är hög, likaså valdeltagandet. Då Strandhagen omnämns i tv och dagspress är det inte sällan i samband med skilda konflikter och sociala problem – ungdomsvåld, bråk i skolan, dåliga skolresultat. Strandhagen domineras av låginkomsttagare. Bostadsbeståndet består nästan uteslutande av hyresrätter. Underhållet är inte sällan eftersatt. Arbetslösheten är hög. Utbildningsnivån är avsevärt lägre än i Sandå. Valdeltagandet är bland det lägsta i hela Stockholm. Omflyttningen från området, däremot, hör till den högsta. Andelen personer med utländsk bakgrund i Strandhagen är drygt 20 procentenheter högre än i Sandå, vilket gjort att området fått en stämpel som "invandrartätt".²

Fältarbetet genomfördes huvudsakligen under våren 2006 och bestod av såväl deltagande observationer som djupintervjuer med bland annat medlemmar och representanter för lokala föreningar, politiker och tjänstemän, föräldrar och elever. Syftet med fältarbetet var att närmare studera ett antal skolor som ett kraftfält i lokalsamhället, en arena på vilken en rad aktörer och intressegrupper med olika medel försöker intervensera och få gehör för sina skilda intressen och önskemål. Här är inte minst skolans relation till föräldrarna högst intressant att studera närmare. Underlaget för artikeln består huvudsakligen av djupintervjuer med ett tjugotal tjänstemän som i sitt dagliga

arbete, ute i "frontlinjen", jobbar gentemot just föräldrar. Förutom tjänstemän på familjecentralen, inom skolförvaltning och socialtjänst, så intervjuades sammanlagt tre rektorer och ett tjugotal lärare på tre kommunala grundskolor i Sandå. Fältarbetet genomfördes företrädesvis i Strandhagen. Två av de skolor där fältarbetet förlades, Sandå och Strandhaga, ligger i respektive område. Där går elever från förskoleklass till årsklass 9, till övervägande del boende i respektive område. Den tredje skolan, Öberga, ligger mitt emellan Sandå och Strandhagen. Där samlas elever från förskoleklass till årsklass 5, från bägge områden.

Den främsta anledningen till att jag valt att närmare studera just Sandå är att stadsdelen i många olika sammanhang, både själv och av andra, lyfts fram som något av ett föredöme när det gäller att utforma en väl fungerande samverkan mellan förvaltningar, skolor, personal och föräldrar. Utifrån det, kan man då fråga sig, hur ser olika nyckelpersoner inom förvaltningen och ute på skolorna på föräldrar och samverkan med föräldrar? En annan mer pragmatisk anledning är att jag kommit i kontakt med stadsdelen under fältarbete för en tidigare studie. De informanter som intervjuades har samtliga valts ut på grundval av att de endera har ansvar för och/eller själva arbetar med att genomföra olika projekt eller insatser för att aktivera och involvera föräldrar i deras egenskap av föräldrar. Informanterna har därmed i mötet med föräldrarna rollen som yrkesutövare, företrädare för en bestämd profession, medan föräldrarna har rollen som klienter eller brukare. Det stora flertalet är födda i Sverige och något fler än hälften är kvinnor. Endast ett fåtal bor eller har bott någonstans i Sandå.

Analysen följer de *teman* och *mönster* – argumentationslinjer – som var mest tongivande i intervjuerna. Som alltid när det gäller berättande så består dessa argumentationslinjer av en mängd diskursiva element, metaforer och symboler, utsagor och retoriska grepp, som

2 Uppgifterna gäller för 2004-12-31 och är hämtade från Utrednings- och statistikkontoret, Stockholms stad, Områdesfakta <www.usk.stockholm.se> [06-04-28]. Med beteckningen personer med utländsk bakgrund avses där "utländska medborgare födda i utlandet eller i Sverige och utrikes födda svenska medborgare".

inte sällan är motstridiga. Människors berättande bär således ofta på motsägelsefulla inslag eller "ideologiska dilemman", där den ena argumentationslinjen glider in i den andra (se Billig, *et al.* 1988). I analysen läggs särskilt stor vikt vid de diskursiva element – kategoriseringar och polariseringar, schabloner och myter, markörer och metaforer – som används för att markera likhet och olikhet, närhet och distans mellan olika föräldrar och olika slags föräldraskap. I det följande ska vi se att tjänstemän och skolpersonal i sitt tal om skolans samverkan med föräldrar använder två huvudsakliga argumentationslinjer, den ena med fokus på föräldrars språk och kultur, den andra med fokus på föräldrars utanförskap. Dessa argumentationslinjer tillhandahåller till synes olika sätt att förstå föräldrar i relation till skolan, men tenderar, sist och slutligen, att förenas i tanken om *familjen* som orsak till en rad allvarliga samhällsproblem.

Det material som artikeln baseras på har samlats in och analyserats med utgångspunkt i en etnografisk ansats, där ambitionen har varit att närmare förstå dels hur människor ser och tolkar världen och dels hur de, utifrån den bestämda position de befinner sig på, handlar enligt denna förståelsehorisont. Jag har framför allt låtit mig inspireras av Jim Thomas (1993), som förespråkar något han kallar "kritisk etnografi", en etnografi som inte bara beskriver samhället som det *är*, utan dessutom ställer sig frågan vad som *skulle kunna vara*. En kritisk etnograf, poängterar han, beskriver inte människors tanke- och levnadsmönster som om det vore ett självändamål i sig, utan de beskrivs i syfte att åstadkomma förändring. Det är här viktigt att människors levnadsmönster inte frikopplas från omgivande, strukturella villkor. Etnografen rör sig i lokala miljöer och iakttar, som i all etnografi, de realiteter som präglar det lokala samhällslivet, men ställer samtidigt frågor om dominans, maktutövning och förtryck. Etnografen försöker studera de sätt på vilka maktutövning griper in i människors

vardagliga leverne, hur människor "lever" med den, accepterar eller kämpar mot den. En sådan metodologi är "teoretiskt informerad" (Willis & Trondman, 2000), i den meningen att den understryker samspelet mellan teoretiska och metodologiska premisser som ett viktigt led i forskningsprocessen. Det material som samlas in tolkas ständigt utifrån ett bestämt teoretiskt ramverk. Innan det är dags att närmare gå in på hur tjänstemän ute i "frontlinjen" tänker och talar om föräldrar och föräldraskap, skola och samverkan så presenteras i det följande därför kortfattat det teoretiska ramverk som artikeln vilar på.

Föreställningar om normala och dysfunktionella familjer

Enligt officiella doktriner bör, som noterades ovan, familjens egen kraft och initiativ generellt stödjas och utnyttjas, såväl inom som utanför skolans domäner. Föräldrar bör enligt dessa doktriner ses som en resurs, inte som ett problem. Det gäller emellertid under förutsättning att familjen anses vara "normalt fungerande" och föräldrarna kapabla att "ta ansvar" för barnens skolgång (Gleichmann, 2004). Det är här viktigt att inte se "föräldrar" som en oproblematiserad, homogen kategori, utan att kritiskt granska uppkomsten av rådande ideal om hur den "normala föräldern" är eller borde vara beskaffad (Crozier, 2001). När det gäller "invandrarföräldrar" är det uppenbart att inte *alla* föräldrar räknas som "resurser". En rad studier visar snarare att vissa föräldrar, i mötet med skolpersonal, fortsatt tenderar att betraktas som "problem".

Talet om föräldrar i relation till skolan återspeglar med andra ord vissa föreställningar om ett "idealt föräldraskap", där föräldrar graderas enligt deras tänkta (o)likhet i förhållande till ett bestämt föräldraideal. I det följande analyseras föreställningar om föräldrar, föräldraskap och föräldrars relation med skolan, med utgångspunkt i Michel Foucault (2004) och hans tänkande om makt och styrning. Fou-

cault uppfattade samhällsstyrning som varken systematisk eller centrerad i vissa strategiska punkter, utan snarare som skingrad från formaliserade besluts- och organisationsformer och utsöndrad runtom i samhällskroppen. Styrning praktiseras genom löst sammansatta nätverk eller organisationer, av yrkesutövare och, inte minst, enskilda människor. Styrning kan närmast förstås som en serie av rationaliteter som inbegriper idéer om inte bara “politikens gränser”, “rimliga ambitioner” och “myndigheters bestämda uppgifter”, utan även om egenskapen hos själva måltavlan, objekten eller subjekten, för denna politik (Rose, 1995). Man kan säga därmed att styrning i någon mening opererar *genom* människor, genom att forma deras självuppfattning, iscensätta dem som ansvarstagande, aktivt handlande subjekt.

En rad forskare har i Foucaults fotspår poängterat att dagens samhälle i hög grad är format av en liberal styrningsrationalitet (Dean, 1991; Hultqvist & Petersson, 2000; Isin, 2002), som strävar efter att i det längsta “styra utan att styra *samhället*, det vill säga genom autonoma aktörers reglerade och beräknliga val – medborgare, konsumenter, föräldrar, anställda, företagsledare, investorer” (Rose, 1995: 57). Detta ständiga skapande av människor som “ansvarstagande subjekt” består i en bred uppsättning av teknologier, med många olika ansikten, som bedrivs på en rad olika fält. Gemensamt är att de formar subjektiviteter på ett sätt som får enskilda individer att själva, av egen kraft, *vilja* ta initiativ, “ta sig i kragen”, och inte “ligga samhället till last” (Isin, 2002). Detta ansvariggörande betonar, å ena sidan, grupper eller individers *egna* initiativ och engagemang. Å andra sidan pekas vissa grupper eller individer ut som av en eller annan orsak olämpliga eller oförmögna att leva upp till de förväntningar eller önskemål som finns på ett “ansvarstagande subjekt”. För att de ska kunna leva upp till dessa förväntningar eller önskemål, och vara “mogna för ansvar”, så behöver de på olika sätt fostras eller disciplineras.

Kenneth Hultqvist och Kenneth Petersson (2000: 503), som särskilt har diskuterat skolan och skolans roll utifrån en sådan teoretisk ansats, noterar att den styrning som äger rum inom skolans domäner “både förutsätter och önskar iscensätta lärare och andra grupper av medborgare”, däribland elever, men även föräldrar, “som aktiva, självstyrande och engagerade människor som både vill och förmår genomföra det som förväntas av dem och som de egentligen – innerst inne – förväntar sig själva”. En sådan självregleringsprincip går också som en röd tråd genom senare decenniers svenska familjepolitik, noterar Lee Gleichmann (2004: 257): “Familjens välfärd bygger nu i stor utsträckning på att dess medlemmar kan leva upp till kraven på självreglering, och att föräldrarna är i stånd att bedöma och reglera sitt eget ‘bistandsbehov’, det vill säga kan ta för sig i det utbud av sociala välfärdstjänster eller lokalt nätverksstöd som finns att tillgå”. Ansvariggörandet är således inte lokaliserat till bestämda platser eller väl avgränsade institutionella arenor, exempelvis skolan. Det opererar över hela det sociala fältet, på alla tänkbara arenor och i alla tänkbara sammanhang där till exempel föräldrar och elever befinner sig.

