



LUNDS
UNIVERSITET
Socialhögskolan

Samarbeid mellom skole og hjem?

En studie av foreldres erfaringer av samarbeid med kommunale skoler i sosioøkonomisk utsatte områder i Landskrona

Malin Aasgaard Keita

Masteroppsats (SOAM 21)

HT 2020

Handledare: Norma Montesino

Abstract

Author: Malin Aasgaard Keita

Title: Collaboration between school and home? A study about how parents experience the collaboration with public schools in socio-economically disadvantaged areas in Landskrona.

Supervisor: Norma Montesino

Assessor: Torbjørn Hjort

The aim for this study was to examine what expectations parents have on the collaboration with their children's public school in socio-economically disadvantaged areas in Landskrona and how they experience this collaboration. The aim was also to examine if the collaboration gets influenced by their position in the social class system. Using a phenomenological perspective, the study was based on 12 semi-structured interviews with parents who have children that go to a public school in socio-economically disadvantaged areas in Landskrona. The analysis is based on the theoretical tools from Therborn and Bourdieu about social class and capital in the school system as well as Barth's theory about how relational, cultural and social interaction are factors that serve as a condition to what choice of action a person has. The study shows that parents who have experienced the collaboration being based on teachers treating them as equal and experts on their own child, and also giving time and interest to listen and solve problems, were satisfied with the relationship with the school. However, many parents experienced being ignored and being treated as difficult when they have brought up that their child is having a hard time in school. The study shows that this experience can be connected to their social position in the class system as working-class parents in a disadvantaged and stigmatized area. The study also shows how parents use their capital to make the best of the situation and choose the school which is considered the best in the area based on "hot knowledge" from their social network. On the other hand, the study also shows that parents haven't got much of a real choice as their lack of economical capital keep them from moving to another area. Parents describe how they try to meet their responsibility of collaborating with the school and the demands of the teachers. Their reaction can be seen as a response of resignation as they have no other choice than to conform to the demands of the school as they are in an underprivileged position.

Keywords: collaboration parents school, social inequality, social class, social and cultural capital

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært utrolig givende og spennende, men samtidig krevende og utfordrende. Det tok meg lang tid å skrive den ferdig da livet kom i veien og det har vært stunder der jeg har undret om jeg aldri skulle bli ferdig. Arbeidet har gitt meg nye kunnskaper og bidratt til viktige refleksjoner som jeg vil ta med meg videre. Jeg vil takke alle intervjupersonene som valgte å stille opp og bidra med sin tid og sine opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde denne oppgaven ikke blitt til. Jeg vil også gi en stor takk til min veileder Norma Montesino for all verdifull veiledning og for din tålmodighet ved at du aldri ga meg opp, men oppmuntret meg til å kjempe videre med oppgaven. Til sist vil jeg takke min mann, Omar, som ga meg troen på at jeg kunne klare dette samt mine barn, Abraham, Adam, Jacob og Kaddy, dere er alltid min inspirasjon til å gjøre mitt beste.

Landskrona, desember 2020

Malin Aasgaard Keita

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Innledning | 1 |
| 1.1 Problemformulering | 2 |
| 1.2 Problemstilling og formål med studien | 4 |
| 1.3 Relevans for sosialt arbeid | 5 |
| 2. Bakgrunn | 5 |
| 2.1 Samarbeid mellom skole og hjem | 5 |
| 2.2 Landskrona og befolkningssammensetning | 8 |
| 2.3 Sosial ulikhet og valg av skole | 10 |
| 3. Tidligere forskning | 14 |
| 3.1 Internasjonale studier | 14 |
| 3.2 Studier fra Sverige..... | 16 |
| 4. Teoretisk rammeverk | 25 |
| 4.1 Klasse og kapital i skolesystemet | 25 |
| 4.2 Symbolsk kapital ved skoler i utsatte områder..... | 28 |
| 4.3 Sosialt bytte – samhandling mellom skole og foreldre..... | 31 |
| 5. Metode | 32 |
| 5.1 Valg av metode..... | 32 |
| 5.2 Utvalg av respondenter..... | 33 |
| 5.3 Gjennomføring | 35 |
| 5.4 Analyse..... | 36 |
| 5.5 Undersøkelsens kvalitet..... | 37 |
| 5.6 Etske overveielser | 38 |
| 5.7 Forforståelse | 40 |
| 6. Resultat | 41 |
| 6.1 Presentasjon av foreldrene..... | 41 |
| 6.2 Tolkning og analyse | 42 |
| 6.2.1 Forutsetninger for samarbeid..... | 43 |
| 6.2.2 Foreldrenes perspektiv på sin egen kapitaltilgang..... | 50 |
| 6.2.3 Betydning av klasse i skolesystemet – valgfrihet for hvem?..... | 57 |
| 6.2.4 Den besværlige forelderen..... | 59 |
| 6.2.5 Den konforme eller resignerte forelderen?..... | 63 |
| 6.2.6 Lærer og forelder; en relasjon? | 66 |
| 7. Konklusjon | 69 |
| Kildehenvisning | 72 |
| Bilag 1 | 78 |

Innledning

I august 2014 flyttet jeg fra Norge med mine to barn til Sverige for å studere og i jakten etter et sted å bo havnet vi i en by jeg aldri tidligere hadde hørt om, Landskrona. I forbindelse med flyttingen både leste jeg meg opp om byen og forhørte meg rundt for å få mest mulig informasjon om stedet der vi nå skulle bo og min sønn skulle gå på skole og informasjonen jeg fikk var for det meste urovekkende; jeg fikk et bilde av en by med uroligheter, sviktende integrering og problemfylte skoler. Kontrasten fra vårt trygge liv i Norge virket stor.

Til tross for dette har disse seks årene i byen stort sett vært fine og veldig spennende og jeg har fått en interesse for å forske mer rundt nettopp situasjonen i Landskrona. Byen har på ulike måter fått oppmerksomhet i den nasjonale debatten og har i nyhetsbilde vært beskrevet som en by i krise, om motsetninger med etniske fortegn og spenninger mellom «vi» og «de», om kriminalitet og utrygghet, om Sverigedemokratens sterke feste i landet og en kommunal politikk som oppmerksommes for overvåkningskameraer på offentlige plasser, narkotikatester i skolen og hardere krav for mennesker som mottar sosialhjelp. Om du spør du de eldre vil de derimot ofte utgå fra den tiden der Landskrona ble sett på som en stolt arbeiderby i årtiene etter krigen. Dette var en optimistisk og fremtidsrettet tid da mange av de strukturelle forholdene i form av bosted og service som fortsatt gjelder i dag, tilkom (Salonen 2011a; Salonen 2011d). Landskrona er en by som fortsetter å vokse og siden 1999 har kommunen økt sin befolkning med ca. 8500 personer. Ved årsskiftet 2019/ 2020 hadde Landskrona 46 090 innbyggere og det er forventet at antall innbyggere kommer til å fortsette å øke. En forklaring på befolkningsøkningen er byens geografiske plassering i en voksende region med gode pendlingsmuligheter (Landskrona Stad 2020). I dag er også utviklingen i byen på vei oppover og skolerresultatene likeså. I 2019 slo niendeklassingene i Landskrona rekord og ingen årgang har tidligere hatt et så bra gjennomsnittlig karaktersnitt. Andelen niendeklassinger som blir kvalifisert til gymnasiet er her 86 prosent noe som er en økning siden tidligere år og det rekordhøye karaktersnittet er på 236,1 poeng (Landskrona Stad 2019).

Erfarenhet og forskning viser at en av de viktigste fremgangsfaktorene for elever i skolen er foreldrenes engasjement i deres barns skolegang og at forandringer hos eleven i stor grad går via samarbeid med de voksne som finnes omkring barnet. Møtet mellom skole og hjem er svært betydelig, ikke bare for lærerne og foreldrene, men også for barnets utvikling (Alfakir 2004). Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell betoner sterkt samspillet

mellom individ og miljø der barn ikke kan beskrives isolert utenfor en sosial sammenheng. Samspillprosessene mellom barnet og dets omgivelse påvirker hele barnets utvikling og Bronfenbrenner beskriver viktigheten av at de voksne rundt barnet samarbeider; det som hender med barnet i skolen påvirker hva som hender i hjemmet og tvert om. Han kaller dette samarbeidssystemet for mesosystemet og mener at det er av stor betydelse at det finnes mange «lenker» mellom de ulike miljøene som barnet ferdes i. Ifølge Elder (1999) hviler ikke realisering av barns utviklingspotensial på en sum av enkeltfaktorer, men på samspillet mellom dem og en forståelse av barns levekår må derfor forankres i en forståelse av sosialiseringprosesser og utvikling over livsløpet. Ifølge Andersson (2004) er en av forutsetningene for at man skal lykkes i lærerrollen, et godt foreldresamarbeid. Pedagogen ser bare en liten del av elevens liv i skolen og behøver foreldrenes kunnskap for å få et riktig bilde av eleven. Foreldre og lærere ser ulike sider av barnet og kan sammen få et helhetsbilde.

1.1 Problemformulering

Skolen er utvetydig en av samfunnets viktigste institusjoner der samfunnets overlevelse og utvikling garanteres, gjennom sekundær sosialisering, kunnskapservvelse og medborgerlig oppfostring (Bunar 2001). En stor del av Sveriges befolkning har på ulike måter en tilknytning til skolen og i Sverige går over en million elever i skolen. Barnet trer inn i en større sammenheng når det begynner på skolen, en kontekst som forelderen ikke lenger kan påvirke på samme måte som tidligere. Det skaffer seg sin egen sfære som forelderen ikke helt har tilgang til og der forelderen også kan komme til å oppleve å bli gransket av skolen (Skolverket 2015). Skolen er en plass for politiske reformer der barn og ungdommer med ulik sosial bakgrunn skal gis mulighet til å overskride den sosiale bakgrunnens begrensninger, men den er også en arena der maktkamp mellom ulike sosiale grupper og interesser historisk har blitt utspilt for å opprettholde den rådende maktordningen i samfunnet. I et samfunn som er differensiert langs klasse, rase, kjønns og etnisitetsgrenser, blir skolen også differensiert langs samme grenser og en bidragende faktor til at grensene gjenskapes. Gjennom nærhetsprinsippet der barn går på den skolen som er nærmest hjemmet, speiles kategoriene fra områdets befolknings sammensetning til skolens elevsammensetning (Bunar 2001; Bunar & Ambrose 2018). Forskere er relativt samstemmige om at ulikheten i den svenske skolen i stor grad henger sammen med den rådende bostedssegregasjonen, men at denne segregasjonen styrkes ytterligere av det frie skolevalget (Dahlstedt & Fejes 2018). «Utenforskapsskoler» er en betegnelse som Skolverket anvender, som ikke har å gjøre med skolens kvalitet, men som

er relatert til at skolene ligger i områder der befolkningen kjennetegnes av svak eller ikke-eksisterende deltakelse i det svenske samfunnet (Dahlstedt & Olson 2013).

Tidligere forskning har vist at barns marginalisering i utdanningssystemet er grunnleggende i forhold til fremtidig sosial og økonomisk marginalisering (Frønes & Strømme 2010). Den såkalte «fattigdomssirkelen» som går mellom punktene lav sosial status, dårlig skolegang og lav status i neste generasjon, handler om at foreldre som har en lavtlønnsjobb eller er arbeidsledige, har lite å gi sine barn av materielle og kulturelle goder noe som blant annet fører til at skolegangen lider. De dårlige skoleresultatene fører igjen til at disse barna også havner i lavstatusjobber eller arbeidsledighet og dermed er det i stor grad de samme familiene som kommer til å høre til i bestemte sosiale klasser (Martinussen 2008). Foreldres utdanningsbakgrunn er en sentral variabel for elevers videre studier i større grad enn etnisitet og barn til foreldre med utenlandsk bakgrunn, der foreldrene har høyere utdanning, har like gode forutsetninger for å lykkes i skolen som elever med etnisk svensk bakgrunn. Flere nasjonale studier viser at barn fra middelklassen ofte er motivert til å studere videre og betrakter framtidige studier som noe selvklaart mens færre elever fra arbeiderklassen lykkes i å gjøre en klassereise (Nilsson 2008b). Ifølge Beach og Dovemark (2020) er skolens overordnede oppgave i dag, som den har vært tidligere, å utøve sosial kontroll og sosial seleksjon for en framtidig arbeidsdeling som oftest viser seg å være basert på familiebakgrunn. Det er tydeligere enn noen gang at elevers prestasjonsnivå i skolen gjenspeiler foreldrenes økonomi, sosiale klasse og bosituasjon. Bouakaz (2013) tar opp at det i Sverige har vært lite forskning om det engasjement foreldre generelt og spesielt foreldre med utenlandsk bakgrunn, viser sine barns skole og undervisning og at vi fortsatt ikke vet så mye om foreldrenes rolle og engasjement i innvandretette områder (Bouakaz 2013).