Ansatsen har även använts för att just belysa samverkan mellan skola och föräldrar. Gill Crozier (1998) menar exempelvis att samverkan mellan skola och föräldrar kan ses som ett led i ett övergripande projekt att skapa “goda föräldrar”, utifrån konventioner om ett “idealt föräldraskap”. Hon hävdar att “för att åstadkomma ett ur lärarnas synvinkel framgångsrikt partnerskap behöver lärarna övertala föräldrarna, och genom föräldrarna eleverna, till att anamma deras värderingar om vad det innebär att vara en ‘god’ förälder och en ‘god’ elev” (s. 126). Iscensättandet av samverkan kan, hävdar hon med hänvisning till just Foucault, närmast ses som en intrikat form av styrning, där föräldrar på ett indirekt sätt involveras i skolans projekt att fostra eleverna, enligt sko-

lans bestämda konventioner. Den tanke om att föräldrar i högre grad bör samverka med skolan som fått allt större genomslag i samtida svensk skoldebatt implicerar i någon mening att föräldrarna kontinuerligt tar aktiv del i fostran av barnen och "fullgör sina skyldigheter" som förälder, allt enligt den bestämda värdegrund som inramar skolans verksamhet, exempelvis när det gäller att göra ett aktivt skolval och välja "rätt" skola för sina barn, se till så att barnen inte skolkar, att de läser sina läxor och klär sig ordentligt, motiverar dem till att satsa på skolarbetet och "ta eget ansvar" (Keogh, 1996). Föräldrarna blir på så sätt själva delaktiga i skolans löpande pedagogiska verksamhet.

"Invandrare som problem"

En viktig fråga i föreliggande artikel är hurvida informanterna tillmäter tillskriven etnisk eller kulturell bakgrund en avgörande betydelse när det gäller att definiera föräldrar som lika eller olika, resurs eller problem. En rad studier har i detta sammanhang pekat på att vissa "invandrarelever" tenderar att framställas och behandlas enligt en rasifierande logik i svensk skola, i synnerhet elever som anses tillhöra kategorin icke-kristet/icke-västerländskt (Parszyk, 1999; Sawyer & Kamali, 2006). Tecken tyder på att även föräldrar vid mötet med skolan konfronterar ett bemötande som i flera avseenden liknar skolans bemötande av barnen. I den offentliga debatten om samverkan mellan skola och föräldrar finns, liksom i debatten om föräldraskap i allmänhet, en rad schablonartade bilder av "invandrarföräldrar", inte sällan i egenskap av "problem". Sådana bilder förekom även, som kommer att framgå i det följande, under mitt fältarbete i Sandå. "Invandrarföräldrars" påstådda passivitet och frånvaro i skolan har i skilda sammanhang lyfts fram som ett allvarligt problem. För att få till stånd någon slags förändring har det därför på skolor runtom i landet tagits initiativ till olika slags insatser för fördjupad samver-

kan mellan hem och skola. Så är fallet även i Sandå och Strandhagen. De tänkbara orsaker till frånvaro och icke-fungerande samverkan som här brukar anges förläggs inte sällan till föräldrarna – deras språkliga och kulturella brister, brist på information och engagemang. Det är först och främst dessa "brister" som många av initiativen syftar till att åtgärda.

Det ligger också i linje med svensk såväl som internationell forskning som har pekat på hur skolpersonal tenderar att – direkt eller indirekt – förlägga skulden för barns skolsituation och för föräldrars distanserade hållning till skolan på "invandrarföräldrarna" själva. De ses i regel som auktoritära och ointresserade, oinformerade och "halvspråkiga".³ Ett sådant bemötande medför mer eller mindre att föräldrar med "annan" bakgrund omyndigförklaras som föräldrar. Gemensamt för flera av dessa problembilder är att de först och främst definierar "invandrarföräldrar" utifrån deras tänkta (o)likhet i förhållande till en föregivet tagen "svensk" normalfigur – eller snarare utifrån deras tänkta brist på eller avsaknad av en uppsättning "svenska egenskaper eller kvalitéer".

Nihad Bunar (2001) och Ann Runfors (2003, 2004) är två av de forskare som närmare har studerat just skolans relation till elever och föräldrar med "invandrarbakgrund". Deras respektive undersökning har en rad paralleller till denna studie, inte minst empiriskt och metodiskt. Däremot har de delvis andra teoretiska referenspunkter.⁴ I avhandlingen *Skolan mitt i förorten* (2001) pekar Bunar på ett intrikat, ömsesidigt misstänkliggörande

3 I raden av svensk och internationell forskning kan till exempel nämnas Lipman, 1997; Bunar, 2001; López, et al. 2001; McLaren, 2003; Runfors, 2003. I ett internationellt sammanhang är dock svensk forskning om skola och familjer i samverkan, med ett särskilt fokus på invandrarskap, inkludering och exkludering, fortfarande i sin linda (se genomgången i Tallberg Broman, et al. 2002).

4 Huvudsaklig teoretisk inspirationskälla är Pierre Bourdieu respektive Anthony Giddens.

mellan förortsskolor och föräldrar med "invandrarbakgrund". Denna misstro från bägge parter kan, betonar han, ha många uttryck, men innebär vanligen att ansvaret för en rad problem och missförhållanden förläggs till "den andre". Lärarna, å ena sidan, kulturaliserar föräldrarna i den meningen att de förlägger skulden för olika händelser och problem till föräldrarna, deras språkproblem, kulturer och traditioner. Föräldrarna, å andra sidan, lägger skulden för bland annat barnens skolsvårigheter och föräldrarnas samverkansproblem med skolans på skolan. Runfors beskriver en liknande problematik i avhandlingen *Mångfald, motsägelser och marginalisering* (2003). Hon finner att samhällets "etablerade bedömningsskalor" är inbäddade i såväl "skolornas infrastruktur" som de enskilda aktörernas uppfattningar om och tolkningar av tillvaron. Dessa bedömningsskalor formar stora delar av det dagliga samspelet ute på de tre mångetniska grundskolor hon studerat. De elever som får beteckningen "svenska" utgör i olika avseenden det som eftersträvas i skolorna. I relation till dessa elever utmejslas de som kallas "invandrabarn". Runfors (2004: 49) pekar på hur lärarnas dagliga arbete har en rad paradoxala konsekvenser: "Idealet om att integrera genom att utjämna sociala skillnader mellan individer och grupper blev i den goda viljans namn en fråga om att utradera olikheter i förhållande till 'svenska barn'" (*ibid.*). Lärarnas arbete gentemot "invandrabarnen" är, å ena sidan, inriktat på att "inlemma" dem i den föreställda nationella gemenskapen, samtidigt som de, å andra sidan, får rollen som "främlingar" i denna gemenskap. Barnen tycks med andra ord försatta i en permanent existens mitt emellan – inne, men samtidigt ute. Denna existens skapas, menar Runfors, i en ständig relation till hemmet och föräldrarna. Hon pekar på att föräldrar och hemmiljöer, i synnerhet de som inte anses motsvara den förhärskande medelklassnormen, regelmässigt problematiseras och be-

traktas som svåra att ha att göra med. Hemmen beskrivs som platser där barnens behov inte tillgodoses. Lärare talar till exempel om vissa elever som "understimulerade" på grund av att deras föräldrar arbetar mycket och har många barn. De oroar sig för att vissa barn ser "för mycket på TV" och inte får det stöd de behöver för sin skolgång. En del barn blir därmed, enligt lärarnas sätt att se det, allt mer "ouppfostrade" och svåra för lärarna att ta sig an i undervisningssituationen.

Som Runfors iakttagelser antyder är det inte självklart "etnisk eller kulturell bakgrund" som får definiera "invandrarföräldrars" (o)likhet. I mötet med skolan, indikerar hennes resultat, mejslas föräldrars (o)likhet många gånger snarare ut med hänvisning till *andra* markörer än de explicit etniska – exempelvis "sociala förmågor", "utanförskap", världsåskådning, "jämslälldhet". Sådana markörer erbjuder enkla och till synes självklara förklaringar till komplexa sociala fenomen eller "problem". Dessutom kan de motivera en viss uppsättning konkreta lösningar för att åtgärda de "problem" som identifierats (jfr Wetherell & Potter, 1992). Samtidigt är det viktigt att uppmärksamma att sorteringsprincipen "etnicitet" ingår i ett komplex av maktrelationer och sorteringsprinciper – däribland kön och klass – som tillsammans, snarare än var för sig, (rang)ordnar föräldrar enligt idén om "det ideala föräldraskapet". Maktrelationer och sorteringsprinciper kan möjligen, av analytiska skäl, åtskiljas teoretiskt, men i människors vardag har till synes väl avgränsade kategorier som etnicitet, kön och klass konkret innebörd bara i deras relation till varandra (de los Reyes & Mulinari, 2005).

Innan vi går vidare till Sandå för att närmare följa de argumentationslinjer som figurerar i intervjuerna börjar vi med en kort exposé över hur rektorerna på de tre skolor som studerats betraktar villkoren för och det eventuella värdet av föräldraskapet.

Pragmatiska överväganden och motsägelsefulla ståndpunkter

Samtliga rektorer som intervjuats lyfter fram väl fungerande föräldrasamverkan som en både naturlig och viktig del av skolornas löpande arbete. De ser goda kontakter med föräldrarna som en förutsättning för att skolan överhuvudtaget ska kunna bedriva en god pedagogisk verksamhet och på ett så bra sätt som möjligt bidra till elevernas lärande. Utgångspunkten i deras tal om föräldrar i relation till skolan är att samtliga föräldrar med självklarhet har samma rätt till insyn och delaktighet i barnens skolgång. På min direkta fråga menar rektorerna på samtliga skolor att skolans dagliga kontakt med föräldrar i stort fungerar tillfredsställande. Föräldrar, berättar man, närvarar exempelvis vid elevernas utvecklingssamtal och kommunicerar med lärarna från dag till dag – oftast på ett konstruktivt sätt. Under intervjuernas gång framgår emellertid att man ute på skolorna, i det dagliga arbetet, upplever en rad svårigheter och problem i mötet med föräldrar.

På Sandåskolan låter rektorn meddela att de löpande föräldrakontakterna i stort sett fungerar tillfredsställande, varför man inte ser det som meningsfullt att arbeta särskilt med att involvera föräldrar i skolans arbete. Både Strandhagaskolan och Öbergaskolan, däremot, har under ett par års tid drivit särskilda projekt för att fördjupa samverkan med föräldrar. Detta eftersom rektorerna hade sett ett stort behov av att åstadkomma förbättringar på den punkten. I synnerhet uppfattar rektorerna på de bägge skolorna föräldrars generellt sett – alarmerande låga – närvaro på de skilda informations- och föräldramöten som skolan organiserar som ett allvarligt problem.