Centrum-Öster i Landskrona blir regnet som et utenforskapsområde og skoler i dette området kan søke om ekstra statsbidrag for å ansette flere lærere ved disse skolene. I 2019 var Landskrona en av åtte kommuner i landet som fikk et slikt bidrag som gir rektorer i grunnskoler i utsatte områder mulighet til å ansette flere førstelærere og lektorer (Skolverket 2019). I 2017 ble området Karlsrund klassifisert av politiet som ett av Sveriges mest utsatte områder tynget av kriminalitet, ekstremisme og sosial uro, på lik linje med andre utsatte områder som Rosengård og Seved i Malmö, Biskopsgården i Göteborg og Rinkeby/Tensta i Stockholm. NOA:s (Polisens nationella operativa avdelning) definisjon av utsatte områder innebærer blant annet at området har lav sosioøkonomisk status, høy konsentrasjon av kriminalitet, åpen narkotikahandel, gjengkriminalitet og religiøs ekstremisme samt at politiet

har vanskelig for å fullføre sitt oppdrag i området (Medic 2017). Millionprogramssområdet Karlslund har blitt et område som er dominert av ressursfattige og utenlandskfødte hushold (Salonen 2011c). Den tiltakende bostedsegregasjonen i Landskrona er et uttrykk for desintegrasjon der det har skjedd en gradvis oppløsning av materielle og mentale strukturer der byen ikke lenger holder sammen som en sosial og funksjonell enhet (Salonen 2011d).

Så sent som under 1970-tallet begynte ideen om et større og mer aktivt samarbeid mellom hjem og skole å formuleres både nasjonalt og internasjonalt. Det kom en visjon om at et mer likeverdig samfunn skulle vokse fram om skolen kunne tilby seg å aktivt samarbeide med hjemmet og foreldremedvirkning begynte nå å ses som et naturlig innslag i skolens virksomhet (Halsey & Sylva 1987). Etterspørselen etter foreldres deltakelse og innflytelse innebærer en demokratisering og en ny måte å styre organisasjoner og virksomheter, som preges av interaksjon, kommunikasjon og dokumentasjon. Gjennom ökt innsyn og delaktighet skal større gjensidighet og delt ansvar oppnås. Skolen blir mer innforstått med foreldrenes erfaring og synspunkter og foreldrene med skolens ambisjoner og mål. Et problem med grenseoverskridelsen mellom skole og hjem er at den blir en samfunnsmessig styring. De fostrende og normative ambisjonene fra skole til hjem uttrykkes først og fremst i forhold til familier med svakere sosiale ressurser og ofte med minoritetsbakgrunn (Broman 2013).

1.2 Problemstilling og formål med studien

Formålet med denne studien er å undersøke foreldres forventninger og erfaringer av samarbeid med skolen til sine barn samt hvilken betydning deres klassemessige posisjon har i dette samarbeidet. Ut ifra formålet med studien har jeg formulert følgende problemstillinger som fungerer som retningslinjer for studien:

- Hvilke erfaringer har foreldrene av kontakt og samarbeid med skolen?
- Hvilke forventninger har foreldrene til samarbeidet med skolen når det gjelder deres barns trivsel og sosiale og faglige utvikling?
- Hvordan kommer deres klassemessige posisjon til uttrykk i kontakten med skolen?

1.3 Relevans for sosialt arbeid

Ifølge (Payne 2006) inngår sosialt arbeid i et nettverk av ulike organisasjoner og tjenester der sosialarbeideren kan inngå i et «multiprofesjonelt team» for eksempel i utdannelsessammenheng eller i helsetjenesten. Hver profesjon representeres ut ifra hva de bidrar med og representeres som alternativer og i balanse til hverandre. Sosialt arbeid har både identifiserbare sosiale organisasjoner der det er det sterkeste elementet, men det har også et fokus på en bred sosialvitenskapelig kunnskap og er også representert i en rekke organisasjoner der hovedprofesjonen og kunnskapsbasen ikke er sosialt arbeid (Payne 2006). Det som gjør sosialt arbeid spesielt i skolesammenheng handler om dens relasjon til skolens hovedoppdrag. Til forskjell fra andre menneskebehandlende organisasjoner har skolen utdanning og fostring som sitt hovedoppdrag og dessuten er skolen en organisasjon som har barn i skoleårene som sin målgruppe og som derfor ikke spesifikt retter seg til personer med noen form av problematikk. Det sosiale arbeidet i skolen kan derfor sies å være spesielt ved at det ikke er ett av organisasjonens primære oppdrag samt at det ikke bare retter seg mot personer som har problem (Blom 2020). Sosialt arbeid er altså ikke bare en profesjon, det er også et område som er viktig i arbeidet til andre yrkesgrupper som arbeider med mennesker og forskning som omhandler mellommenneskelig arbeid i skolen er derfor relevant for sosialt arbeid. At studien handler om mennesker i ett utsatt område, er også relevant for sosialt arbeid. I følge Sernhede (2018) kan situasjonen i utsatte områder relateres til de politiske beslutningene som har lagt grunnlaget til den økonomiske og sosiale utviklingen som Sverige har gjennomgått de tre siste tiårene; en politikk som har forverret velferden og økt klasseforskjellene på en dramatisk måte. Dette gjør det svært betydningsfullt at landets sosialarbeidere og samfunnsforskere går sammen og viser årsaken til og finner løsninger på den nåværende situasjonen og der det sosiale arbeidet viser forståelse for problemene som ligger i grunnen i utsatte områder. Dette krever en gjenopptakelse og videreutvikling av de metoder for forebyggende sosialt feltarbeid som under de velferdsstatlige årtiene åpnet opp nye muligheter for utsatte grupper (Sernhede 2018).

2. Bakgrunn

2.1 Samarbeid mellom skole og hjem

De spørsmål som har å gjøre med foreldres engasjement i skoler i en svensk sammenheng, behandles ofte med termene «samvirke», «samarbeid», «medvirkning» og «innflytelse».

Begrepet «parental involvement» så som det anvendes i internasjonal litteratur, er noe annerledes enn hvordan relasjonen mellom hjem og skole oppfattes i Sverige (Bouakaz 2009). En gjennomgang av litteratur viser at foreldresamvirke kan deles inn i to hovedkategorier; den første er skolefokusert foreldreengasjement som legger vekt på foreldreaktiviteter på systemnivå og innebærer aktiviteter som å delta i klasserommet (klasseromsnivå), være nærværende på foreldremøter i foreldreforening (skolenivå) samt delta i skolestyrelsesmøter (områdenivå). Den andre kategorien er hjemmefokusert foreldreengasjement som handler om aktiviteter fra foreldrenes side i direkte tilknytning til deres barn, for eksempel å hjelpe barnet med skolearbeid og gå på individuelle møter med barnets lærere (Bouakaz 2009).

Tidligere så skolen foreldre som en gruppe som skulle informeres og påvirkes. I Sverige har man kommet langt når det gjelder samarbeid mellom hjem og skole, i hvert fall om man utgår fra det som står i læreplanen. De styredokumentene som i dag styrer skolens virksomhet, speiler et syn på foreldre som personer med verdifulle kunnskaper (Broman 2013.) Foreldres voksende ansvar og styrkede rettigheter fremgår tydelig i skollagen (Prop. 2009/10:165) som peker på barnas og foresattes innflytelse over utdanningen og fremhever også valgfriheten som gjennom de senere års skolereformer har blitt mer påtagelig. Skollagen innebærer en styrkning av foreldremakten og en forandring av relasjonene mellom partene skoleledelse, lærere, barn/elever og foreldre, i retning mot ett kunde – selg og kjøpforhold. På kort tid har Sverige gått fra ett av verdens mest regulerte skolesystem til verdens mest liberale noe som også innebærer en sterkere posisjon til foreldrene (Broman 2013). Vi kan, i et historisk perspektiv, tale om forandrede prinsipper for forholdet mellom hjem og skole, fra en mer adskilt praksis der hjem og skole var skilte verdener til en grenseoverskridelse der skolen går fra å være et institusjonsansvar til økt foreldreansvar. Denne forandringen har blitt påvirket av demokratiseringen i samfunnet i et lengre historisk perspektiv og av utviklingen av IT og sosiale medier i et kortere tidsperspektiv. Prosessene har minsket avstanden og styrket kommunikasjonen mellom foreldre og lærere og skolens styrelsesdokumenter støtter denne grenseoverskridelsen der foreldrene skal inn i skolen og lærernes oppdrag omfatter mer enn bare skoletiden. Läroplan 11 formulerer dette med at læreren skal:

- Samarbeide med hjemmet om elevens oppfostring og klargjøre skolens normer og regler som en grunn for arbeidet og samarbeidet.
- Samvirke med og fortløpende informere foreldrene om elevens skolesituasjon, trivsel og kunnskapsutvikling.

- Holde seg informert om den enkelte elevs personlige situasjon og iaktta respekt for elevens integritet.

(Broman 2013).

De grunnleggende samarbeidsformene er en god introduksjon, fortløpende samtal, utviklingssamtale samt delaktighet i evaluering av virksomheten (Markström 2013). Innholdet i samarbeidet skal reflektere barnets trivsel, utvikling og læring samt virksomhetens innhold, planleggelse og gjennomføring (Jonsdottir & Nyberg 2013). Læreplan 1994 forsterket foreldres innflytelse da man for første gang i et autoritært, offentlig dokument slår fast foresattes «*rätt till inflytande och påverkan*» (Lpo 94 i Eriksson 2008c).

Med denne læreplanen ble den obligatoriske utviklingssamtalen innført som skal gjennomføres minst en gang per termin. Reformen på 1990-tallet har også bidratt til at foreldre har blitt gjort mer ansvarlige overfor skolen, en forandring som har kommet parallelt med at staten har utviklet et større kontrollsystem av det svenske utdanningsvesenet. Dette har gjort at også de profesjonelle i større grad har blitt gjort ansvarlige overfor foreldrene. Denne accountabilitybevegelsen har ført til en utvikling mot større krav om ansvarlighet og økt forventning til at både profesjonelle og foreldre «skal gjøre rett for seg» (Eriksson 2008c).

Vanligst uttrykker foreldre sine synspunkter gjennom den hverdagslige kontakten og utviklingssamtalen, men det skjer også gjennom for eksempel spørreundersøkelser. Foreldre har også mulighet til å uttrykke alvorlig kritikk gjennom å anmelde opplevde misforhold til Skolinspektionen. Anmeldelsene har økt drastisk under 2000-tallet og foreldre er den vanligste anmelderen til Skolinspektionen. Anmeldelsene gjelder i hovedsak krenkende behandling der elever har opplevd å ha blitt krenket av andre elever eller personal i skolen. Anmeldelsene gjelder også brister i håndteringen av elever med behov for særskilt støtte i skolen, men også om brister i samvirke og informasjon til foreldre (Broman 2013). Under 2019 kom det inn 4623 anmeldelser til Skolinspektionen og Barn og elevombudet. Grunnskolen står for 80 prosent av alle innkomne anmeldelser og de handler oftere om gutter enn jenter. Disse handler også i hovedsak om krenkende behandling (38 prosent) og at elever ikke har fått den særskilte støtten som de har rett til (24 prosent) (Skolinspektionen 2019).

2.2 Landskrona og befolknings sammensetning

Landskrona har blitt kalt for den lille byen med storbyproblematikk og for «Sveriges Chicago» (Salonen 2011d). Salonen (2011b) beskriver hvordan arbeidsløshet, sosialbidragsmottagere og fattigdom i denne byen ligger over riksgjennomsnittet der mellom en femte og en fjerdedel av husholdene regnes som relativt fattige. På 1990-tallet skjedde det en tilflyttingsstrøm av flyktninger til byen. Bare under årene 1990 til 1995 flyttet ca. 10 000 personer til Landskrona der de dominerende gruppene var bosniere og kosovoalbanere. Dermed vendte den negative befolkningsutviklingen i byen samtidig som andelen personer med utenlandsk bakgrunn økte kraftig, fra ca. 15 prosent til ca. 29 prosent. I dag har en tredjedel av Landskronas innbyggere innvandrerbakgrunn der størstedelen (24,1 prosent) er født utenlands, og Landskrona er dermed en av de kommunene i Sverige som har høyest andel innbyggere med utenlandsk bakgrunn (Salonen 2011b).

I Landskrona fantes det gode muligheter for at flyktningfamilier med permanent oppholdstillatelse kunne få førstehåndskontrakt på leiligheter, spesielt hos private utleiere som ville få sine tomme leiligheter utleid (Johansson 2011). Flere forskere har beskrevet denne utviklingen med følgende mønster; den økende innvandringen til Sverige ses av boligselskapene som en mulig løsning på problemer med leiligheter som står tomme. I samme takt som nyankomne flyktningfamilier henvises til eller med hjelp av uformelle sosiale nettverk som slektninger eller venner, flytter inn, og områdets status synker, flytter ressurssterke hushold ut. Et slikt område brennmerkes gjennom et negativt mediebilde av dårlig service, allmenn nedgang, vold og dårlige skoler der man knapt kan lære seg svensk, noe som avskrekker middelklassefamilier og innfødte svensker fra å flytte inn. Den sosioøkonomiske stigmatiseringen blir dermed ytterligere forsterket og kompletteres med ett etnisk utenforskap (Bunar 2001). Det er en slik utvikling som har foregått i Landskrona.

Den befolkningsmessige forandringen som skjedde i Landskrona påvirket også det sosiale landskapet. I en by der innbyggerne tidligere har kjent på de sosiale effektene av strukturforvandling og arbeidsløshet, og som har hatt et relativt lavt utdanningsnivå, bidro den økende innflytningen av uetablerte hushold med en svak tilknytning til arbeidsmarkedet, til at kommunen måtte hankses med ytterligere strukturelle problemer. Andelen hushold som er avhengig av sosialbidrag har for eksempel ligget på et høyt nivå og gjennomsnittsinntekten under riksgjennomsnittet, noe som har ført til utfordringer for den kommunale økonomien (Johansson 2011). Sysselsettingsproblematikken har rammet gruppen av innbyggere med utenlandsk bakgrunn spesielt hardt. På 2000-tallet befinner Landskrona seg fortsatt i en

brytningstid mellom det gamle storskalige industrisamfunnet og den nye diversifiserte postindustrielle og multikulturelle samfunnsformasjonen. Under 2000-tallet har det også skjedd et segregeringsmønster som har visse etniske fortegn. Forskjeller i ressurser ut ifra klasse og etnisitet tenderer å sammenfalle i økt utstrekning og svenskfødte så vel som innvandrede grupper, bor mer oppdelt og konsentrert nær sine landsmenn i byen. Med sysselsettingsproblemet og det oppdelte bosettingsmønsteret, tenderer kontakten mellom mennesker som har ulik tilhørighet når det gjelder klasse og etnisitet, å minske (Johansson 2011). Studier fra Gøteborg (Frønes & Strømme 2010) har vist at ulike immigrantgrupper har ulike flyttebevegelser og at mer ressurssterke grupper beveger seg mot områder som er etnisk svensk dominert. Dette handler om prosesser som dreier seg om ressurser og ikke om etnisitet i seg selv og som raskt kan endre den utdanningsmessige, økonomiske og etniske sammensetningen i ett område. Landskrona er et småsted, men med tydelig storbykarakter. Det som skiller Landskrona sosioøkonomisk fra de aller fleste svenske byer, er dens smått amerikanske oppdeling mellom uetablerte transittsoner i de sentrale delene og velstående områder i dens utkant, så som Börstahuset og småstedene i kommunen utenfor byen. I Landskrona representerer bykjernen et bredt spekter av sosiale problemer i form av arbeidsløshet, velferdsavhengighet og bostedssegregasjon, mens familier med god økonomi bor i villaområder i utkanten av byen. Dette mønsteret med en romslig fordeling av sosiale problemer, skiller seg fra de fleste europeiske byer (Scarpa 2011).

Fram til første halvdel av 1900-tallet var Landskrona en by «på rett plass ved rett tid». Byen hadde frem til det hatt en fordel av sin strategiske beliggenhet på Sveriges vestkyst og var et sentrum for handel. Byen utgjorde under den svenske industrialiseringens gullalder et praktseksempel på et velferdssamfunn i tradisjonell industriell ånd. Dette til tross for byens spesielle struktur med en tettbyggd bykjerne som ble dominert av privateide og dårlig underholdte flerfamiliehus (Scarpa 2011). I forbindelse med prosessen med avindustrialisering på midten av 1970-tallet, mistet plutselig Landskrona bit for bit av sine relative fordeler mot andre svenske byer. I tillegg skjedde det en allmenn konjunkturedgang med dårligere arbeidsmarketsvilkår og en minskning av byens befolkning. Skapelsen av den grenseoverskridende storbyregionen Öresund var ett forsøk på å vitalisere Skånes økonomi, men til forskjell fra andre steder innom regionen dro Landskrona ingen fordel av denne. Befolkningsøkningen har hovedsakelig skjedd gjennom en kombinasjon av forandringer innen den statlige migrasjonspolitikken, det høye immigrasjonsnivået og den lokale tilgangen til ledige bosteder. I forbindelse med dette bidro de gamle mønstrene i bystrukturen til å befeste

et befolkningsfordelingsmønster mellom sentrum og periferi som hverken er typisk for Sverige eller for Europa. Fordelingen av befolkningen innenfor kommunen er faktisk mer lik det konsentrerte amerikanske mønsteret, det vil si at en by utvikles i sirkler ut ifra byens sentrum, som er beskrevet av Ernest Burgess og andre urbansosiologer i Chicagoskolen. I Landskrona er det bykjernen som har den høyeste konsentrasjonen av nyankomne immigranter og som av denne årsaken betraktes og stigmatiseres av befolkningen i andre deler av kommunen som et slags amerikansk «downtown» område (Scarpa 2011).

Utdanningsnivået i Landskrona er gjennomgående lavt noe det tradisjonelt har vært i mange år. I den gamle stolte arbeiderbyen kunne man spore en skeptisk og nesten direkte utdanningsfiendtlig innstilling; høyere studier behøvdes ikke for å forsørge den oppvoksende slekten og Öresundsskipsverftets egne lærlingsutdanning var porten inn i arbeidslivet for mange generasjoner unge menn på samme måte som blant annet tekstilfabrikkene var det for jentene (Salonen 2011b). En oppfølging av dagens ungdommer viser at en forholdsvis lav andel blant kommunens ungdommer fortsetter til høyere utdanning etter gymnasiet. Bare 34,5 prosent av de født i 1984 i Landskrona hadde påbegynt høyskolestudier ved 24 års alder, sammenlignet med motsvarende andel i regionen på 44,5 prosent og i riket på 43,6 prosent. Det som særlig utmerker Landskrona i denne sammenhengen, er kjønnsforskjeller der andelen påbegynte høyskolestudier blant kvinner fra Landskrona er relativt høy, 45,7 prosent, mens den er bemerkelsesverdig lav blant jevngamle menn, bare 21,9 prosent. De unge kvinnene fra Landskrona fortsetter i dobbelt så høy utstrekning å lese videre etter gymnasiet og har dermed større tendens til å flytte fra kommunen under studieårene. I byen er det også relativt mange ungdommer som tidlig dropper ut av skolen og andelen elever som i årskurs 9 ikke er kvalifisert til gymnasiet har ligget på 15-19 prosent, noe som er betydelig over riksgjennomsnittet (Salonen 2011b).

2.3 Sosial ulikhet og valg av skole

En kartlegging viser at foreldres valg av skole preges av tre motiv. Det første er at foreldrene velger den skolen som viser best skolerresultat. Om de mangler informasjon om skolens resultat er det oftest skolens rykte eller image som avgjør valget. Det tredje motivet henger sammen med bostedsmiljøet da foreldrene ikke vil at deres barn skal gå på en skole i et område kjent som dårlig eller med dårlig rykte (Bunar 2009). Et av de største problemene som utsatte og mangekulturelle områder i Sverige så vel som internasjonalt, sliter med, er den store omflytningen. Oftest er de som flytter fra områdene sosialt sterke individer med arbeid

og høyere utdanning og de som flytter inn er i stedet nyankomne flyktninger eller personer uten arbeid og oftest med migrasjonsbakgrunn. I internasjonal litteratur kalles denne prosessen for «white flight» (Bunar 2009). I Landskrona kan man se et hyppig flyttemønster som viser et tydelig hierarkisk sosiopatiale mønster. En stor majoritet av innflytterne har funnet en bostad i bydelene Centrum/Öster eller Karlslund. Fire av fem innflyttere til kommunen årene 1990-2006 har bosatt seg i disse to bydelene da det er her det har fantes tilgjengelige bosteder, som regel leieleiligheter med private utleiery (Salonen 2011c). I de mer velstående bydelene, Börstahuset og i tettstedene utenfor byen, blir de fleste boende. Derimot er det betydelig færre som blir værende igjen i Centrum/Öster og Karlslund der mange som er igjen i kommunen har flyttet til andre bydeler, for eksempel til Väster. Flyttestrømmene mellom Börstahuset og andre bydeler er klart mest begrenset (Salonen 2011c). I Landskrona bor folk alt mer oppdelt etter hvor man selv eller ens foreldre er født noe som henger sammen med økte forskjeller i husholdenes økonomiske vilkår (Salonen 2011c). Fram til 1980-tallets slutt bodde en overveiende del av Landskronas befolkning (77 prosent) i områder som kunne betraktes som blandede eller integrerte, sosioøkonomisk og/eller etnisk. På 16 år ble denne andelen mer enn halvert og bare drøyt hvert tredje innbygger i Landskrona bodde i bostedskvarter eller områder som kan anses å være befolkningsmessig allsidig sammensatt. Dette skjedde etter en omfattende tilflytning til Landskrona kommune under årene 1991-1994 med blant annet en drastisk økning av flyktninger fra det krigsherjede Balkan, men studier viser at 40-50 prosent av de som flyttet til Landskrona i årene 1991-2003, hadde flyttet fra byen tre år senere (Salonen 2011b). Ifølge Bunar (2009) er det slik at tilstrømning av minoriteter til et bostedsområde eller en skole når det vel har oppnådd viss grense, øker betydelig. Anledningen er at den hvite majoriteten flytter fra området og andre hvite avstår fra å flytte inn, noe som senker bostadsprisene og åpner opp for flere av minoritetsgruppene til å flytte inn. Bunar (2009) henviser til Wilson og Taub (2006) som kaller denne grensen for «the tipping point- the rapid ethnic turnover» (Wilson og Taub, 2006, referert i Bunar 2009). I Landskrona har man derimot sett en kontinuerlig minskningsprosess med utflytting av svenskfødte uten slike dramatiske «tipping-points» (Salonen 2011c).

Visse familier flytter fra et område for å slippe å sette sine barn i de lokale skolene som oftest betraktes som segregerte, mindre bra og «innvandrerrette», som har dårlig rykte og nesten uten unntak har mye dårligere karaktergjennomsnitt enn i byen som helhet. Ettersom utdanning er en av de største investeringene i barns fremtid vil foreldrene forsikre seg om at deres barn får de «beste» skolekameratene. Foreldrene velger altså ikke skoler ut ifra

personalets utdanning, kvalifisering og erfaringer ettersom de oftest ikke kjenner til personalens kompetanse. Det er forventningene om hvilke skolekamerater som kan gi den høyeste avkastningen i framtiden eller det beste sosiale og kulturelle kapitalet, som styrer valget av skole (Bunar 2009).

Regjeringen fastslo i *Propositionen om valgfrihet og fristående skoler* (Prop.1991/92:95) retten til selv å velge skole samt muligheten til å velge mellom kommunale og frittstående skoler. Valgfriheten innebar konkret at kommunen i så stor utstrekning som mulig skal tilgodese elevers og foreldres ønskemål om skoleplassering. Begrensningen er det såkalte nærhetsprinsippet som vil si at skolen har skyldighet til å først ta inn barn som bor i opptaksområde samt at valgfrihetens utøvelse ikke årsaker organisatoriske og økonomiske vanskeligheter for kommunen. En rapport «*Valgfrihet og dess effekter inom skolområdet*» av Skolverket fra 2004 viser både positive og negative effekter av valgfriheten der de negative effektene handler om at etnisk, sosioøkonomisk og prestasjonsmessig segregasjon forsterkes som en konsekvens av retten til å velge skole (Bunar 2009). Skolen bidrar dermed til å forsterke forskjeller i stedet for å kompensere for dem, noe som lenge var et sentralt utdanningspolitisk mål (Holm & Lundahl 2018).