Initiativet till det kommunala projekt som Strandhagaskolan ingått i togs inledningsvis av två etniska grundade föreningar, som organiserar två stora grupper i området. Embryot till projektet fanns redan under slutet av nittioalet, då en rad lokala föreningar enades om att tillsammans flytta fram positionerna i förhållande

till skolorna i området, som de menade var allt för isolerade i förhållande till det omgivande närsamhället. Efter vissa inledande kontakter föll arbetet av olika skäl samman och återupptogs inte förrän 2004. Inom ramen för ett kommunalt förnyelsearbete var det nu möjligt för skilda intressegrupper och föreningar att inkomma med idéer och konkreta förslag till diverse projekt för att främja utveckling i närsamhället. De båda föreningarna skisserade gemensamt en idé om att initiera ett skolprojekt bestående av två delar, dels föreningsdriven läxhjälp, dels en serie dialogmöten mellan föräldrar och rektorer. De möten som organiserades inom projektets ramar var stundtals mycket välbesökta. Som mest trängdes uppemot tvåhundra föräldrar i matsalen på en av skolorna. Utgångspunkten för mötena var genomgående föräldrarnas frågor och funderingar. Rektorer och andra inbjudna föredragshållare svarade, efter bästa förmåga.

På Öbergaskolan var det ledningen, inte föräldrar, som tog initiativ till en särskild satsning på föräldrasamverkan. Ledningen hade inspirerats av ett besök på en motsvarande skola i en förort till Göteborg, som sedan länge arbetat med att involvera föräldrarna i skolans verksamhet. "Så skulle vi också kunna jobba", tänkte man på Öbergaskolan. Projektet finansierades inom ramen för samma lokala förnyelsearbete och inleddes samtidigt som projektet på Strandhagaskolan. Projektet riktades dels *utåt*, gentemot föräldrar, dels *inåt*, gentemot personalgruppen. Arbetet planerades och leddes av en mindre arbetsgrupp, som dessutom knöt till sig en rikskänd "mångfaldskonsult" som "rådgivare". Utåt sökte man sig fram för att finna nya sätt att nå och involvera föräldrar, ett arbete som visade sig både svårt och tidskrävande. Man försökte anordna föräldramöten som frångick det traditionellt stela mötets format, som till exempel kunde inledas med mat och dryck och organiseras tematiskt (syn på skola och skolsystem, auktoritet och fostran etc.). Men det var ändå svårt att "nå ut". En

lärdom arbetsgruppen drog av dessa svårigheter är att det inte räcker att ensidigt sikta in sig på föräldrarna. Den egna personalgruppen behöver också involveras i arbetet. Det på sikt mest avgörande arbetet, menar man i arbetsgruppen, har bestått i att genom återkommande diskussionstillfällen gradvis påbörja en kritiskt reflekterande diskussion inom personalgruppen, om fördomar och den egna värdegrunden. Dessa diskussioner, som bland annat har knutit an till skilda dagspolitiskt aktuella frågor, har enligt Anna, skolans biträdande rektor, redan lett till ett förbättrat samtalsklimat inom personalgruppen.

Samtliga "partners", projektledare och tjänstemän, rektorer och föreningsrepresentanter, säger sig på det hela taget vara nöjda med de resultat som projekten lett till. Projekten har, menar man, efterhand påvisat att det finns ett stort behov av både stärkt läxhjälp och tid och rum för samtal mellan skola och föräldrar. Samtidigt är projektledare, rektorer och föreningar starkt bekymrade över att projekten är kortvariga och tidsbestämda. Efter projekttiden riskerar, poängterar de, det arbete som påbörjats att rinna ut i sanden. De lärdomar som projekten lett till kan inte omedelbart, såsom det är tänkt, inordnas i ordinarie verksamhet, utan särskilt öronmärkta medel ses som en förutsättning för att samverkan ska fungera.

Rektorerna ser på det hela taget en rad vinster med en fördjupad föräldrasamverkan. De lyfter dels fram de argument som på senare år anförts i officiella sammanhang, i läroplaner och skolrapporter: Samverkan är bra för elevernas lärande. Föräldrar har viktiga erfarenheter som kan bidra till att utveckla skolans arbete. Föräldrar har i egenskap av just föräldrar ett rättmätigt intresse av att påverka vad som händer deras barn under skoltid. Vid sidan av sådana "officiella argument" ser rektorerna dels en rad mer pragmatiska vinster med en fördjupad föräldrasamverkan, som svarar mot flera av de svåra utmaningar som skolorna idag står inför.

För det *första*: Mer formaliserade relationer mellan skola och föreningar, inte minst etniskt baserade, möjliggör, ur skolans synvinkel, kontakt med enskilda föräldrar som i annat fall, av en eller annan anledning, kan vara svåra att komma i kontakt med. Föreningarna kan med andra ord utgöra en oundgänglig kanal ut i en terräng som skolan annars inte riktigt förmår navigera i.

För det *andra*: Tätare och mer förtroende-fulla kontakter med enskilda föräldrar kan göra det möjligt för skolan att inte bara informera föräldrarna om barnens skolsituation och skolans pedagogiska arbete i största allmänhet. Genom dessa kontakter kan skolan för föräldrarna dessutom klargöra att skolan har oförtjänt dåligt rykte. På så sätt kan skolan, förhoppningsvis, på sikt övertyga föräldrarna att inte flytta sina barn till andra skolor, vilket på samtliga skolor jag besökt i Sandå upplevs som ett allvarligt, och ständigt växande, hot mot skolans verksamhet – och i förlängningen mot skolans existens (jfr Bunar, 2001). Om någon skola visar sig ha allt för vikande elevunderlag hotar, sist och slutligen, nedläggning. Hotbilden är inte hämtad ur luften. Flera kommunala skolor i stadsdelen har de senaste åren hotats av nedläggning på grund av just vikande elevunderlag.

För det *tredje*: Fungerande föräldrakontakter kan bidra till att utåt, gentemot föräldrar, andra skolor, men även massmedia, ge en positiv bild av skolan och skolans arbete. Sådant imageskapande har i takt med den skarpare konkurrenssituation som råder i dagens skolsystem successivt blivit allt mer avgörande för skolornas eventuella framgångar när det gäller att hävda sig gentemot konkurrerande skolor och attrahera nya elever (Bunar, 2001).

Av det föregående framgår att det, från skolornas sida, finns en rad konkreta skäl till att värna en fungerande samverkan med föräldrar. Vilka svårigheter finns då, enligt rektorer och tjänstemän, när det gäller att arbeta gentemot föräldrar? I intervjuerna går det i stort att ur-

skilja två dominerande argumentationslinjer, den ena fokuserar föräldrars *språk* och *kultur*, den andra fokuserar föräldrars *utanförskap*. Dessa argumentationslinjer tillhandahåller till synes skilda sätt att se på föräldrar och föräldraskap, men vid en närmare granskning framgår att de tenderar att flätas in i varandra i en övergripande tanke om familjen som grogrund för en rad problem. Först till den argumentationslinje som fokuserar föräldrars språk- och kulturbrist.

Språk- och kulturbristens paradig

En argumentationslinje som dominerar de flesta av samtalen fokuserar föräldrarnas språk och kultur. Den rymmer en rad tankar om hur föräldrar är – och borde vara – beskaffade. Rektorer på samtliga skolor poängterar att det är viktigt att betrakta och bemöta både elever och föräldrar som enskilda individer snarare än bärare av bestämda “kulturer”. Det är här särskilt avgörande, understryker de, att inte “peka ut invandrare”, vilket många av dem som diskuterar skolsituationen i mångetniska miljöer tenderar att göra. Samtidigt gör samtliga informanter, på tal om föräldrar, fostran och skola, åtskillnad mellan “svenskar” och “invandrare”, “svenskt” och “icke-svenskt”. Det som klassas som “icke-svenskt” associeras ofta, om än inte alltid, med problem. “Icke-svenska” föräldrar sägs i flera fall ha en rad svårigheter med att ge barnen den hjälp de behöver, med läxläsning och annat, för att lyckas i den svenska skolan.

En återkommande tanke i de flesta av intervjuerna är att föräldrarna inte förmår bidra till barnens skolarbete på grund av att de saknar tillräckliga kunskaper i det svenska språket, om hur det svenska samhället i allmänhet och den svenska skolan i synnerhet fungerar. Men föräldrarnas tillbakadragna roll har inte bara med språk- och kunskapsluckor att göra. “Icke-svenska” föräldrar sägs inte minst vara “bärare av en kultur” som i flera viktiga avseenden skiljer sig från den förståelsehorisont och de

konventioner som majoritetssamhället tar för givna som den norm kring vilken det svenska samhällslivet i allmänhet organiseras. Efter som det, enligt ett sådant betraktelsesätt, är “vår kultur” som utgör det eftersträfvansvärda normaltillståndet föreställs “andra(s) kulturer” primärt i termer av “brist”, i synnerhet de som anses “mest olika”. I detta sammanhang är det framför allt två kärnfrågor som vid upprepade tillfällen lyfts fram. Bägge rör familjen som institution, dels synen på föräldraskap, fostran och skolans roll, dels synen på könsroller.

Den arbetsgrupp på Öbergaskolan som arbetat med att förbättra föräldrelationerna kunde snart konstatera att många föräldrar har ett sätt att se på skolan som många gånger framstår som väldigt främmande från det synsätt som etablerats inom skolan, berättar Anna, skolans biträdande rektor. Dessa skillnader i synsätt skapar många gånger en rad konkreta problem, men de behöver inte nödvändigtvis leda till problem, noterar hon. Från skolans sida är det avgörande att förstå hur föräldrar resonerar och reagerar. Många föräldrar ser skolan som huvudansvarig för uppfostran, säger Kalle, en av lärarna som ingått i arbetsgruppen. Det är en felaktig uppfattning. De har själva, betonar han, i egenskap av föräldrar, en helt avgörande roll i barnens uppfostran. I Sverige tas det för givet som en självklarhet, men så är det inte i de hemländer där föräldrarna växt upp. Skolan är i dessa länder vanligtvis organiserad på ett helt annat sätt, markerar han. De har ett annorlunda utbildningssystem med andra förväntningar. Där är disciplin och ordning ledstjärnor i skolans arbete, fortsätter han, på ett helt annat sätt än här i Sverige där skolan ger inte bara elever utan även föräldrar ett större personligt ansvar för lärandeprocessen. Många av de föräldrar som har ett sådant sätt att se på skolan och skolans roll i barnens uppfostran väljer till exempel, betonar Anna, att kontakta rektor, skolans högsta ansvarige, så fort det är något de har synpunkter på eller undrar över. Här i Sverige är det naturligt att

man i det läget snarare kontaktar läraren, den som arbetar "ute på golvet" och befinner sig närmast elever och föräldrar.

Föräldrarnas språksvårigheter är en annan av de konkreta utmaningar mot täta kontakter hem och skola som lyfts fram. Om du inte fullt ut känner dig trygg i det språk som kommunikationen med skolan äger rum på så kan det också svårt att ta eget initiativ till att i enskilda ärenden kontakta berörd skolpersonal. Det är i detta sammanhang dock inte bara bristande tillgång till språket i sig som kan vara ett problem, utan även *känslan* av språkbrist, känslan av att ens språkliga förmåga inte räcker till i relation till skolan, trots att språket i andra sammanhang inte utgör något som helst problem.

Mahmut är representant för en föräldraförening i Stockholm. Han bor tillsammans med sin fru och deras två barn i ett radhusområde något stenkast från Öbergaskolan. Föräldrar i allmänhet har, konstaterar han, allt mindre tid över till att engagera sig i skolan. De har i skarven mellan arbete och dagliga inköp, hemarbete och skjuts av barn till diverse fritidsaktiviteter svårt att få tiden att räcka till. I den meningen är, markerar han, föräldraengagemang ett generellt snarare än specifikt etniskt problem. Det är viktigt att inte "peka ut invandrare". Samtidigt, betonar han lite längre fram under vårt samtal, är "invandrarföräldrar" särskilt svåra att engagera i barnens skolgång. Det är en slutsats han drar av egen erfarenhet, dels som förälder till två barn i mellanstadieåldern, dels utifrån sitt engagemang i föräldraföreningen. Han berättar att föreningen sedan en tid gjort särskilda ansträngningar för att flytta fram sina positioner i stadens etniskt segregerade förortsområden. Det är viktigt att föreningen förmår organisera alla delar av staden för att vara någorlunda representativ. Tidigare försök att etablera lokala föreningar i mångetniska miljöer har emellertid gått tämligen långsamt. Det har i flera fall varit svårt att få boende att komma till de möten som arrangerats. Ju längre samtalet pågår, desto mer

etniskt specifika orsaker ger Mahmut till varför han tror att det förhåller sig på det sättet.

Det han utifrån sina egna erfarenheter som förälder och som engagerad i föreningen ser som den primära orsaken till att samverkan mellan skola och "invandrarföräldrar" tycks vara svår att få till stånd är att föräldrarna i många fall har en "annan tradition" från sina hemländer. De har växt upp med och fört med sig helt andra sätt att se på föräldraskap och auktoritet, skolan och skolans roll, helt andra förväntningar på skolan och skolpersonalen, än de som tas för givna här i Sverige. I mötet mellan dessa skilda synsätt och förväntningar menar Mahmut att "invandrare" behöver få bättre kunskaper om och ökad insikt i – i någon mening anpassa sig till – "svenska" konventioner. Föräldrar saknar i allmänhet kunskaper om hur den svenska skolan fungerar. De vägleds av mer eller mindre felaktiga uppfattningar och myter. De känner allt för sällan till de krav som ställs på dem som föräldrar. I föräldrarnas "forna hemländer" var det sällan möjligt att påverka skolan. I Sverige, däremot, är det inte bara möjligt att påverka vad som händer och sker inom skolans ramar. Föräldrar förväntas aktivt ta initiativ och ansvar.

Anders, rektorn på Sandåskolan, betonar att föräldrarna på skolan i regel är engagerade i barnens skolgång. De vill alla sina barns bästa. Det är visserligen, medger han, svårt att få föräldrar att närvara vid föräldramöten, men det är inget unikt för just Sandåskolan. Det är inget "integrationsproblem". Så ser det ut överallt, konstaterar han. Argumentationen är universalistisk snarare än kulturalistisk. Anders betonar att det gäller att se föräldrar som en möjlighet, snarare än som ett problem. Det gäller i synnerhet "invandrarföräldrar". Skolan har, berättar han, i linje med denna tanke medvetet strävat efter att *inte* profilera sig som "mångkulturell", trots att något mer än hälften av eleverna har utländsk bakgrund. Beteckningen "mångkulturell" bidrar bara till att ytterligare peka ut skolan som "invandrar-

tät”, menar Anders, på ett sätt som gör att skolan i förlängningen riskerar att hamna i en situation där elever “flyr” skolan i strävan efter “svenskhet”. Skolan marknadsför sig snarare som “en bra skola”. Argumentationen är ingalunda unik för Sandåskolan. En liknande hållning förekommer även på andra skolor där en stor andel av eleverna har utländsk bakgrund (Bunar, 2001).

Visserligen har föräldrar olika sätt att se på fostran, på föräldrars respektive skolans roller i fostran, noterar han, beroende på varifrån i världen de kommer, “vilken kultur de tillhör”. Men det innebär, som han ser det, inga särskilda “problem” i skolans samverkan med föräldrar. Problematiken är i grunden av mer generell karaktär. Den verkligt avgörande frågan, enligt honom, är på vilket sätt skolan förmår förmedla tydliga roller och krav i relation till elever och föräldrar. Under lång tid har dock den svenska skolan, konkluderar han, ställt allt för otydliga krav på elever och föräldrar. Denna otydlighet har, menar han, med tiden blivit ett självklart sett att se på skola och samhälle. “Är det inte så att vi är väldigt veka i vårt land, när det gäller att vi ska kompromissa ständigt och jämt? [...] Vi kompromissar alldeles för mycket. Vi är inte tydliga. Och sedan har det pågått under så lång tid att lärarna har utbildats utan att förstå hur man arbetar med ungdomar”. Skolan behöver, understryker han, utgå från en tydligt formulerad värdegrund, som anger dels konkreta regler och dels konkreta riktlinjer för vad som inträffar då reglerna inte åtföljs. Enligt Anders handlar frågan om demokrati i skolan, för såväl elever som föräldrar, inte i första hand om demokratiska beslutsgångar eller om att inrätta formella beslutsorgan, såsom frågan ofta diskuteras. Den handlar i själva verket om att formulera tydliga regler och krav så att eleverna på bästa sätt ska kunna göras delaktiga i att uppnå de förväntningar och målsättningar som ställs på dem.⁵

Den huvudsakliga argumentationen går igen hos Johan, biträdande rektor på Strandhagskolan. Han inleder vårt samtal med att säga sig vara på det hela taget tillfreds med skolans vardagliga kontakter med föräldrar, åtminstone enskilt. Däremot har skolan sedan länge stora svårigheter när det gäller att få föräldrarna att delta vid skilda informationsmöten, i grupp. Då är det väldigt få som kommer. I de fall där det dessutom är svårigheter i enskilda föräldrakon-takter så finns det, menar han, vanligen skilda bekymmer med barnen. I dessa fall finns oftast en rad bekymmer i familjen, vilket gör att det inte finns någon naturlig samtalspartner att reda ut eventuella problem med. Om problemen är tillräckligt allvarliga kontaktar skolan socialtjänst och, i yttersta fall, polis. Johan berättar att det finns en god, fortlöpande samverkan skola – socialtjänst – polis, där skolan fungerar lite som en “sambandscentral”. “Jag upplever att vi ofta sitter som en sambandscentral mellan många instanser, så vi får reda på väldigt mycket om våra elever”, poängterar Johan. “Vi är en bra kontaktyta för fältgruppen, polisen, socialtjänsten, familjeterapeuter, familjeteam och allt vad det kan vara för någonting”. Varje månad träffas skola – socialtjänst – polis för att följa upp barn/ungdom “i riskzonen”. På så sätt är det möjligt, menar Johan, att smidigt lösa eller förhindra uppkomsten av eventuella problem. “Är det något misshandelsfall så kan vi spara ganska många timmar hos polisen om de ringer till oss och frågar: ‘Har ni hört något?’ De vet att har vi hört något så är det uppgifter som de kan jobba vidare med”. Det är också just föräldrar till barn/ungdom “i riskzonen”, som nästan enbart kontaktas av skolan då det är fråga om problem, som i Johans mening är svårast att involvera i gruppmöten. Men just det är, betonar han, i sig ingen etnisk fråga.

5 som en tämligen tunn demokratiuppfattning (se Premfors, 2000). Enligt denna uppfattning handlar demokrati mer om *skyldigheter* och om att ställa skarpa krav på medborgarna än om att garantera en uppsättning medborgerliga *rättigheter*.

5 Anders ansluter sig därmed till vad som kan betraktas

Det handlar sannolikt mer om föräldrarnas socioekonomiska status än var de är födda. Högutbildade "invandrarföräldrar" har, hävdar han, i grund och botten mer gemensamt med "svenska föräldrar" med motsvarande utbildningsnivå än med lågutbildade "invandrarföräldrar".

Något senare under vårt samtal glider dock Johans argumentation successivt in på etniska eller kulturspecifika faktorer, som presenteras som självklara förklaringsgrunder när det gäller att diskutera föräldraskap och villkor för föräldrasamverkan. Återigen lyfts föräldrarnas språkbrist fram som ett avgörande problem för en fungerande samverkan, liksom vitt skilda synsätt på skola och fostran i svensk skola och bland föräldrar. Johan förtydligar sitt resonemang om kulturellt bestämda skillnader i synen på skola och fostran på följande sätt. "Jag upplever att det finns en attityd om att skolan är skolan och familjen är familjen. Skolan ska sköta sitt mellan åtta och fyra. 'Det är ert jobb'. Det finns en sådan syn i olika grupper. Sådana aspekter kan göra att man frågar sig: 'Varför ska jag gå dit för? Det är ju skolan'. Och i vissa fall, vid initiala föräldrakontakter, får man höra kommentaren: 'Varför ringer ni mig, på skoltid?' Om den attityden lever kvar... Vi har en hel del föräldrar som har haft barn tidigare på skolan. När nästa barn kommer är de inte intresserade av att få reda på samma saker en gång till".

Den berättelse om föräldrar, föräldraskap och föräldrasamverkan som växer fram i intervjuerna är, som framgår av genomgången ovan, skiftande och mångfacetterad. Varje informant har egna individuella erfarenheter och gör på basis av dessa sina specifika tolkningar om sig själv och sin samtid. Varje skola har bestämda förutsättningar och gör utifrån dessa särskilda prioriteringar. I mångsidigheten framträder dock ett mönster. Enligt den argumentationslinje som förs fram i flertalet intervjuer gör föräldrarnas "brister" när det gäller språk och kultur *endera* att föräldrarna

väljer att överhuvudtaget inte närvara på de informations- och föräldramöten som skolan organiserar eller på annat sätt engagera sig i skolans verksamhet *eller* att de väljer att engagera sig på ett sätt som man från skolans sida uppfattar som i olika avseenden "störande". Föräldrar har kulturellt bestämda synpunkter eller krav som de dels framför på ett allt för "framfusigt" sätt. Dels upplevs kraven som oförenliga i förhållande till gängse konventioner. Det betyder att föräldrar riskerar att problematiseras både när de engagerar sig och när de inte engagerar sig. Den avgörande punkten i resonemanget är tanken om "kultur som samverkanshinder" (Ålund, 1991). Bara detta "hinder" kan överbryggas så kan samverkan ske obehindrat. En berättigad fråga att ställa sig är därmed vad det är för slags föräldraengagemang som egentligen eftersträvas, reellt deltagande, som gör det möjligt för föräldrarna att utöva faktiskt inflytande, eller deltagande på skolans villkor. Det är, sett utifrån en rad tidigare studier, mycket som talar för att en stor del av den föräldrasamverkan som praktiseras äger rum på skolans villkor (Anderson, 1998; Ranson, *et al.* 2004).