Boligmarkedets struktur er en faktor som opprettholder skolenes arbeidsforutsetninger. Den svenske grunnskolen er hovedsakelig organisert etter nærhetsprinsippet som innebærer at barn fra et bostedsområde går på den skolen som ligger nærmest hjemmet (Bunar 2001). Dermed gjenspeiler en skole forholdene i sitt nærmiljø og skoler i middelklasseområder med svenske familier i majoritet anses å være mer stabile og anses å ha høyere status enn skoler i områder med mange arbeidsløse og innvandrerfamilier. Skolens rykte, status og prestasjoner henger dermed sammen med de sosiale og representasjonsmessige effekter som dens opptaksområde preges av. Ettersom segregerte områder er formål for diverse integrasjonspolitiske visjoner og konkrete satsninger blir også skolene i disse områdene en del av disse visjoner og satsninger. I statlige utredninger har skolens betydelse for integrasjon blitt sterkt poengtert (Bunar 2001). For mange minoritetsforeldre som bor i segregerte bostedsområder er selve valget av en annen skole enn den som ligger nærmest hjemmet, å fysisk komme inn i miljøer der majoriteten finnes, en slags investering i barnets fremtid. De økonomisk fattige minoritetsgruppene betrakter middelklassens, der majoriteten dominerer, nærvær på en skole som et kvalitetsstempel og strever derfor etter å la sine barn gå i slike skoler (Bunar 2009). Effektene av disse strukturelle forandringene med den økende konkurransen som fremste kjennetegn samt individuelle posisjoneringer med elevenes økende mobilitet, har hatt store konsekvenser

for de mangekulturelle skolene. Konkurransen skolene i utsatte områder møter kan være med andre kommunale skoler i andre deler av byen som oppfattes å være mer svenske eller mer «hvite», med frittstående skoler (vanlige eller religiøse, oftest muslimske) eller om lokal konkurranse med andre mangekulturelle skoler (Bunar 2009).

Skoler i «innvandrerrette» og sosialt utsatte områder, har ofte havnet i sentrum i den offentlige debatten om segresjon og integrasjon. Denne oppmerksomheten handler om at områdenes problem i stor utstrekning synliggjøres som de lokale skolenes problem. Skolens rolle som instrument for reproduksjon av samfunnets strukturer er markant i relasjon til bostedssegregasjonen. Segregerte bosted skaper på den måten ulike forutsetninger for de formelt likeverdige skolenes arbeid. Forskjellene gjelder først og fremst områdets sosiale og etniske struktur, hvordan det kulturelle mangfoldet håndteres, fravær av voksne positive forbilder i det lokale samfunnet, foreldrenes engasjement og omgivelsens holdning til området. I miljøer stemplet som «innvandrerrette» og «segregerte» og med «lav status», er det vanlig at også skolene får samme stempel uavhengig av lærernes og elevenes selvbilde og den faktiske virksomheten. Om «lavstatusskolene» presterer dårligere resultat, skyldes det ofte på foreldrenes manglende engasjement og elevenes dårligere forkunnskaper, først og fremst i det svenske språket. Retten til å velge skole, tenkt som ett ledd i innbyggernes økende valgfrihet, har for skoler stemplet som «lavstatus» og med «dårlig rykte» i stedet blitt ytterligere en segregerende faktor (Bunar 2001). Anledningen til dette er at selve valget er betinget av en rekke faktorer slik som tilgang til informasjon, ressurser, strategier og erkjennelse og ikke bare av policyendringen. Valget skjer ikke i et sosialt vakuum og de gruppene som allerede har tilgang til disse typene av kapital, anvender valgfriheten for å befeste sine posisjoner og sikre posisjonenes reproduksjon. Elever som blir værende igjen i de stigmatiserte skolene med arbeiderklassens og minoritetenes barn, får se at sin skoles rykte og arbeidsforutsetninger, først og fremst gjennom den forverrede økonomien, og dermed også egne sjanser til en likeverdig skolegang, bli ytterligere forverret (Bunar 2009).

3. Tidligere forskning

I dette kapittelet blir det gitt en presentasjon av tidligere forskning delt opp i internasjonale og nasjonale studier. I både kategoriene tar den tidligere forskningen opp samarbeidet mellom skole og hjem sett både fra foreldrenes og skolens/lærernes perspektiv.

3.1 Internasjonale studier

I artikkelen *Emotional Geographies of Teaching* tar Andy Hargreaves (2001) opp relasjonen lærere har til foreldre og forklarer problemene i skole-hjem relasjonen i en studie der han viser til fem distanser mellom lærere og foreldre. Gjennom å utvikle en teori om «emosjonelle geografier» vil han fange opp ulike distanser mellom lærere og foreldre. Studien ble gjennomført i Ontario i Canada der 53 lærere i grunnskolen ble intervjuet. Den første av distansene er sosiokulturell distanse som handler om at den sosiale og kulturelle avstanden mellom lærere og elever og deres foreldre har økt. Lærerne var ofte opprørte over at foreldrene ikke virket å by seg om sine barn. Denne typen av stigmatisering tenderer å overdrive foreldrenes brister og skaper avstand til dem. Den andre er moralsk distanse der Hargreaves sikter til den avstanden som skapes når lærere og foreldre ikke har samme oppfatning om undervisningen eller de grunnleggende verdiene som undervisningen baserer seg på. Profesjonell distanse skapes da læreryrket er koblet til et profesjonsideal som legger vekt på selvstendighet, distanse og uavhengighet og ifølge Hargreaves (2001) kan man spore dette idealet hos lærere gjennom at de ofte så seg som eksperter i møte med foreldrene. Fysisk distanse handler om at lærere og foreldre ikke treffes så ofte og politisk distanse er maktforholdet som kjennetegner relasjonen mellom lærere og foreldre. Hargreaves (2001) mener at foreldrene må havne mer i sentrum for lærerarbeidet og at det ikke bare er tilstrekkelig at de kommer romslig nærmere lærerne eller får større innflytelse i skolen. Han mener at lærernes yrkeskompetanse også inkluderer emosjonell forståelse, som handler om å utvikle de relasjonene de har til andre i sin nærhet, blant annet foreldrene (Hargreaves 2001).

En dansk undersøkelse utført av Gitz-Johansen (2006), belyst gjennom feltarbeid i multikulturelle klasser ved to skoler, viser hvordan oppveksten i minoritetsfamilier ofte framstilles av lærere og pedagoger som et oppvekstmiljø som er så godt som tomt for verdifulle og stimulerende opplevelser for barnet. Den typiske minoritetsfamilien fremstilles nærmest som et slags vakuum der barnas utvikling settes på «standby», noe som betyr at skolen må ta på seg den ekstra byrden det er å kompensere for den angivelige manglende stimulansen i hjemmet. Lærerne og pedagogene gir ofte inntrykk av at det er en sammenheng mellom elevenes sosiale og klassemessige bakgrunn og deres personlige og skolemessige

potensiale og i denne logikken blir barn fra minoritetsfamilier ofte nevnt i samme kategori som minoritetsfamilier med lav sosial status. I en studie der man samlet inn informasjon fra ulike land om samarbeidet mellom hjem og skole, deltok Sverige, Nederland, USA, Polen, Spania, Finland, Canada, England, Australia, Danmark og Italia. I alle land som inngikk i studien, kunne man se økt engasjement fra foreldrene i skolens aktiviteter, men i mange land finnes det hinder som vanskeligjør foreldres medvirkning. Det største hinderet virket å være tidsbristen fra lærernes side, men også fra foreldrenes. Andre hindre var kulturelle forskjeller som finnes mellom foreldre og skolen og som ble avspeilet i forskjeller når det gjelder oppdragelsesmetoder, språk, normer og verdier. Dette skapte forstyrrelser i kommunikasjonen og manglende respekt og tillit i samarbeidet (Gitz-Johansen 2006).

En studie utført av Sahin (2019) blant 243 foreldre til sjetteklassinger på tre skoler i Tyrkia med ulik sosioøkonomisk status, viste at foreldrene på skoler med lavere sosioøkonomisk status var mer involverte i samarbeid med skolen enn på skoler med høy sosioøkonomisk status og forfatteren skriver at dette kan ha å gjøre med at foreldrene på skoler med høyere status er mer fornøyde med skolen og derfor ser mindre grunn til å involvere seg. Det kom fram at foreldrene, når det kom til involvering i skolen, la størst vekt på å følge opp barna hjemme med skolearbeid samt å være delaktige i avgjørelser som påvirker deres barn i skolen og minst vekt på å involvere seg i lokalmiljøet med andre foreldre (Sahin 2019).

En kvantitativ studie utført i Australia i 2016 (Povey et al. 2016) blant rektorer på kommunale skoler med ulik sosioøkonomisk status, viste at rektorene på skoler i sosioøkonomisk utsatte områder, i større grad anså at foreldrene hadde en rekke barrierer mot å involvere seg i skolen, blant annet transportproblemer, fravær av interesse for å involvere seg, manglende tillit til skolens måte å håndtere problemer på og at foreldrene selv ikke føler seg kompetente nok til å involvere seg. De erfarer at foreldrene i mindre grad enn på andre skoler deltar i frivillige foreldreaktiviteter. Forfatterne poengterer at dette resultatet kan bero på misoppfattelser basert på stereotypier om klasse og kulturforskjeller. Rektorene oppga at størstedelen av kommunikasjon med foreldrene foregikk via telefon og e-post og at informasjon ble delt gjennom elektroniske informasjonsbrev, oftest hver uke i småskolen. Når de ble spurt om å identifisere de beste måtene å finne ut av hva foreldrene ønsker, oppga de møter med foreldre, både individuelle og felles, som det viktigste. Undersøkelsen bekreftet tidligere funn om at klimaet i skolemiljøet er viktig og at den beste strategien for å få foreldre til å involvere seg, var å skape et respektfullt og innbydende skolemiljø (Povey et al. 2016).

3.2 Studier fra Sverige

Bunar (2001) har utført studier som beskriver hvordan de sosiale og ideologiske forandringene i samfunnet påvirker utsatte storbyområder når det gjelder skole, segresjon, integrasjon og multikulturalisme. Det empiriske materialet er innsamlet i Stockholmsområdene Jordbro, Rinkeby, Tensta og Husby, som alle er utsatte bostedsområder, gjennom etnografisk feltarbeid med intervjuer av skolepersonal og elever. I følge Bunar handler skolens rolle i integrering om å legge til rette for en møteplass der elever med ulik bakgrunn og erfaringer kan møtes på like vilkår, og at relasjonen mellom skolen og integrasjon også handler om skolens samarbeid med lokalsamfunnet. I studiene finner forfatteren at foreldrenes svake sosiale posisjoner, begrenset tilgang til ulike kapitalformer og svake innflytelse over eget hverdagsliv, bekreftes og fordypes i forhold til skolen. Skolene tenderer å ta over foreldrenes rolle i barnas utvikling, «surrogatforeldre», på bakgrunn av at foreldrene defineres som nærmest uegnede til å oppfostre egne barn som en konsekvens av den sosiale marginaliseringen. Dermed blir de også marginalisert i forhold til sine barns skolegang. De blir ikke spurt om sine synspunkter da de ikke forventes å tilføre noen ting, noe som igjen kan gi opphav til en latent motsetning mellom skolen og visse etniske grupper (Bunar 2001). I studien kommer det frem at det ved enkelte skoler finnes rektorer som opplever manglende samarbeid med foreldrene. En rektor forklarer samarbeidsvanskelighetene med henvisning til foreldrenes sosiale og etniske bakgrunn, som lavutdannede med begrensede muligheter til å hjelpe sine barn med skolearbeidet. En annen forteller om kulturkollisjoner ved samarbeidet med foreldrene der foreldrene ikke er så nøye med at deres barn gjør lekser eller kommer i tid, og forteller at samarbeidet for det meste er fokusert rundt de tradisjonelle formene for samvirke som utviklingssamtale og foreldremøte. Selv om behovet for samarbeid tas opp, kommer det fram at lærerne mangler strategier for å overvinne barrierene og at hverken lærere eller skoleledelsen er forberedte på hvordan de på en effektiv måte kan kommunisere og samhandle med familier som befinner seg i utsatte områder (Bunar 2001).