Ett exempel som belyser denna motsägelsefulla hållning till föräldrars engagemang är frågan om "det fria skolvalet". Samtliga rektorer är klivna till nittioalets valfrihets- och friskolereformer. De ser å ena sidan reformerna som en positiv förändring av det svenska skollandskapet. Inte minst därför att det, åtminstone i teorin, ger föräldrar större möjlighet att välja skola för sina barn utifrån vad de anser ligger i deras intresse. Å andra sidan kan de i sitt dagliga arbete se att reformen fått en rad negativa konsekvenser för just deras skolor. Skolorna "dräneras" successivt på de mest resursstarka eleverna, som föräldrarna väljer att i stor utsträckning flytta till skolor i kringliggande stadsdelar eller närmare centrala Stockholm (Bunar, 2001, 2005). Samtidigt som rektorerna poängterar föräldrarnas rätt att välja skola som något i sig positivt så uppfattar de ändå föräl-

drarnas aktiva val, av annan skola än just deras, och då i synnerhet religiösa friskolor, som ett stort problem.

Kulturmötets metaforik

Även om det finns en rad visioner, idéer och konkreta förslag till åtgärder om hur kontakterna mellan skola och föräldrar kan förändras så vägleds samtliga informanter av en stark strävan efter att befrämja och inkludera föräldrarna i barnens lärandeprocess. I många fall används "kulturmötet", implicit eller explicit, som metafor för att diskutera inkludering av föräldrar, en metafor med starkt fotfäste i offentliga såväl som vardagliga sammanhang. I flera intervjuer efterlyses, i enlighet med kulturmötesmetaforen, nya mötesformer, rutiner och förändrat tilltal i kommunikationen med föräldrarna som ett sätt att få till stånd fler lärande "kulturmöten", för att "nå fram", entusiasmera och engagera föräldrarna.

Rektorerna på Strandhagaskolan menar härvidlag att de bägge föreningarnas initiativ till tätare kontakter mellan föräldrar och skolan varit mycket betydelsefullt, rentav helt avgörande för att det överhuvudtaget skulle vara möjligt att etablera en dialog mellan skola och föräldrar. Inom föreningarna finns en stark gemenskap, betonar Johan, en känsla av samhörighet, som grupp, också över språkgränser. Från skolans sida utgjorde föreningarnas förtroendekapital en viktig resurs i relation till föräldrarna. Han menar att de boende i Strandhaga i övrigt saknar motsvarande känsla av gemenskap. Språkliga, nationella och kulturella skiljelinjer mellan en rad grupper gör det svårt att identifiera sig med andra föräldrar, hävdar han, vilket i sig är en stor utmaning för skolan, när det gäller att involvera föräldrarna i skolans verksamhet. Föreningsinitiativet skapade, poängterar rektorerna, helt andra förutsättningar för att skapa en förtroendefull dialog än om skolan tagit initiativ. Då hade kommunikationen redan från början varit i form av befallningar uppifrån och ner. En

dan befintlig skeptisk hållning gentemot skolan hade då sannolikt ytterligare förstärkts. I och med att projektet startades, på initiativ av föreningarna, var det *föreningarna*, och indirekt föräldrarna, som bjöd in *rektorerna* till skilda föräldraträffar – inte tvärtom. Det var viktigt för att sakta men säkert börja återerövra föräldrarnas förtroende.

Anna, biträdande rektor på Öbergaskolan, är en av dem som explicit knyter an till kulturmötesmetaforen. Utifrån erfarenheterna från det projektarbete som bedrivits på skolan betonar hon självkritiskt att det behövs avsevärt större utrymme för kritiskt reflektion inom personalgruppen. Hon efterlyser mer utrymme för reflektion överhuvudtaget, men i synnerhet när det gäller att resonera kring skolans sätt att se på och bemöta "invandrarföräldrar". Hon betonar att det på Öberga, såväl som inom skolan i allmänhet, finns ett stort behov av att fortlöpande utveckla personalens "kulturella kompetens", den svåra förmågan att med inlevelse, nyfikenhet och förståelse möta föräldrar utifrån deras särskilda förutsättningar, i synnerhet i mötet med föräldrar med "rötterna i en annan kultur". Här menar hon inte minst att skolans modersmåls lärare kan spela en viktig roll, i relation till både elever och föräldrar. Modersmåls lärarna, "med ett ben i varje kultur", fungerar i sitt dagliga arbete som naturliga "förmedlare" eller "tolkar". De kan således dela med sig av viktiga erfarenheter och kunskaper i diskussionen *internt*, inom personalgruppen, men även *utåt*, gentemot föräldrarna.

Tanken om behovet av att skapa mötesplatser, forum för kulturöverskridande dialog, betonas också av Emma, familjeterapeut på Familjecentralen i Strandhagen. På Familjecentralen bedriver man sedan ett antal år löpande särskilda "familjecirklar" för de boende, där föräldrar i grupper om tioalet personer, tillsammans med två familjeterapeuter, ges tillfälle att – på frivillig basis – lära sig om föräldraskap och barnuppfostran i Sverige. Inom cirkelns pedagogiska ram iscensätts ett

särskilt pedagogiskt program som går ut på att, utifrån en tänkt "idealförälder", utveckla deltagarnas "sociala färdigheter". De lär sig att umgås i grupp, hur man konverserar, argumenterar, lyssnar på varandra, väntar på sin tur, kontrollerar sitt humör. Cirkelarna kan därmed ses som ett forum för "demokratisk fostran". Programmets rationalitet utgår från ett kognitivt beteendevetenskapligt paradig, där tanken är att stödja "önskvärda beteenden" medan "icke-önskvärda beteenden", som det formuleras, "släcks ut". Målet med cirkeln är att föräldrarna, i sin tur, ska praktisera samma program i sina respektive familjer och utveckla barnens "sociala färdigheter". Liknande program praktiseras på samtliga de tre skolor jag besökte i Sandå.

Vad som slår mig under samtalet med Emma är att hennes tal om föräldrar och fostran, liksom de familjecirklar hon beskriver, följer det "lärande samtalets" logik: Talet böljar fram och tillbaks. Motstridiga ståndpunkter fogas samman – och bryts mot varandra. Även om en av grundprinciperna i programmet är att lyfta fram och "förstärka" det "önskvärda", för att därmed gradvis få det "icke-önskvärda" att tyna bort, så uppehåller sig Emma vid en rad "problem" som hon menar är specifika för "invandrarfamiljer". En väsentlig del av argumentationslinjen i Emmas tal om föräldrar och fostran utgår från kategoriseringen "invandrare" och "svensk". Skiljelinjen "svenskt" och "icke-svenskt" görs viktig för att förstå de villkor som hon menar finns för fostran i Strandhagen. Den mest avgörande "skillnaden" mellan "invandrare" och "svensk", som Emma vid upprepade tillfällen återkommer till, är synen på auktoritet inom familjen.

Hon berättar att en överväldigande majoritet av de föräldrar som medverkar i familjecirklarna är kvinnor. Det kan, menar hon, förklaras av det faktum att många familjer i Strandhagen ser frågan om barnuppfostran som "kvinnogöra". Även om Emma undviker att säga det uttryckligen så ligger det nära till hands att knyta

hennes argumentation till stereotypen om "den muslimske mannen". I många familjer råder fortfarande en traditionell, starkt auktoritär syn på familjen och familjerelationer, både mellan föräldrarna och mellan föräldrarna och barnen. En sådan auktoritär familjedoktrin har också funnits här i Sverige, poängterar hon, om än längre tillbaks i historien. Fäderna tar inte ansvar för barnens utveckling i samma utsträckning som i Sverige, vilket många gånger medför omfattande familjeproblem, fortsätter Eva, inte minst i skilsmässorfall. Vid skilsmässa pekar hon på att fäderna tenderar att välja endera av två vägar i relation till barnen: endera att "kriga in i det sista", i värsta fall kidnappa barnen i ren desperation, eller att helt överge barnen, gifta om sig och eventuellt skaffa nya barn. I bägge fallen försätts barnen i en svår situation. Här i Sverige finns ett helt annat sätt att se på föräldraskap, menar hon. Här eftersträvas en tredje väg, nämligen möjligheten att föräldrar kan leva åtskilda, men likafullt delta i gemensam vårdnad. Men Sverige är individualistiskt. I Strandhagen är, betonar hon, många fortfarande mer kollektivistiska i sitt sätt att se på familj och samhälle.

Vi ligger ju... Om man tänker på sin egen historia... Jag är ju ganska gammal. Jag kan titta tillbaks inte bara på min utan också på min mammas historia. Det finns en utveckling i det här med familjesyn och kvinnosyn. Om man tittar tillbaks femtio-hundra år så ligger de... det finns ju... det är någonting som vi känner igen egentligen, i det här synsättet. Sedan är det ju det här kollektiva sättet också, i många grupper... Vi är ju så vansinnigt individualistiska i Sverige. Det är ju individen och den lilla kärnfamiljen. Kärnfamiljen eller familjen är så mycket större, släkten, och alla är släkt med alla verkar det som...

I Emmas argumentation framstår jämställdhet som en markör för "svenskhet". Samtidigt framställs "svenskt" och "icke-svenskt" i evolutionistiska termer: Vi har nått längre än dem. De är fortfarande traditionella, patriarkala och

bundna till kollektivet. Vi, däremot, är moderna och jämställda individer. Underförstått, "de" bör eller kommer med tiden att bli som "oss" (Tesfahuney, 1999).

Samtidigt som Emma ägnar en väsentlig del av sitt tal om föräldrar och fostran åt att "göra skillnad" på "svenskt" och "icke-svenskt" tangerar hon i intervjun en alternativ argumentationslinje, "föräldrar utanför", som diskuteras närmare i det följande. I enlighet med denna argumentationslinje, men stick i stäv med en kategorisk åtskillnad mellan "svenskt" och "icke-svenskt", betonar hon att "invandrare" i stor skala utsätts för orättfärdig behandling i det svenska samhället. "Många av de här invandrarna som har kommit hit de sista åren har haft svårt att komma ut på arbetsmarknaden, har haft svårt att lära sig språket. Även de högutbildade har jättesvårt att få jobb". Hon ser diskriminering som den mest avgörande fråga att arbeta med för att främja föräldrars delaktighet i skolan. En reell förändring av de omständigheter som många strandhagsbor lever under förutsätter, poängterar hon, att "invandrarna" släpps in i samhället. "Vi har ju inte släppt in... Det är ju två parter. Vi måste ju klara av att släppa in dem på ett bra sätt. [...] Man kan utbilda dem till vad som helst om de ändå inte får chansen. Vi svenskar måste... kraven på oss är alldeles för små, tycker jag". Här vilar ett stort ansvar på "alla svenskar", däribland hon själv. "Det här att inte kunna se sina egna fördomar, det tycker jag är ett problem. Vi har alla fördomar. Jag har massor av fördomar mot nordafrikaner. Dem har jag jättesvårt att lita på. Det är mycket knark och annat..." Hon ser det "utanförskap" som många familjer befinner sig i som ett alarmerande, och ständigt växande, problem, som starkt påverkar också Familjecentralens arbete gentemot Strandhagens familjer, i och med att utanförskapet i sig föder en rad destruktiva tankar och handlingar. En stor del av det dagliga arbetet på Familjecentralen går här ut på att etablera förtroende bland föräldrarna, efter-

som hela det familjestödjande arbetet förutsätter förtroende från familjernas sida. Detta förtroendeskapande kräver både långsiktigt och hårt arbete. Familjecirkelarna är ett sätt att dels lära familjerna svensk jämställdhet, dels stärka föräldrarnas tillit, inte bara till Familjecentralen och dess personal, utan även till det svenska samhället i stort och – inte minst – till sig själva, i rollen som föräldrar i Sverige.

Den kulturmötesmetafor som går igen i flera intervjuer är paradoxal i den meningen att den, å ena sidan, åtskiljer människor genom att *markera gränser*, samtidigt som den, å andra sidan, värnar möten mellan människor i tanken om *gränsöverskridande dialog*. 1992 års Läroplanskommitté, för att knyta an till ett talande exempel från en annan nivå och ett annat sammanhang, visar på att denna paradoxala metafor också förekommer i ett skolpolitiskt sammanhang. För att möta andra(s) "kulturella identiteter", betonar kommittén, är det av stor betydelse att ha en "stark förankring i den egna kulturen" (SOU 1992: 94, s. 89). Behovet av "en egen kulturell identitet för att förstå andras" (*ibid.*), ökar ständigt, enligt kommittén, i takt med samhällets internationalisering. "Kunskap och medvetenhet om det egna kulturarvet – både det svenska och det som bär upp den vidare kulturkrets vi tillhör – måste ges i skolan" (s. 93). Människor ses, enligt metaforen, primärt som "bärare eller förmedlare av kultur", underförstått kultur i singularis – *en* kultur. Det betyder att gränsöverskridande och kulturblandning redan i utgångsläget definieras i termer av problem, "identitets- och rotlöshet", "varken det ena eller det andra" etc. (Ålund, 1997; Eriksen, 1999). Deltagare i "kulturmötet" anses "utbyta" och "förmedla" sina respektive "kulturer", som vore de något givet, homogent och statiskt. "Kultur" betraktas därmed som ett slags "ting" som människor behöver "medvetandegöras" om. Modersmållärarna, som Anna talar varmt om, intar en delikat mellanposition. I egenskap av "invandrare" är de

“bärare av *en* kultur”, men samtidigt har de, i egenskap av skolpersonal, tillträde till “den svenska kulturen”. Man skulle kunna säga att de bär “representationens börda” (Julien & Mercer, 2002). De erkänns inte bara “rätten att tala”. Deras röster antas automatiskt “nä fram till” alla de utestängda, marginaliserade eller oförmögna Andra, som räknas in i samma “kulturella gemenskap”. Anammandet av en sådan förståelse av kultur i skolans dagliga praktik kan ha en rad problematiska konsekvenser för både de barn och de föräldrar som i någon mening pekats ut som “bärare av en främmande kultur”. En möjlig konsekvens – eller rentav trolig – som diskuteras närmare avslutningsvis, är att dessa barn och föräldrar riskerar att åläggas skilda krav på anpassning till det kulturella “normaltillståndet”.

“Föräldrar utanför”

En andra argumentationslinje som lyfts fram i många av samtalen kretsar kring “utanförskap”. Det utanförskap som många av de boende befinner sig i anförs som en viktig orsak till varför det kan vara svårt att engagera vissa föräldrar i barnens skolgång. Under beteckningen utanförskap samlas en rad materiella och symboliska, sociala och kulturella, omständigheter eller missförhållanden som av skilda orsaker sägs drabba delar av befolkningen. Dessa omständigheter sägs i olika avseenden göra det svårt för de “utsatta” att fungera som jämlikar i samhällets sociala liv. Utanförskapet ses oftast som socialt betingat, där inte minst föräldrarnas svårigheter med att komma in på arbetsmarknaden anförs som ett svårt hinder för fördjupat föräldraengagemang. Talet om “föräldrar utanför” låter sig dock, som vi kunde se i det föregående, utan större svårigheter flätas samman med den argumentationslinje som betonar föräldrars “etniska/kulturella skillnader” som avgörande för deras (o)förmåga att engagera sig i sina barns skolgång, vilket sist och slutligen gör det svårt att skilja det *etniska* eller *kulturella* från det *sociala*.

Något av sinnebilderna för “föräldrar utanför” är också den “parabolittande invandraren”. Några av informanterna nämner just Parabolen som ett viktigt element i “utanförskapets kultur”. Parabolittande drar, menar man, “invandrades” uppmärksamhet *från* det svenska samhället *till* skeendet i “forna hemländer”, vilket bland annat sägs medföra fördjupade språkproblem, än mer bristande kunskaper om det svenska samhället och ointresse för svensk politik. I utanförskapet dras människor längre och längre ifrån det svenska samhället och dess institutioner. Utanförskapet innebär, sammantaget, att betydande delar av befolkningen mer eller mindre lever sina liv parallellt med de konventioner och rutiner som råder i samhället i övrigt. De befinner sig på sätt och vis i ett “samhälle i samhället”.

Argumentet förekommer bland flera informanter, men drivs allra längst av Mahmut. Han driver tesen att parabolittande, modersmålsundervisning och deltagande i olika slags “etniskt föreningsliv”, tillsammans utgör ett allvarligt hot mot ett integrerat svenskt samhälle. Han menar att sådan verksamhet i längden isolerar föräldrarna, låser in dem i “hemlandets traditioner” och i närsamhället, där de tillsammans med sina “landsmän” fördriver tiden med att odla myter om det svenska samhället som saknar all verklighetsförankring. Den misstro gentemot “det svenska” och det svenska samhället som närs i denna täta, lokala gemenskap förs i sin tur över på barnen. I sina forna “hemländer” sköt föräldrarna, i enlighet med den traditionella uppfattning om skolan och skolans uppgift som förhärskade där, över större delen av ansvaret för fostran på skolan. Också i Sverige är de, menar han, försatta i en utsatt situation där de förmår ta ansvar för varken sina egna eller sina barns liv. De omyndigförklaras som medborgare och görs beroende av staten. De blir med tiden allt mer osjälvständiga och oansvariga.

Den enda framkomliga väg som Mahmut ser framför sig är att föräldrar överger sin hem-

landsnostalgi, bryter bidragsberoendet och tar initiativ till att fullt ut integrera sig i det svenska samhället. Han ger sig själv som exempel på hur integration i praktiken kan gå till: Han invandrade till Sverige under sjuttioalet och har sedan dess målmedvetet arbetat sig upp till sin nuvarande position som välbetald tjänsteman inne i centrala Stockholm. För att på bästa sätt bidra till barnens framgång och lycka sitter han nu bland annat i föräldrarådet på barnens skola och i styrelsen för en hockeyförening i Strandhagen. Vid sidan av det har han dessutom, som sagt, engagerat sig i en föräldraförening i staden. Det är, berättar han, i princip inga barn i Strandhagen som spelar hockey. Hans barn är de enda i föreningen vars föräldrar invandrat till Sverige. Ett stort steg på vägen mot att motverka det utanförskap som många av de som bor i Strandhagen lever i vore, säger han, att istället för att engagera sig i etnisk föreningsverksamhet ta del av svenskt samhällsliv, som att spela hockey.

Det synsätt på utanförskap och integration som Mahmut med emfas gör sig till tals för går stick i stäv med de integrationspolitiska ideal som idag officiellt är de rådande. Lika fullt är synsättet starkt förankrat runtom i det svenska samhället. Integration ses här som en enkelriktad relation mellan "invandrare" och "svenskar", där den förra parten utgör ett slags "ofullständiga svenskar" som i olika avseenden behöver närma sig den senares krav och standard. Allt som bryter mot detta anpassningens mönster utgör, följaktligen, ett mer eller mindre starkt hot mot idén om ett "väl integrerat Sverige". Ett sådant sätt att begrippliggöra "utanförskapets dynamik" förmår, till exempel, inte uppmärksamma det faktum att föreningar på etnisk grund, vid sidan av social och kulturell samvaro, inte sällan bedriver en rad verksamheter för social inkludering. Föreningar är bara i undantagsfall isolerade till ett specifikt närsamhälle. De är vanligen förankrade i ett bredare såväl nationellt som transnationellt sammanhang. Likväl som pa-

rabol-tv i sig kan ses som orsak till fördjupat utanförskap kan man hävda att den tillsammans med Internet och andra nya teknologier vidgar politikens rum och gör det möjligt för människor att informera sig om och – i realtid – följa skeenden som försiggår på andra sidan jordklotet.

I detta sätt att förstå utanförskap tenderar komplexa *sociala processer*, som utestängning och diskriminering, att omskrivas som ett bestämt *tillstånd*, vars uppkomst i tid och rum framstår som högst oklar. En sådan omskrivning innebär till exempel att det många gånger är svårt att urskilja några andra tänkbara ansvariga för sakernas tillstånd än just de "utsatta" själva. De har sig själva att skylla. De har fel inställning, saknar motivation, är inte tillräckligt kvalificerade, saknar "social kompetens". Listan över argument som först och främst fokuserar de "utsattas" skilda "brister" kan göras lång. Utanförskapet tycks ha en mer eller mindre oundviklig logik. Långvarig arbetslöshet och socialbidragstagande föder, enligt tanken om utanförskapets destruktiva logik, med tiden misstro, alienation och passivitet, en tanke som har långa anor i liberal idétradition (Dean, 1991). Problembilden utmejslas ständigt i relation till en tänkt idealbild: ett ansvarstagande och aktivt, risk- och självmedvetet subjekt, en individ som själv, av egen kraft, *vill* ta initiativ, "ta sig i kragen", och inte "ligga samhället till last" – en demokratisk medborgare.

Det finns inom forskningen på fältet visst stöd för tanken att de svårigheter som många föräldrar med utländsk bakgrund har att komma in på svensk arbetsmarknad kan inverka på deras benägenhet att engagera sig i sina barns skolgång. Reza Eyrumlu (1992) kunde till exempel, i en studie av turkisktalande ungdomar i Göteborg, konstatera att föräldrar sällan deltar i skolaktiviteter såsom föräldramöten. Han noterar att många föräldrar inte är direkt negativa till sina barns skolgång. Däremot stöder de i regel inte heller barnens

eventuella planer på att studera vidare. Det är lätt att se denna reserverade hållning till barnens närvaro inom den svenska skolans värld som ett tydligt tecken på endera en auktoritär föräldraroll eller rentav ointresse från föräldrarnas sida. Eyrumlu menar att det är viktigt att se föräldrarnas hållning till barnens skolgång i relation till den tillvaro i det svenska samhället som föräldrarna själva befinner sig i, präglad av ständigt utpekande, diskriminering och stora svårigheter att ta sig in på den svenska arbetsmarknaden, göra karriär, byta bostad etc. De personer i deras omgivning som trots allt studerat vidare, men som misslyckats med att få ett arbete som motsvarar deras faktiska utbildningsgrad blir till ytterligare bevis för att utbildning "inte lönar sig". Det är utifrån dessa strukturella villkor som rationaliteten i föräldrarnas hållning bör ses. "Eftersom föräldrarna anser att det enda sättet att värna sig mot de problem som spridit sig i deras bostadsområden är att leva familjeliv, uppmuntrar de flesta sina ungdomar till för tidiga giftermål" (s. 78).