Magnus Dahlstedt (2014) har også utført en studie der det kommer frem liknende beskrivelser om foreldres utenforskap som årsak til samarbeidsproblemer. Han utførte feltarbeid under våren 2006 i Sandå i Stockholm i tre ulike områder som ligger nærme hverandre, men som har ulik sosioøkonomisk status. Feltarbeidet bestod av deltagende observasjoner og dypintervjuer med medlemmer og representanter fra lokale foreninger, politikere og tjenestemenn, foreldre og elever. Tre rektorer og et tjuetalls lærere på tre kommunale

grunnskoler ble også intervjuet. Både skoleledere og lærere anvendte når de pratet om samarbeid med foreldre, to hovedsakelige argumenter der det ene fokuserte på foreldrenes språk og kultur, det andre på foreldrenes utenforskap. Ved det første pekes det på foreldrenes «mangel» på språk og kultur, at de ikke er nærværende på informasjons og foreldremøter eller engasjerer seg i skolens virksomhet eller at de velger å engasjere seg på en måte som fra skolens side oppfattes som «forstyrrende». Dette betyr at de risikerer å problematiseres både når de engasjerer seg og når de ikke gjør det. Ved det andre pekes det på foreldrenes utenforskap som beskrives som sosialt betinget der foreldrenes vanskeligheter med å komme inn på arbeidsmarkedet ses som en hindring for foreldreengasjement (Dahlstedt 2014)

Beskrivelsen av «foreldre utenfor» flettes imidlertid ofte sammen med den argumentasjonslinjen som framhever foreldres «etniske/kulturelle» forskjeller som avgjørende for deres uegnethet til å engasjere seg i sine barns skolegang, noe som gjør det vanskelig å skille det etniske eller kulturelle fra det sosiale. Samtidig som «foreldre utenfor» antar rollen som «problem», oppfattes problemet ikke som permanent og foreldrene betraktes som formbare der de gjennom tiltak kan «fostres» til å bli mer ansvarlige. Selv om skolens formål med samarbeid er å informere og opplyse, involvere og engasjere foreldre i barnets skolegang, kan velviljen få en rekke motsetningsfylte konsekvenser. For eksempel kan vilkårene for samarbeid medføre krav på anpassning til det som framstilles som normalt og ønskelig. Gjennom skolepersonalets tale om foreldre, fostring og skolen, finnes ideen om en svensk «demokratisk verdigrunn» som en uuttalt rød tråd. Samvirke mellom skolen og foreldre er betinget, ikke bare i den betydning at samarbeidet mange ganger skjer på skolens betingelser enn på foreldrenes, den bygger også, ofte implisitt, på antakelsen om at det er «vi svensker» som skal «aktivere innvandrere». Samarbeid mellom skole og hjem åpner opp for et bredt spekter av handlinger og strategier fra de involverte foreldrene, alt fra å innta en forhandlingsposisjon med skolen til å møte den med taus mostand (Dahlstedt 2014).

Bouakaz (2009) har utført spørreundersøkelser og intervjuer med lærere i 2002 og 2003 om deres oppfatning av samarbeid med foreldre med utenlandsk bakgrunn. Lærerne beskriver hindrene for å skape et godt arbeidsklima med foreldrene som både skolebaserte og hjemmebaserte. Lærerne beskriver hindrene i samarbeidet som hovedsakelig basert på språkforskjeller der foreldrene som gruppe ikke prater tilstrekkelig bra nok svensk, ikke kjenner godt nok til hvordan barn skal oppdras i Sverige og ikke vet nok om sine rettigheter og skyldigheter i det svenske samfunnet. De opplevde at forskjeller i synet på hvordan barnet skal oppdras, skaper spenninger mellom skolen og foreldrene som resulterer i at lærerne og

foreldrene ikke er villige til å ta de steg som er nødvendige for å utvikle en nærere arbeidsrelasjon. For foreldre fra andre land, kan forskjellen mellom hjemlandets skolesystem og pedagogikken i Sverige ha betydning og foreldre og lærerne kan ha ulik oppfatning av hva god undervisning er. Mange av lærerne peker på behovet av lenker mellom hjem og skole ved hjelp av morsmåslærere og kollegaer som har bedre kunnskap om foreldrenes kultur og språk og som kan hjelpe til med å få foreldrene mer engasjerte i skolens arbeid. (Bouakaz 2009). Foreldrenes egne skoleerfarenheter hadde stor betydelse når de skulle forstå den svenske skolen. Selv om foreldrene kom fra ulike land, hadde de de fortalte om skolene i hjemlandet, store likheter. Alle hadde erfaring av en autoritært styrt undervisning og det eksisterte ikke mulighet for innflytelse fra hverken foreldre eller elever. Foreldrene fortalte at de fra sine hjemland hadde lært at de aldri måtte kommentere eller legge seg i lærernes undervisning. Etersom de er vant med et autoritært system anså de at den svenske skolen ikke har tilstrekkelig med disiplin. Det viktigste for foreldrene var at barnet skal lykkes i skolen og bli integrert i samfunnet. Skolen i Sverige har ifølge Bouakaz ikke gjort det tydelig nok hva som er foreldrenes personlige ansvar for sitt barn og hva som er lærernes ansvar for barnet. (Bouakaz 2009). I en studie fra 2012 som bygger på intervjuer med åtte lærere i en større sørsvensk by, kommer det fram at lærerne viser forståelse for viktigheten av å skape en trygg og tillitsfull relasjon mellom personal, foreldre og barn samt å skape forutsetninger for foreldres innflytelse i virksomheten. Lærerne beskriver at det handler om å skape vilkår for foreldrenettverk og deres refleksjoner viser forståelse for at et sosialt nettverk kan møte foreldres behov av å utveksle støtte og erfaringer med hverandre. På den måten kan de skape likeverdige allianser for å utjevne maktbalansen mellom foreldreskap og profesjonen (Jonsdottir & Nyberg 2013).

Bunar (2009) har utført ytterligere en studie blant fire skoler i tre multikulturelle bostedsområder i Stockholm og Malmöregionen der 135 voksne og ungdommer forteller om sine tanker, ideer, forhåpninger og uro når det gjelder skolens utvikling. Samtlige av de profesjonelle løfter fram samarbeid med foreldrene som en nøkkel til en fremgangsrik skole. Det kommer fram at skoleledelsen har innsett betydelsen av nær kontakt med foreldrene og samtidig innsett at kommunikasjonsproblemerkene i mange tilfeller har oppstått på grunn av personalets innstilling til foreldre med innvandrerbakgrunn (Bunar 2009). Samtlige av de intervjuede framholder den doble bilden av hvordan de mangekulturelle områdene oppfattes av omgivelsen, alt i fra mediene, politikere og vanlige mennesker som ikke har så mye med skolene og området å gjøre. De profesjonelle er bevisste på at deres opptaksområde betraktes

som problemområder med dårlig rykte og de ser med uro på et økende antall elever med innvandrerbakgrunn og setter opp en vilkårlig grense for når «det får være nok». Deres uro handler ofte om en redsel om at skolens rykte skal bli verre, at elevene fra skolens opptaksområde i økt utstrekning skal søke seg til andre skoler samt at det interne skoleklimaet skal påvirkes negativt gjennom nye grupperinger, språkbruk og holdninger (Bunar 2009).

Runfors (2003) har også utført studier som handler om skoleansatte der hun ved hjelp av feltstudier har studert hvordan disse i sin hverdagslige praksis, bearbeider spørsmål om hvordan like muligheter og integrasjon skulle kunne realiseres. Lærere på skoler der barn til lavinntkomstfamilier dominerte, beskriver skolen som en svenskspråklig øy i barnets forøvrigt ikke-svenskspråklige omgivelse og som en livbøye for barnet i et urolig hav. Barna ble beskrevet som elever med dårlige forutsetninger og mange av lærerne så på seg selv som alternative voksenforbilder for sine elever og foreldrekontakten var ganske begrenset der lærerne sjelden vendte seg til dem for hjelp eller støtte i arbeidet. Runfors (2003) anvender Iris Marion Youngs struktureringsteoretiske analysemodell som har som formål å vise ulike typer av sosiale vilkår og dominansforhold som hindrer mennesker fra delaktighet i samfunnet. Et moment som blir tatt opp er kulturelle dominansprosesser som kjennetegnes av at mennesker blir usynliggjort, samtidig som de framstilles på en stereotyp måte og settes i egenskap av at de er annerledes. Disse vilkårene genereres av erfaringene til de gruppene som er dominerende i samfunnet og deres perspektiv framstår som allmenngyldige. Det skjer dermed en dikotomisering i normalt og avvikende samt en hierarkisering i over og underlegenhet. Kulturell dominans skaper kategorier som sidestilles og underordnes gjennom at de ikke bare framstår som annerledes, men også som defekte. Ifølge denne modellen kan marginaliseringer ikke forstås om man ikke tar hensyn til de sosiale relasjoner og prosesser som foregår og skaper samfunnsmessige fordelingsstrukturer. Her blir en måte å bekjempe marginaliseringer, å belyse maktstrukturer i form av relasjonelle mønstre og forsøke å avdekke de prosessene som leder til at grupper/kategorier settes til side og underordnes (Runfors 2003).

Myndigheten for skolutveckling innledet et samarbeid med Örebro universitet som ble til en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse om samvirke mellom skole og foreldre (Eriksson 2008d). Den kvantitative studien bestod av to studier som ble bygd på spørreskjemaer til sammenlagt ca. 2000 grunnskolelærere. Studiens forankring lå i det regjeringsoppdrag som Myndigheten för skolutveckling (MSU) har hatt som oppdrag og der formålet var å forbedre utdannelsesvilkårene i segregerte områder (Eriksson 2008d). Det kommer fram at skriftlige

beskjeder og telefon er den vanligste måten lærere anvender seg av i sin planlagte kontakt med foreldre, men at kontaktveiene ser litt annerledes ut blant lærerne til elever i eldre årskurs sammenlignet med lærerne til elevene på lavere årskurs. De spontane foreldrebesøkene blant foreldrene til elever på de tidlige årskursene «omvandles» til en noe høyere grad av telefonkontakt, men fremfor alt til en større anvendelse av e-post blant foreldre til elever i eldre årskurs. En større andel av lærerne, 80 prosent, holder med om påstanden om at foreldrene burde ta et større ansvar for å engasjere seg mer i sine barns skolegang. Andelen lærere som holder med påstanden om at «foreldrene stiller store krav på lærerne» er høyere enn de som holder med om påstanden om at «lærerne stiller store krav på foreldrene». Hver fjerde lærer i klassetrinn 4-6. klasse opplever kontakten med foreldrene som stressende i lærerarbeidet sammenlignet med hver sjuende lærer i 1-3. En årsak kan være at lærerne i 1-3. klasse treffer foreldre oftere ansikt til ansikt enn hva lærerne i 4-6 gjør, noe som gir bedre mulighet til å lære å kjenne foreldrene og dermed skape en relasjon som har en «vaksinerende» effekt på opplevelsen av krav og stress i foreldrekontakten (Eriksson 2008d).

En undersøkelse utført av Mikael Stigendal, dosent i sosiologi ved Malmö Universitet, som han skriver om i tidsskriftet *Invandrare och Minoriteter*, viser også at lærerne opplever foreldrene som uengasjerte. De har en oppfatning av at foreldre med minoritetsbakgrunn ikke bryr seg om sine barns skolegang. 78 prosent av elevene oppgir at deres foreldre ofte viser interesse for skolen mens skolepersonalet mener at 17 prosent viser interesse. På spørsmål om foreldrene synes skolen er viktig, svarer 90 prosent av elevene at deres foreldre synes at skolen er viktig mens lærerne mener at 35 prosent av foreldrene mener dette (Stigendal 2001, referert i Alfakir 2010). En studie utført av Nilsson (2008b) med intervjuer av inspektører fra Skolinspektionen beskriver også det samme der skolepersonalet klager i møtet med inspektørene på at foreldrene ikke engasjerer seg tilstrekkelig og at de ikke stiller opp på de samarbeidsformene som skolen tilbyr. Inspektørene ser imidlertid at skoleledelsen og lærerne ofte har vanskelig for å gå ifra gamle rutiner i stedet for å fornye sine kontaktveier og bygge møteplasser som kan lokke foreldrene til skolen. Inspektørene beskriver også at skolens forventning til at foreldre skal hjelpe sine barn med skolearbeidet har blitt mer framtrødende (Nilsson 2008b).

Forsker og familieterapeut Inga Andersson (2004) har utført en intervjustudie med 40 foreldre som ble beskrevet i rapporten *Föräldrars möte med skolan* der hun var interessert av foreldrenes opplevelser av de ulike møtene som er betydellesfulle i samarbeidet mellom hjem og skole. De fleste foreldre som deltok i studien bor i en svensk storby. Intervjuene viser at

foreldrene verdsetter en direkte, tydelig og ærlig kommunikasjon, at de vil ha informasjon om hvordan barna har det på skolen både kunnskapsmessig og sosialt, at de vil ha tidlig informasjon samt at kontakten mellom skolen og hjemmet skal være åpen og spontan. De fleste foreldre opplever en positiv kommunikasjon med lærerne, men en del foreldre uttrykker at skolen gjør en selektiv informering; de informerer om prestasjoner og karakterer, men ikke om gruppeprosessene i klassen eller om problemer og vanskeligheter. En viktig bit for foreldrene er å kunne kjenne seg delaktige i hva som hender med deres barn på skolen og få mulighet til å komme med sine meninger. Deres synspunkter på hvordan de vil bli møtt av skolen og lærere er sterkt relatert til opplevelser av maktforhold; de vil bli møtt som likeverdige partnere i en likeverdig relasjon. Foreldrene og lærerne har ulike roller i forhold til barnet, men har lik verdi, men mange av foreldrene opplever at de i skolens system selv blir behandlet som barn og ikke blir lyttet til som en likeverdig voksen person (Andersson 2004).

Foreldrene tar opp at når barnets relasjon til læreren er bra, fungerer også samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Foreldrene kjenner at læreren liker eleven og eleven liker læreren noe som skaper en tillit hos foreldrene til skolen. De foreldrene som er positive forteller også om at de kjenner at de blir respektert som foreldre og lyttet til. Det finnes en innsikt hos foreldrene om at situasjonen for barnet på skolen påvirker hele familien (Andersson 2004). Foreldrene som har negative opplevelser av skolen, tar opp flere ulike utfordringer blant annet mobbing. Når et barn havner i vanskeligheter og situasjonen ikke løses, oppstår det negative reaksjoner. Ofte er disse motsatsen til de av foreldrene som har positive opplevelser av skolepersonalet. For selv om begge gruppene av foreldre har barn med ulike problem, så har foreldrene med positiv erfaring opplevd at personalet på skolen har lyttet, reagert tidlig og sammen med foreldrene forsøkt å finne ulike løsninger. Det som går igjen i intervjuene er at de voksne på skolen har hatt vanskelig for å se mobbingen og at de ikke har gjort noe med det også når det har blitt oppdaget. Foreldrene opplever at skolen har vist lite forståelse for hvordan barnet har det på skolen, iblant har de til og med forsvart mobberne og sett mobbingen som individrelatert, og flere foreldre opplever at de har blitt betraktet som besværlige foreldre. De opplever at deres barn har blitt innadvendte og passive og drar seg unna, noe som sterkt påvirker foreldrene ved at de bekymrer seg for sine barn. Visse foreldre har byttet skole til sine barn for å bryte det negative mønsteret og for noen av elevene hadde det blitt bedre etter at de hadde fått nye lærere som hadde våget å se og ta tak i mobbingen (Andersson 2004).

Bouakaz (2009) som selv har vært rektor på en mangekulturell skole i Landskrona, har i sin doktoravhandling vist at det finnes store problemer i samarbeidet mellom mangekulturelle skoler og foreldrene der foreldre og lærere har ulikt syn og forventninger til foreldreengasjement og samarbeid. Problemene henger først og fremst sammen med skolens manglende lydhørhet overfor foreldrenes krav og synspunkter. Et første steg er å erkjenne at foreldrene ikke ensidig kan reduseres til tradisjonelle kulturelle skapninger.

Foreldresamarbeidet har åpenbare positive effekter, som informasjonsutbytte om den enkelte elevs utvikling, vanskeligheter og muligheter og pedagogiske strategier, men det har også andre effekter da skolens åpenhet mot foreldre i mangekulturelle områder også kan bidra til lokalsamfunnets utvikling. En skole med lav status bidrar til ytterligere å dra ned områdets status noe som gjør at de ressurssterke familiene velger bort et sånt område og en slik skole. Derimot vil en skole som markerer seg i positiv sammenheng, minske stigmatiseringen (Bouakaz 2009).

Forsker i pedagogikk, Lars Eriksson (2004; 2008) har utarbeidet fire prinsipper der han utskiller ulike modeller for samvirke mellom foreldre og skolen. De fire prinsippene handler om foreldresamvirke generelt uten hensyn til en spesifikk kategori av foreldre og han skiller ikke foreldre ut ifra deres bakgrunn, sosiale klasse eller kjønn. Han hevder også at foreldre har fått et større mandat når det gjelder å bestemme over barnas utdanning og at utdanning i større grad har blitt et anliggende for det enkelte individ og familie, men han henviser samtidig til at en del forskere hevder at dette først og fremst gjelder den «nye middelklassen».

Prinsippet om å holde adskilt tydeliggjør forskjellen mellom hjemmet og skolen der tyngdepunktet ligger på betydningen av grenser mellom hjemmets sfære og skolens sfære. Prinsippet bygger på amerikansk sosiologiforskning og setter spørsmålsteget med fordelingen av en nær relasjon mellom skolen og hjemmet. Lærerne utøver sin rolle som eksperter og setter grenser mot foreldrene. Anledningen til at konflikter blir overordnede i relasjonen mellom foreldre og lærere har årsak i at foreldre og lærerne vil barnets beste, men på ulike måter (Eriksson 2008c). Foreldre og barns primærgruppetilhørighet preges av personlige bånd og en emosjonell nærhet mens relasjonen mellom lærer og elev kan ikke få samme personlige karakter ettersom lærere tilhører en sekundærgruppe. Den relasjonelle ulikheten og erfaring av å inngå i ulike gruppekonstellasjoner er innom dette prinsippet noe som gir barnets utvikling. Prinsippet er også relatert til lærerprofesjonen da læreryrket er belastet med et klassisk profesjonsbegrep som historisk betoner læreren som ekspert samt til en utdanningspolitisk innretning, nemlig likestilling. Når utdanningspolitiske reformer om et

sterkere samvirke mellom foreldre og skole ble lansert på 1980 og 1990-tallet oppstod også en voksende kritikk mot disse reformene som gikk ut på at forventninger om en større foreldreinnflytelse i stor grad appellerer til de ressurser som foreldre tilhørende en utdannet middelklasse, innehar. Her er budskapet at vi bør overgi forestillingen om foreldre som en homogen gruppe og slå fast at det i grunnen finnes ulike forestillinger og perspektiv representerte hos foreldrene som er sterkt knyttet til deres egen sosiale bakgrunn og utdannelseserfaring (Eriksson 2004). Eriksson (2004) henviser til Lareau (2000) som ved hjelp av Bourdieus begrepsapparat kan nyansere forståelsen av de konflikter og spenninger som oppstår i relasjonen mellom hjem og skole: «The higher parents social class, the more social resources they can draw on in making their claims. Lower-class and working-class parents also have particularistic concerns for their children, but they do not bring as many resources to their interaction with teachers.» (Lareau ,2000, referert i Eriksson 2004:218). Ifølge Eriksson (2004) understreker Lareau at sosial klasse ikke er bestemmende for foreldrenes handlinger, men derimot innebærer det ressurser (kapital) som kan omvandles til tilganger og fordeler.

Partnerskapsprinsippet betoner skolens og foreldrenes felles og delte ansvar for barnets utvikling i bred mening samt betydelsen av et nært samarbeid mellom foreldre og lærere. Kjernen i prinsippet handler om å rette til den problematiske ulikheten mellom hjem og skole og «tette til» det gapet som har oppstått mellom de to institusjonene (Eriksson 2004). Ideen om å skape like muligheter for tiltrede til høyere utdanning og til det kommende arbeidsmarkedet for alle, er en målsetting som baserer seg på en ide som av Brown (1990) benevnes som «the ideology of meritocracy» som handler å betrakte intellektuell utvikling og framgang på basis av kvalifikasjoner i skolen. Intellektuelle kvalifikasjoner skulle gis foretrede framfor sosial status og familiebakgrunn og for å gjøre dette må staten se til å motvirke at ulike bakenforliggende faktorer som klasse, kjønn, rase og etnisitet blir avgjørende for muligheten til å nå høyere utdanning. Store deler av utdanningsforskningen ble lenket til dette politiske strevet der studiene fokuserte på om utdanning er et virkningsfullt instrument for å redusere klasseforskjeller og på sikt øke den sosiale mobiliteten (Brown,1990, referert i Eriksson 2004). Den såkalte Coleman-rapporten (1966) og den engelske motsvarigheten, Plowden-rapporten (1967), bidro til å sterkt påvise hjemmemiljøets sterke betydelse for barnets framgang i skolen. Denne sluttsatsen påvirket skolepolitikken gjennom at et kompensatorisk likestillingstenkende tok form i reformpolitikken. Coleman-rapporten undersøkte hvorvidt ulikhet i ressurser hos skoler, kunne forklare ulikheter i

skoleprestasjoner, men fant ingen større forskjeller mellom skolene og tolkningen ble at «familiebakgrunn» var langt viktigere enn «skolekarakteristikk» samt at forskjellene mellom barn hadde en tendens å øke under den tiden barnet var på skolen noe som kan tyde på at skolens arbeid i seg tenderer å forsterke den underlegne posisjonen som visse vanskeligstilte barn bærer med seg inn i skolen. Plowdenrapporten kom med synet på foreldre som mulige pedagogiske ressurser for barnets framgang i skolen og at det er foreldrene som individer som skal støtte skolen og de verdiene skolen bygger på samt at skolen ikke bare skal kompensere for mangler i hjemmet, men også arbeide aktivt for å involvere foreldrene. Resultatene av forskningen viste at den politiske ambisjonen om å gjennom utdanning forsterke mulighetene for alle barn å lykkes i skolen og derved utjevne sosiale forskjeller, viste seg å være vanskelig å realisere samt at relasjonen mellom familie, sosial klasse og utdanningsmuligheter er kompleks. Forskningsresultatene som ble produsert åpnet opp for forestillingen om at et mer utviklet forhold mellom hjem og skole kunne utgjøre en base for å utjevne sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet (Eriksson 2004; 2008c).

Brukerinnflytelseprinsippet handler om foreldres deltakelse i rådgivende eller besluttsfattende organ innen skoleorganisasjonen og ble utviklet sent på 1960-tallet som en konsekvens av at foreldre fikk større rettigheter i skolesammenheng og mulighet til å engasjere seg i skolens styrende organ (Eriksson 2004). Prinsippet om valgfrihet handler om foreldres mulighet til å velge skole til sine barn og Eriksson (2004) henviser til det amerikanske begrepet *parental choice* som betoner den enkelte forelders rett til å bestemme over sitt barns utdanning. Prinsippet oppstod under 1980-tallet i forbindelse med en omstrukturering av utdanningssystemet og ble først introdusert i en svensk skolesammenheng på 1990-tallet (Eriksson 2004). Forandringen i utdanningspolitikken resulterte i et fokus på foreldres rett til å velge sine barns skole med synet om at de utdannelseserfaringene man får som elev på skolen blir noe man selv råder over, som private individuelle eiendeler, meritter som kan anvendes for å nå sosiale posisjoner senere i livet (Eriksson 2008c). Foreldres posisjon forsterkes og de betraktes i større grad som kunder eller konsumenter i forhold til utdanning noe som innebærer at det er utdanningens rolle og mål i samfunnet som betones. Utdanning håndterer den sentrale spenningen mellom politisk likestilling og sosial ulikhet. Eriksson (2004) henviser til Gorand et.al (2003) som hevder at det finnes tre argumenter for at et fritt skolevalg er bedre enn et system som går etter det geografiske prinsippet. Forfatterne finner for det første en «liberal forestilling» som rettferdiggjør valget for sin egen skyld og der valget i seg selv er det avgjørende argumentet. Det andre argumentet handler om likestilling

og rettferdighet. Valget skal gjøre det mulig for barn fra «poor families and those from ethnic minority families, in principle, to break the iron cage of zoning». For det tredje legitimeres valget med dens innebærende egenskap og med markedskreftenes hjelp å høye utdanningens standard. Fremgangsrike skoler blir populære og svake skoler «mister» elever og slås ut og dermed høyes den generelle standarden på sikt (Gorand et.al 2003, referert i Eriksson 2004:177-178).