Det är viktigt att förstå den rationalitet Eyrumlu, bland flera, har pekat på (jfr Lareau & McNamara Horvat, 1999; Villenas, 2001). I vissa fall kan föräldrars val att inte närvara på föräldramöten vara medvetet och grundat i missnöje med hur de blivit bemötta av skolpersonal (Kamali, 2005). I andra fall kan frånvaro bero på ointresse. Men även sådant ointresse kan ha en viss rationalitet. Varför överhuvudtaget intressera sig för någon eller något som inte visar något större intresse för mig? Här är det nödvändigt att fråga sig vilket ansvar skolan själv har för hur samverkan fungerar, en fråga som emellertid tenderar att hamna i skymundan i fokuseringen av "utanförskap". Enligt den argumentationslinje som fokuserar på utanförskap så tycks det inte finnas några större skillnader i hur till exempel långvarig arbetslöshet drabbar högutbildade, jämfört med lågutbildade. Merparten av de föräldrar Eyrumlu intervjuade hade låg utbild-

ning. Högutbildade föräldrar, oavsett var utbildningen genomförts, med tillgång till starka sociala nätverk, har – även om de drabbas av arbetslöshet – helt andra förutsättningar än de föräldrar Eyrumlu intervjuade (Zhou & Xiong, 2005). Bland dessa föräldrar kan motgångar på arbetsmarknaden föda revanschlusta och en slags "kompensatorisk involvering" i barnens skolgång, snarare än uppgivenhet i förhållande både till sina egen och barnens framtida arbetsmöjligheter. För dem kan exempelvis upplevd diskriminering och oro för barnens framtid i Sverige utgöra en viktig drivkraft till att engagera sig politiskt för att åstadkomma förändring, i politiska partier eller på annat sätt.⁶

För att åstadkomma varaktig förändring av rådande missförhållanden krävs, understryker samtliga informanter, aktiva arbetsmarknads-politiska åtgärder, som gör att fler föräldrar än idag får tillträde till arbetsmarknaden. Det arbete som skolorna själva bedriver gentemot föräldrarna har emellertid en annan inriktning. En stor del av skolans uppmärksamhet ägnas åt att gradvis förändra föräldrarna som befinner sig i utanförskap snarare än att motverka de processer som skapat utanförskapet (jfr McLaren, 2003). Samtidigt som "föräldrar utanför" uppenbart antar rollen som problem så ses deras roll som problem ändå inte som permanent. Föräldrarna som subjekt är snarare formbara. De kan genom skilda insatser och åtgärder "fostras" till att bli mer ansvarstagande subjekt. Utanförskapets destruktiva logik kan, för att knyta an till Foucault och hans sätt att tänka kring moralisk styrning, motverkas genom en rad moraliska interventioner, som till exempel kan gå ut på att i löpande föräldrakontakter stärka de "utsatta" föräldrarnas motivation, nyfikenhet och lust att lära (både sig själva och sina barn), deras tillit till samhäl-

6 Det framkom inte minst vid flera av de intervjuer med partipolitiskt aktiva personer med utländsk bakgrund som jag genomfört som ett led i mitt avhandlingsarbete (se Dahlstedt, 2005).

let – skolan, myndigheter, beslutsfattare etc. – och inte minst till sig själva och sin egen förmåga. Den känsla av hopplöshet som i mångt och mycket kommit att präglade de “utsattas” syn på livet behöver vändas till en känsla av framtidstro, som de i sin tur kan förmedla vidare till sina barn. I sina relationer till föräldrarna är det från skolornas sida därmed nödvändigt att inge förtroende och att bemöta föräldrarna med respekt, inte avfärda deras önskemål och synpunkter som på förhand illegitima. En ökad närvaro i skolan av föräldrar framstår därmed som önskvärd inte bara därför att det skulle vara något slags självändamål i sig. Från skolornas sida är närvaron dessutom önskvärd därför att den gör det möjligt att gradvis förändra föräldrarnas moral eller självförståelse, sätt att se på sig själva och på sina barn, på skolan och samhället i stort.

Skolans värdegrund och det ideala föräldraskapet

Föreliggande artikel har kretsat kring hur tjänstemän och skolpersonal ser på skolans samverkan med föräldrar, vilka *svårigheter* och, utifrån en sådan problembeskrivning, *lösningar* de ser som väsentliga att lyfta fram. Jag har särskilt pekat på två argumentationslinjer som dominerar tjänstemännens och skolpersonalens tal om samverkan mellan föräldrar och skola, med fokus på föräldrars *språk* och *kultur* respektive *utanförskap*. Dessa argumentationslinjer tillhandahåller till synes olika sätt att förstå föräldrar i relation till skolan, men tenderar – sist och slutligen – att förenas i tanken om familjen som orsak till en rad allvarliga samhällsproblem. Även om argumentationslinjen *språk* och *kultur* förekommer i samtliga samtal så är den varken endimensionell eller onyanserad. Den är snarare både skiftande och mångtydig. Argumentationen i intervjuerna bär inte sällan på starkt motsägelsefulla tankefigurer. Vid sidan av argument som fokuserar föräldrarnas språk och kultur som allvarliga “samverkanshinder” förekommer en rad an-

dra argument, som ömsom nyanserar, ömsom motsäger argumentationslinjen språk och kultur. Den är dock ofta både så tongivande och så självklar att den också låter sig förenas med alternativa tolkningar. Kategoriska påståenden om att “invandrarföräldrar” har en kultur som i flera avseenden är oförenlig med den värdegrund som den svenska skolan vilar på kan exempelvis, via argumentationslinjen utanförskap, flätas samman med argument om att det är diskriminering som är den mest avgörande frågan att arbeta med för att främja föräldrars delaktighet i skolan. Hur motstridiga de än kan tyckas vara så utesluter med andra ord den ena ståndpunkten inte nödvändigtvis den andra (jfr Wetherell & Potter, 1992).

I dagens skolpolitik finns, som framkommit ovan, en starkt markerad strävan efter att föräldrar ska ta en mer aktiv roll i barnens skolgång, något som i bredare mening avspeglar ett samtida familjeideal, en familj som sätter sig själv i centrum och förvaltar sig själv, utvecklar sina egna förmågor och tillvaratar sina egna resurser (Gleichmann, 2004). Ett sådant föräldraideal tecknar i allt väsentligt en neoliberal styrningsrationalitet. Den “ideala självregleringens” baksida är samtidigt att de familjer som har allra sämst förutsättningar allt mer utelämnas åt sitt eget öde (McLaren, 2003).

I föreliggande artikel har jag försökt visa hur strävan efter “aktiva föräldrar” också förekommer bland tjänstemän och skolpersonal i Sandå. Den välvilja som i stora drag kännetecknar deras argumentation för fördjupad inkludering av “invandrarföräldrar” i den svenska skolans värld är dock i flera avseenden paradoxal. Inte sällan tar välviljan, å ena sidan, sin utgångspunkt i skilda universella principer som: Samverkan är ett självändamål i sig. Föräldrar har rätt till insyn och inflytande. Föräldrar är resurser. Välviljan tar, å andra sidan, konkret form genom en rad vardagliga, “banala” kategoriseringar som “invandrare” och “svensk”, “svenskt” och “icke-svenskt”,

som inte bara åtskiljer människor, utan även tenderar att indirekt peka ut och skuldbelägga vissa människor som "problem". Även om syftet med samverkan, från skolans sida, må vara att informera och upplysa, involvera och engagera "invandrarföräldrar" i barnens skolgång, så kan sådan välvilja ha en rad motsägelselfulla konsekvenser för dem som välviljan riktas mot – som villkor för samverkan kan de till exempel, som jag nämnde tidigare, åläggas skilda krav på anpassning till det som framställs som normalt och önskvärt (jfr Runfors, 2003).

Genom tjänstemännens och skolpersonalens tal om föräldrar, fostran och skola löper idén om en (svensk) "demokratisk värdegrund" som en, många gånger outtalad, röd tråd. Det är med den som grund som både elevers och föräldrars engagemang i skolan är tänkt att "stärkas". Läraren ska, som det slås fast i Läroplanen, "klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet" (Lpo 94: 11). Längre ner i samma paragraf noteras samtidigt att läraren har till uppgift att "samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete" (*ibid.*). Läroplanens argumentation utgår genomgående från en åtskillnad mellan "vi" och "de", "vi" som hör hemma i Sverige och delar de "grundläggande värden" som det svenska samhället anses grunda sig på och "de" som inte gör det (Boman, 2002). "Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som *vårt samhällsliv* vilar på", markeras bland annat i en central formulering (Lpo 94: 5, min kursivering).

Vilka bestämda värden är det då som skolan, enligt Läroplanen, har i uppdrag att förmedla till eleverna och klargöra i förhållande till föräldrarna? I Läroplanen räknas ett antal värden upp som den svenska värdegrundens grundelement: "Människolivets okränkbarhet,

individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla" (*ibid.*). I denna uppräknning görs följande, särskiljande, precisering: "I överensstämmelse med den *etik* som förvaltats av *kristen tradition* och *västerländsk humanism* sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarsstagande" (*ibid.*, min kursivering). Läroplanen benämner genomgående fostran, kultur och värdegrund i singularis, vilket i sig antyder att skolans arbete med att fostra eleverna till "demokratiska medborgare" går ut på att forma dem utifrån *en* gemensam – kristen och västerländsk – värdegrund. I det att värdegrund på ett sådant manér knyts till vissa etniskt, religiöst eller kulturellt bestämda "rötter" görs en åtskillnad mellan kristet och icke-kristet, västerländskt och icke-västerländskt. Den ena polen – kristet/västerländskt – framställs som normal och normerande, den andra – icke-kristet/icke-västerländskt – som onormal och i behov av anpassning. Läroplanens sätt att definiera värdegrund åskådliggör därmed hur även universella, till synes icke-etniskt bundna, principer som demokrati och upplysning, jämställdhet och moral, som i sammanhanget lyfts fram som kännetecken för ett "gott, demokratiskt medborgarskap", kan utgöra en grund för underordning av dem som uppfattas som allt för "främmande".