4. Teoretisk rammeverk

4.1 Klasse og kapital i skolesystemet

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilke forventninger og erfaringer foreldre som har barn på kommunale skoler i sosioøkonomisk utsatte områder i Landskrona, har når det gjelder samarbeid mellom skole og hjem samt hvilken betydning deres klasseposisjon har i dette samarbeidet. Ifølge Therborn (2018) er betydning av klasse økende i skolen og barns karakterer er avhengig av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Ideen om en likeverdig medborgerskole for alle er sterkt forankret innom store deler av den svenske middelklassen, samtidig finnes det en differensiering i skolesystemet som bidrar til reproduksjon av ulikhet og klasseforskjellene er økende i og med ulike foreldreinvesteringer i barnet og en differensiert skolegang. Differensieringen fører til en trend der overklassen velger gamle eksklusive privatskoler eller noen få spesielle offentlige skoler til sine barn, middelklassen nye, skattefinansierte privatskoler, såkalte friskoler, og arbeiderklassen for det meste kommunale skoler som har fått ekstra problem og språklige utfordringer. Områder der det bor mange innvandrere stigmatiseres, likeså skolene i disse områdene. De kalles for «utenforskapsområder» og har blitt utpekt som områder der det bor fattige, arbeidsløse, utenlandskfødte mennesker, som må stilles under borgerlig formynderskap (Therborn 2018).

Pierre Bourdieu har utviklet begrepet kapital som handler om tilganger som både kan være materielle og symbolske. Begrepet kapital kan innebære kulturell kapital som kan være kultivert språkbruk og tilgang til finkultur. Sosial kapital handler om personens gruppetilhørighet og sosiale forbindelser som for eksempel slekt og vennskapsbånd. Økonomisk kapital handler om materielle tilganger for eksempel i form av penger. Symbolsk kapital er det som erkjennes av mennesker i samfunnet som verdifullt og er et relasjonelt begrep (Bourdieu 1999). Ulike kapitalarter; fysisk, økonomisk, kulturelt og sosialt kapital, forvandles til symbolsk kapital når de oppfattes av sosiale agenter utrustet med

persepsjonskategorier som gjør at de kan kjenne igjen dem, erkjenne dem og tilskrive dem en verdi (Bourdieu 1995). Ulikheten er mer kompleks enn det som fremgår av klassisk inndeling av sosiale grupper og den består av mengden av kapital som den enkelte besitter. Det kulturelle kapitalet er det symbolske kapitalet som uttrykker sin dominans i en gitt kulturell sammenheng. Språklig kapital er skjevt fordelt mellom samfunnets ulike grupper, noe som kan ses i relasjon til at de kulturelle kapitalene og normene som er herskende, er nettopp det for at de gruppene som eier disse kapitalene, er dominerende. Dette vil si at de er i stand til å gjennomdrive sine normer, både språklige og kulturelle, som de mest korrekte (Olesen 2004).

I følge Bourdieu (1995) bidrar utdanningssystemet til å reprodusere fordelingen av det kulturelle kapitalet og derfor også til å reprodusere det sosiale rommets struktur. Han beskriver det sosiale rommet som et felt, som tvinger seg på de agentene som er engasjerte i det og som er som en slagmark der agentene tvinges til å ta stilling til middel og mål som skiller seg avhengig av deres posisjon i kraftfeltets struktur. På denne måten bidrar de til å bevare eller omvandle strukturen. Ifølge Bourdieu er symbolsk vold en voldsform som tvinger til underkastelse og som ikke en gang oppfattes som vold ettersom det grunner seg på «kollektive forventninger». Disposisjoner hos de som utsettes for denne tvangen handler om disposisjoner som kreves for at de skal oppleve at de skal lyde uten en gang å reflektere over at det handler om lydighet (Bourdieu 1995). Bourdieu forklarer hvordan de objektive strukturene gjennom aktørens praksis «setter seg» i det enkelte individet og dermed sedimenteres i form av oppfatninger og syn på seg selv og sin verden. Altså det han kaller for disposisjoner som leder til en praktisering av de muligheter som de objektive betingelsene skaper og setter opp rammer for. Disposisjoner som skapes under bestemte objektive betingelser, gir anledning til praksiser som er objektivt forenelige med disse objektive betingelsene og blir dermed «fornuftige» sett ifra aktørens posisjon (Olesen 2004).

Ifølge Bourdieu har skolen minst to funksjoner; å lære neste generasjon de kulturelle fremgangsmåtene som gjør at de kan klare seg og få et arbeid og sikre sin eksistens samt at den som institusjon reproduserer samfunnets kulturelle og ideologiske grunnlag (Olesen 2000). I nordisk sammenheng kan man nærme seg Bourdieus begrep om kulturelt kapital gjennom å sammenligne det med ett annet begrep, den sosiale arven som Gustav Jonsson lanserte på slutten av 1960-tallet, for å forklare slike fenomen som den enkeltes mulighet i utdannelsessystemet, som har vært formål i Bourdieus undersøkelser. Den sosiale arven kommer med forestillingen om en mer eller mindre uforanderlig bagasje som mennesker har med seg løpet av livet på linje med den genetiske arven. Bourdieus begrep er mindre statisk;

selv om den kulturelle tilgangen også overføres mellom generasjoner, kan det kulturelle kapitalet også erverves, for eksempel i utdanningssystemet (Broady 1998).

Bourdieu la altså vekt på at de kulturelle tilgangene er foranderlige; de avgjøres ikke en gang for alle når man fødes inn i en familie, men av den fortsatte livsbanen og først og fremst banen gjennom utdanningssystemet. Det sosiale rommet er Bourdieus måte å beskrive det konstruerte systemet av relasjoner mellom sosiale grupper. Sosial kapital kan anvendes som et verktøy, ikke bare for å undersøke individers eller gruppers tilganger, men også for studier av relasjoner mellom institusjoner; et lærested som rekrutterer elever fra overklassefamilier eller der tidligere elever har fremtredende posisjoner, besitter et sosialt kapital som bidrar til deres «skolemessige» anseende (Broady 1998). Det som normalt beskrives som relasjonen mellom aktør og struktur, erstattes av Bourdieu med relasjonen mellom habitus og felt (Olesen 2000). Med habitus mener Bourdieu et system av disposisjoner som tillater mennesker å handle, tenke og orientere seg i den sosiale verden. Et menneskes habitus grunnlegges gjennom de vaner personen får gjennom familien og i skolen og fungerer som et ubevisst handlingsmønster. Felt defineres som et system av relasjoner mellom posisjoner. Med sosialt felt mener Bourdieu et foranderlig område i samfunnet der mennesker og institusjoner strider om noe som de har felles (Broady 1998). Kampen i feltet gjelder hvem som skal ha monopol på den legitime volden (den spesifikke autoritet) som er karakteristisk for det aktuelle feltet. Kampen står med andre ord om hvorvidt man skal bevare eller radikalt forandre fordelingen av det spesifikke kapitalet innom feltet (Bourdieu 1991). Bourdieu og hans medarbeidere har først og fremst interessert seg for hvordan det sosiale kapitalet formidles og akkumuleres og hvordan det kan konverteres til økonomisk eller utdanningskapital. Forskjeller mellom menneskers habitus kan relateres til sammensetningen i deres arvede eller ervervede kapital. Omvendt kan studien av habitus forklare at mennesker håndterer sine kapitalinnehav på ulike måter: menneskers habitus styrer deres måte å investere, akkumulere eller konvertere kapital og en viss habitus kan under visse omstendigheter fungere som kapital. Ut ifra hans perspektiv finnes det ingen direkte og uformidlet påvirkning fra de sosiale strukturene og normsystemet hos individene. Grunnmønstrene i hans analyser er at individene, eller gruppene, i bagasjen har et system av disposisjoner, en habitus, som tillater dem ut ifra et begrenset antall prinsipper, å skape de måter å handle, tenke, oppfatte og vurdere som kreves i bestemte sosiale sammenhenger. Deres handlinger, tanker, oppfatninger og vurderinger er ikke en direkte avspeiling av ytre forhold, men resultatet av møtet mellom menneskers habitus og de sosiale sammenheng som de inngår i (Broady 1998).

Det er påvist at kulturell kapital, inkludert utdanning, samvarierer med sosial kapital og de to kapitaltypene virker trolig gjensidig forsterkende på hverandre. Den kulturelle kapitalen har særlig betydning for mulighetene til å lykkes i utdanningssystemet og er dermed også av en slik karakter at den kan gi tilgang til økonomiske goder (Bö & Schiefloe 2007). Den kulturelle kapitalen består av de ressursene som individer innehar i form av språk, atferdsformer, kunnskaper, ambisjoner og generelle sosiokulturelle ferdigheter. Bourdieu knytter disse ressursene til oppvekstmiljø, sosialisering og til den intellektuelle middelklassens generelle kulturelle hegemoni som blant annet kommer til uttrykk i kontrollen over skolen (Bourdieu 1986). Å inneha en rik kulturell kapital innebærer å være velinformert. At elever som er velutrustet med kulturelt kapital har gode muligheter til en privilegert framtid henger sammen med at de og deres foreldre er vel bekjente med og kapable til å vurdere det spektrum av muligheter som utdanningssystemet og den sosiale verden i øvrig, kan tilby (Broady 1998). Evnen til å dominere det sosiale rommet, spesielt ved å tilegne seg materielle eller symbolske goder (offentlige eller private) som blir distribuert der, avhenger av besittelsen av kapital. De som er deprivert fra kapital blir enten holdt fysisk eller symbolsk på avstand og må ta til takke med de mest uønskede godene. Mangelen på kapital intensiverer opplevelsen av endelighet; den lenker personen til ett sted (Bourdieu 1999).

I følge Broady (1998) kan det finnes visse forskjeller mellom Frankrike, under den tiden som Bourdieu har gjort sine undersøkelser, og Sverige, noe som gjør at metodene for å undersøke felt og kapitalarter i det svenske samfunnet kan behøve å modifiseres. En forskjell skriver han, er at det i Sverige i kanskje mindre grad enn i Frankrike finnes en dominerende, autorisert, legitim svensk kultur. En annen forskjell er skolesystemet der det i Frankrike, på den tiden Broady skriver, virker å være i hendene på overklassen som anvender de beste offentlige skolene mens den svenske eliten ser ut til å mistro den offentlige utdanningen og setter sine barn på private skoler (Broady 1998). Som tidligere nevnt tar Therborn (2018) opp at overklassen i dagens Sverige anvender gamle eksklusive privatskoler eller noen få utvalgte offentlige skoler mens middelklassen anvender nye skattefinansierte privatskoler, såkalte friskoler, og arbeiderklassen for det meste kommunale skoler.

4.2 Symbolsk kapital ved skoler i utsatte områder

Overnevnte teori viser at foreldrenes bakgrunn påvirker barnas utdanningssituasjon og at samarbeid mellom foreldrene og skolen blir påvirket av hvilke ressurser (kapital) foreldrene innehar da dette igjen styrer deres habitus i det sosiale feltet, som altså her er skolen. Bunar (2009) anvender Bourdieus perspektiv for å vise at skolenes symbolske kapital i form av

rykte, tillit og erkjennelse i relasjon til elevenes etniske og sosiale bakgrunn er ytterligere en mektig mekanisme med kapasiteten til å definere en skoles posisjon på kvasimarkedet og i stor utstrekning betinge dens interne arbeid. Hvordan det symbolske kapitalet virker i praksis og med hvilke effekter kan ikke forstås fullt ut om det ikke relateres til de sosiale vilkårene for dens produksjon, altså til de andre kapitaltypene; det sosiale (nettverk), det økonomiske (materielle ressurser) og det kulturelle (utdanning og prestisje). Bunar (2009) anvender seg av begrepet strukturalisme, på samme måte som Bourdieu, som innebærer en erkjennelse av relasjonenes betydelse og oppfatningen om at habitus, den oppsetningen av disposisjoner som styrer handling, formes i interaksjonen mellom strukturer (felt) som er gjennomsyret av ujevn maktdistribusjon. På bakgrunn av mengden sosialt, økonomisk, kulturelt og symbolsk kapital som de mangekulturelle skolenes elever utgjør og fremfor alt på bakgrunn av det omgivende lokalsamfunnets svake symbolske kapital (lav status og dårlig rykte) er skolenes posisjon i forhold til andre aktører på feltet svak (Bunar 2009). Bunar (2001; 2009) mener at å arbeide med å sikre seg mer symbolsk kapital og gjenoppta troverdigheten, er noe skolene kan gjøre selv om de ikke kan forandre de grunnleggende vilkårene for maktdistribusjon i samfunnet og de medfølgende hierarkiene. Utdanningssystemet, slik det er organisert i dag, har ikke avskaffet sosiale forskjeller i samfunnet. Det har visstnok økt de formelle mulighetene for sosial mobilitet, men det har også til en viss grad forsterket classesystemets reproduksjon.