För att förstå iscensättandet av föräldrasamverkan kan vi återknyta till den teoretiska ansats som linjerades i artikelns inledande del. Enligt denna ansats kan samverkan ses som en mångfacetterad styresform som involverar inte bara skola och föräldrar – utan även elever (jfr Runfors, 2003). Genom samverkan involveras föräldrar på ett indirekt sätt i skolans projekt att fostra eleverna, enligt skolans bestämda konventioner (Keogh, 1996; Crozier, 1998). Eftersom artikeln primärt baseras på intervjuer med tjänstemän och skolpersonal, där det är

deras sätt att tala om skolans samverkan med föräldrar som står i förgrunden, är det givetvis vanskligt att med någon större säkerhet uttala sig om exakt hur informanternas idéer, motiv och ambitioner omsätts i konkret handling. Förhållandet mellan teori och praktik är på skolpolitikens område, som bekant, inte linjärt. Skolledare och övrig personal har alltid ett visst manöverutrymme då de följer de riktlinjer som anges (Bunar, 2001). Informanternas sätt att tala om föräldrar och skolans samverkan med föräldrar anger ändå, tycks det mig, någon slags politisk rationalitet som sedermera mycket väl kan komma att vägleda deras handlande.

Utifrån informanternas tal förefaller det som om den "föräldraaktivering" som idag officiellt eftersträvas äger rum på högst o(jäm)lika villkor. Vad innebär då det, för elever och föräldrar? Det innebär framför allt att samverkan mellan skola och föräldrar i flera avseenden är villkorad. Inte bara i den meningen att samverkan många gånger sker på skolans villkor snarare än föräldrarnas (Ranson, *et al.* 2004). Den bygger inte minst på ett – oftast implicit – antagande om att det med självklarhet är "vi svenskar" som ska "aktivera invandrare". Ambitionen med samverkan, enligt officiella doktriner, må vara att *överskrida* kulturgränser, men samtidigt *betonas* just gränser, i och med att samverkan i olika sammanhang förstås utifrån kulturmötesmetaforen. De föräldrar som av olika skäl *inte* anses "mogna" det "moderna Sverige" och "frihetens välsignelser" tenderar att skuldbeläggas och åläggs diverse krav på anpassning. Utifrån den förståelsehorisont jag här beskrivit iscensätts ute på skolorna dagligen en mängd olika teknologier för att anpassa "invandrarföräldrar" i förhållande till idealet om det "goda – underförstått svenska – föräldraskapet". Dessa teknologier har många olika ansikten och opererar i många olika forum. Det kan röra sig om allt från direkta anvisningar, krav och föreskrifter till mer indirekta antydningar om hur man förväntas

bete sig som "god förälder", framförda under daglig interaktion, på föräldramöten och informationsträffar, utvecklings- och kvartssamtal etc. Ett belysande exempel på hur sådan styrning konkret kan iscensättas, som berördes tidigare, är de "familjecirklar" som Emma på Familjecentralen i Strandhagen arbetar med, där föräldrar får lära sig om föräldraskap och barnuppfostran i Sverige. För att föräldrar, i enlighet med samtida skolpolitiska deklarerationer, ska kunna delta i skolans arbete med att fostra barnen till "svenska demokrater" och samverka med skolan på premisser som, ur skolans synvinkel, är godtagbara så behöver de, liksom deras barn, successivt anpassas till en svensk värdegrund – bli mer aktiva och ansvarstagande, jämställda och toleranta, medvetna och kompetenta. Samtidigt finns det, som bland annat Runfors (2003) har åskådliggjort, i skolornas dagliga praxis en rad teknologier som (rang)ordnar elever enligt tanken om en ideal svenskhet. Såväl barn som föräldrar behöver med andra ord "fostras till svenskhet".

Hemma i skolan? Avslutande reflektioner

Hur samverkan mellan skola och föräldrar konkret institutionaliseras, hur demokratifostran konkret praktiseras, hur både barn och föräldrar inom skolans ramar skapas – och skapar sig själva – som "demokratiska subjekt", inget av detta är emellertid givet på förhand. Olika skolor har skilda förutsättningar och utvecklar på basis av dessa olika strategier. Den motsägelsefullhet som framkommer i många av intervjuerna inger, synes det mig, ett visst hopp. Utpekandet av "invandrarföräldrar" är ingalunda kompakt. Tvärtom värjer sig många informanter mot allt för entydigt utpekande beskrivningar av "invandrare". Ändå ter sig "språk- och kulturbristens paradig" som fortsatt starkt förankrad bland många av dem. Inom skolans värld behövs en fortsatt öppen och kritisk dialog om fostran, föräldraskap och mångkultur, där det är nödvändigt att nansera allt för ensidig fokusering på enskilda

föräldrar, deras tillgång till eller avsaknad av resurser, påstådda kulturella eller andra "brister". För att finna alternativa vägar när det gäller samverkan mellan hem och skola så behöver föräldrar, deras idéer, prioriteringar och handlande, ses i ljuset av ett komplext samspel mellan en rad faktorer, materiella såväl som symboliska, institutionella såväl som strukturella, förlagda till såväl skolan som arena som omgivningen utanför skolan.

Skolan är, bör poängteras, en arena inte bara för styrning och dominans, utan även för förhandlingar och motstånd (McLaren, 2003). Det finns här utrymme för fortsatt underordning såväl som för alternativa "sätt att bli politisk" där underordnade Andra ständigt "vägrar låta sig infogas i de dominerande gruppernas blickar och därmed förmår definiera rättigheter och skyldigheter på nya sätt..." (Isin, 2002: 273). Vissa föräldrar kan se ett strategiskt värde i att *bejaka* snarare än utmana befintliga problemideologier om "invandrarföräldrar", deras tänkta brister och avvikelser, detta som ett sätt att få tillträde till skolan och samtidigt etablera en förhandlingsposition – med legitimitet, representantskap, resurser etc. Andra föräldrar kan via sådana problemideologier känna sig utpekade och icke-välkomna snarare än inviterade – vilket i sin tur kan föda öppet såväl som tyst motstånd från de utpekades sida. Samverkan mellan skola och närsamhället öppnar sannerligen upp för en bred repertoar av handlingar och strategier för skilda "partners", där utgången är allt annat än given på förhand.

Litteratur

Anderson, Gary L. (1998) "Toward Authentic Participation", *American Educational Research Journal*, 35 [4]; 571-603.

Billig, Michael, et al. (1988) *Ideological Dilemmas*, London: Sage.

Boman, Ylva (2002) *Utbildningspolitik i det andra moderna*, Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

Bunar, Nihad (2001) *Skolan mitt i förorten*, Sten-
hag: Symposion.

Bunar, Nihad (2005) "Valfrihet och anti-segregerande åtgärder", *Utbildning & Demokrati*, 14 [3]; 75-96.

Crozier, Gill (1998) "Parents and Schools", *Journal of Education Policy*, 13 [1]; 125-136.

Crozier, Gill (2001) "Excluded Parents", *Race, Ethnicity and Education*, 4 [4]; 329-341.

Dahlstedt, Magnus (2005) *Reserverad demokrati*, Umeå: Boréa.

Dean, Mitchell (1991) *The Constitution of Poverty*, London: Routledge.

de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet*, Malmö: Liber.

Eriksen, Thomas Hylland (1999) *Kulturterroristen*, Nora: Nya Doxa.

Erikson, Lars (2004) *Föräldrar och skola*, Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

Eyrumlu, Reza (1992) *Turkar möter Sverige*, Stockholm: Carlssons.

Foucault, Michel (2004) "Regimentalitet", *Fronesis*, [14-15]; 62-81.

Gleichmann, Lee (2004) *Föräldraskap mellan styrning och samhällsomvandling*, Stockholm: HSL.

Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (2000) "Iscensättningen av samhället som skola", i: Bjerg, Jens (red.) *Pedagogik*, Malmö: Liber.

Isin, Engin F. (2002) *Being Political*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Julien, Isaac & Mercer, Kobena (2002) "Marginal och centrum", i: Lundahl, Mikela (red.) *Postkoloniala studier*, Stockholm: Raster.

Kamali, Masoud (2005) *Sverige inifrån*, SOU 2005: 69, Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.

Keogh, Jayne (1996) "Governmentality in Parent-Teacher Communication", *Language and Education*, 10 [2/3]; 119-131.

Lareau, Annette & McNamara Horvat, Erin (1999) "Moments of Social Inclusion and Exclusion", *Sociology of Education*, 72 [1]; 37-53.

Lipman, Pauline (1997) "Restructuring in Context", *American Educational Research Journal*, 34 [1]; 3-37.

López, Gerardo, R., et al. (2001) "Redefining Parental Development", *American Educational Research Journal*, 38 [2]; 253-288.

- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- McLaren, Peter (2003) *Life in Schools*, Boston: Allyn and Bacon.
- Myndigheten för skolutveckling (2004) *Mångfald och likvärdighet*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra*, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, Stockholm.
- Premfors, Rune (2000) *Den starka demokratin*, Stockholm: Atlas.
- Ranson, Stewart, et al. (2004) "Storming Parents, Schools and Communicative Inaction", *British Journal of Sociology of Education*, 25 [3]; 259-274.
- Rose, Nikolas (1995) "Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen", i: Hultqvist, Kenneth & Peterson, Kenneth (red.) *Foucault*, Stockholm: HSL.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*, Stockholm: Prisma.
- Runfors, Ann (2004) "'När blir man svensk?'" i: Borevi, Karin & Strömblad, Per (red.) *Kunskap för integration*, SOU 2004: 33, Rapport från Integrationspolitiska maktutredningen.
- Sawyer, Lena & Kamali, Masoud [red.] (2006) *Utbildningens dilemma*, SOU 2006: 40, Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.
- SOU 1992: 94, *Skola för bildning*, Betänkande av Läroplanskommittén.
- SOU 1997: 121, *Skolfrågor*, Slutbetänkande av Skolkommittén.
- Tallberg Broman, Ingegerd, et al. (2002) *Likvärdighet i en skola för alla*, Stockholm: Skolverket.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999) "Monokulturell utbildning", *Utbildning & Demokrati*, 8 [3]; 65-84.
- Thomas, Jim (1993) *Doing Critical Ethnography*, Newbury Park: Sage.
- Villenas, Sofia (2001) "Latina Mothers and Small-Town Racisms", *Anthropology & Education Quarterly*, 32 [1]; 3-28.
- Vincent, Carol (1997) "Community and Collectivism", *British Journal of Sociology of Education*, 18 [2]; 271-283.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992) *Mapping the Language of Racism*, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2000) "Manifesto for Ethnography", *Ethnography*, 1 [1]; 5-16.
- Wilson Cooper, Camille & Christie, Christina A. (2005) "Evaluating Parent Empowerment", *Teachers College Record*, 107 [10]; 2248-2274.
- Zhou, Min & Xiong, Yang Sao (2005) "The Multifaceted American Experience of the Children of Asian Immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, 28 [6]; 1119-1152.
- Ålund, Aleksandra (1991) "Immigrant Culture as an Obstacle to 'Partnership'", i: Ålund, Aleksandra & Schierup, Carl-Ulrik, *Paradoxes of Multiculturalism*, Aldersholt: Avebury.
- Ålund, Aleksandra (1997) *Multikultiungdom*, Lund: Studentlitteratur.