Skolens rolle som instrument for reproduksjon av samfunnets strukturer er markant i relasjon til bostedssegregasjonen. Skolesegregasjonen kan komme til uttrykk på flere måter. Ytre segregasjon er et uttrykk for en segregert bosituasjon. De aller fleste barn går på den grunnskolen som ligger nærmest hjemmet noe som fører til at områdes sosiale struktur og etniske sammensetning preger de lokale skolene (Bunar 2001). En negativ innstilling til de «innvandrerrette» bostedsområdene rammer skolene uansett hvilke resultat de kan vise til. Indre segregasjon kan oppstå som en følge av gruppeinndelinger og klasseprofileringer. Prestasjonsmessig segregasjon oppstår som en følge av elevers svakere skoleprestasjoner målt etter karakterer. Å se «innvandrerskoler» og dens elever med foreldre som den eneste segregasjonsfaktoren og at problemet ligger hos dem, kan ifølge Bunar (2001) kalles for teorier om bristtenket som innebærer at de defineres i negative termer av hva de ikke er, har eller representerer. Motsatsen til dette er et berikningstenk der eksistensen av minoriteter og kulturelt mangfold oppfattes som berikende for hele samfunnet noe som forutsetter at samfunnet støtter opp om dets eksistens (Bunar 2001).

Som en følge av sosioøkonomiske forandringer, reproduksjonsprosesser og rådende maktrelasjoner i samfunnet, skapes det innom et område en viss konfigurasjon kjennetegnet av befolkningens karakteristikk som klasse, alder, etnisitet, kjønn, husenes utforming etc (Bunar 2001). Disse karakteristikkene ligger til grunn for utformingen av figurasjoner som vil si relasjoner, maktordning og dens legitimerede handlinger innen et område. Konfigurasjoner gir opphav til rommets interne representasjoner som vil si på hvilken måte innbyggerne i et område, symbolsk håndterer rommets ytre strukturer og det eventuelt negative og stigmatiserende bilde som finnes om området som helhet. En måte å håndtere de eksterne representasjonene på er gjennom en grensesettende romslig praksis. Om påtagelige sosiale og etniske forskjeller finnes mellom ulike bostedsområder som administrativt og geografisk betraktes som ett, tenderer den «etablerte» gruppen å bevare grensene mot «outsiderne». Disse tilskrives da automatisk ansvaret for de eventuelle stigmatiserende representasjonene som oppstår med henvisning til ytre karakteristikk (mange innvandrere og arbeidsløse). Etersom «outsiderne» mangler tilgang til maktmiddel som kan forandre dette bildet, har de inget annet valg enn å finne seg i rollefordelingen av hvem som representerer hva (Bunar 2001).

Skolens institusjonelle organisering har vært en bidragende årsak til å opprettholde eller til og med forsterke den sosiale og kognitive avstanden mellom ulike grupper. For det første har måten å fordele elever etter nærhetsprinsippet ført til at den sosiale og etniske bostedsegregasjonen gjenspeiles i skolens sosiale og etniske elevsammensetning. For det andre har visse organisatoriske endringer, for eksempel retten til å velge skole, blitt gjennomført uten nødvendige ressurser for å håndtere situasjonen i skoler med stor utstrømning av elever (Bunar 2001). Mange skoler i sosioøkonomisk utsatte områder havner i en ond spiral der elever som er faglig sterke og som bor i fattige, utsatte områder, tenderer å bytte til attraktive skoler i andre områder noe som fører til at skolene i området mister økonomiske og sosiale ressurser og sitter igjen med en stor andel elever som er i behov av ekstra støtte (Allelin 2020). Bunar (2001) viser at manglende samarbeid mellom skole og foreldre i innvandrertette områder ofte handler om manglende tillit, gjensidige beskyldninger og stigmatisering mellom skole og foreldre, men at skylden likevel legges på kulturforskjeller eller områdes territorielle hexis (arbeidsløshet, mange innvandrere, stigmatisering, omorganisering etc.). Territoriell hexis beskriver han som en samling av stereotype eller ensidige representasjoner som media formidler om de utsatte områdene til det øvrige

samfunnet samt en rad ulike «feedbackeffekter», for eksempel samfunnets innstilling til et område og dens institusjoner og innbyggere (Bunar 2001).

Den overnevnte beskrivelsen viser hvordan manglende symbolsk kapital i lokalsamfunnet og svak sosial, kulturell og økonomisk kapital hos elevene og deres familier, fører til en ujevn maktbalanse der skolene i utsatte områder får en svak posisjon i det sosiale feltet og der skolens organisering er med på å reproducere klasseforskjellene. Skolens rolle i denne reproduseringen av strukturer er relatert til ulike former av segregasjon. Beskrivelsen viser også hvordan innbyggerne i et område symbolsk forsøker å håndtere områdets ytre struktur og tilhørende stigmatisering gjennom en grensesettende romslig praksis der de bevarer grensene mot «outsiderne» i området. I neste avsnitt blir det presentert teori som viser hvilke faktorer som ligger til grunn for og påvirker handlingsfeltet foreldre har i møte med skolen der samarbeidet styres av både relasjonelle, kulturelle og samhandlingsmessige forhold.

4.3 Sosialt bytte – samhandling mellom skole og foreldre

Skolen beskrives ofte som en institusjon som fyller ulike funksjoner i det moderne samfunnet; en funksjon er at den er kvalifiserende ved at den skal gi kunnskaper for blant annet fremtidig arbeidsliv og samfunnsdeltakelse. En annen funksjon er at den er sosialiserende der skolen distribuerer visse måter å oppfatte og agere i verden. En tredje funksjon er at den er selekterende; i skolen sorteres elever ut og sluses til ulike samfunnsposisjoner (Runfors 2003). Barn og unge gjennomgår i sin skolegang en sekundärsosialisering og det har blitt gjort mye forskning rundt ulikheten som skapes og gjenskapes i utdanningsinstitusjonen (Martinussen 2008). Sosiologen, Gudmund Hernes, har undersøkt hvordan kunnskap er makt og drøfter hvordan den onde sirkelen når det gjelder reproduksjon av sosial ulikhet, kan brytes gjennom reformer i skolen. Sekundärsosialiseringen er en viktig faktor i bevaringen av sosial ulikhet og Hernes (1974) beskriver samhandlingen mellom hjemmet og skolen ved denne reproduksjonen slik: «Høystatusbarn får ressursrikheten i nærmiljøet som ekstra bonus, lavstatusbarn får ressursmangelen i nærmiljøet som ekstra belastning. Barns ulike miljø virker kumulativt» (Hernes, 1974, referert i Martinussen 2008:265).

Når partene i et samhandlingsforhold stort sett synes at de får goder og unngår ondt i forhold til det de gir, kan vi si at bytteforholdet er balansert. Tankemåten som legger vekt på personers valg for å maksimere verdier, forutsetter at de ytre betingelsene er slik at byttepartene har et valg, altså at mye samhandling har karakter av bytte og utveksling. Men

godtar vi at individer ofte har et valg, blir det viktig å beskrive betingelsene de velger under. Disse betingelsene er delvis slik at de oppmuntrer eller stimulerer til samhandling, dels utgjør de begrensninger eller hindringer for utvekslingen. I Fredrik Barths kjente versjon av tenkemåten heter det at transaksjonen er et resultat av de incentiver (stimulanser) og begrensninger i situasjonen og de verdiene deltakerne søker å realisere. Det er her vanlig å si at valgbetingelsene eller handlingsfeltet bestemmes av tre typer faktorer:

- Relasjonelle: Forhold som virker inn på om samhandling er fysisk mulig og om partene har tilgang til de ressursene som er nødvendige for utvekslingen.
- Kulturelle: Normene som fastlegger hvilke samhandlinger som er ønskelige, tillate eller forbudte, og som spesifiserer hvordan utvekslingen bør foregå.
- Samhandlingsmessige: Hvordan forholdet mellom samhandlingspartene er fra før eller blir utviklet i øyeblikket, og partenes oppfatning av denne relasjonen.

(Fredrik Barth, 1966, referert i Martinussen 2008)

5. Metode

5.1 Valg av metode

I denne studien har jeg valgt å anvende en kvalitativ forskningsmetode. Den kvalitative forskningen har et kunnskapsteoretisk standpunkt som ofte beskrives som interpretativistisk, noe som betyr at tyngden ligger på en forståelse av den sosiale virkeligheten på bakgrunn av hvordan deltakerne i et visst miljø tolker denne virkeligheten, noe som gjør at denne metoden passer bra i forhold til formålet med min oppgave. Studien har også et fenomenologisk utgangspunkt som tar sikte på å forstå den sosiale virkeligheten ut ifra intervjupersonens (foreldrenes) perspektiv da fenomenologien betrakter menneskelig atferd som et produkt av hvordan mennesker oppfatter og tolker verden (Bryman 2008.) At kvalitativ forskning hovedsakelig er basert på dypintervjuer gjør den spesielt lempelig for mindre forskningsprosjekt slik som min studie. Den er også en fordel da den krever at forskeren går i dypet og får fram beskrivelser som er tilstrekkelig detaljerte for å gjenspeile den sosiale verdens kompleksitet (Denscombe 2009). En ulempe ved å anvende kvalitativ metode kan imidlertid være at funnene i undersøkelsen ikke kan generaliseres til å gjelde også andre grupper og situasjoner enn de som har vært aktuelle i den spesifikke undersøkelsen (Bryman 2008). Fenomenologiens betoning på subjektivitet, beskrivning og tolkning er dessuten en

kontrast mot den vitenskapelige betoningen på objektivitet, analyse og måling og den har fått kritikk for å fokusere mer på beskrivning enn analyse. Samtidig er den en humanistisk forskningsstil ved at den strever etter å basere undersøkelsen på menneskers levde erfaringer i hverdagslivet (Denscombe 2009). Funnene i min studie kan altså ikke generaliseres til å gjelde samarbeid mellom foreldre og skoler over hele landet eller alle områder med sosioøkonomiske utfordringer, men dette er heller ikke hensikten da jeg nettopp ønsker å fokusere på perspektiv fra foreldre i utsatte områder i Landskrona. Kvalitativ forskning strever nettopp etter en forståelse av atferd, vurderinger og perspektiv i termer av den konteksten der undersøkelsen gjennomføres (Bryman 2008). Slik Ryen (2002) beskriver er hovedintensjonen å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som ses som relevante for undersøkelsens problemstilling der tilgjengelighet til den enkelte respondent og slik denne personen ser verden omkring seg, er det sentrale. Det kvalitative intervjuet anså jeg derfor å være mest hensiktsmessig da jeg ønsket å ha mulighet til å gå mer i «dybden» enn i «bredden» og få tilgang til en mindre gruppe av foreldres opplevelser og refleksjoner.

5.2 Utvalg av respondenter

Det ble tatt kontakt med foreldre som har barn som går på kommunale grunnskoler som ligger i områdene Centrum, Öster og Karlslund. Min tanke var at disse igjen kunne sette meg i kontakt med andre de kjenner som har barn ved disse skolene som kan fungere som respondenter. På denne måten blir intervjupersonene rekruttert gjennom et slags «snøballsutvalg», altså at jeg i begynnelsen kommer i kontakt med et mindre antall foreldre og gjennom disse kunne komme i kontakt med ytterligere foreldre i relevant målgruppe for studien som er villige til å la seg intervju (Bryman 2008). Snøballsutvalg er nettopp en utvalgsprosess der man som forsker ser til å initialt få kontakt med et mindre antall mennesker som er relevante for undersøkelsens tema og anvender disse for å få kontakt med ytterligere respondenter. Problemet med et slikt utvalg, er at det er usannsynlig at utvalget kommer til å være representativt for populasjonen. Det blir imidlertid mindre problematisk ved en kvalitativ studie der ekstern validitet og muligheten for å generalisere ikke er like framtrædende som ved en kvantitativ innretning (Bryman 2008). Jeg har derfor ansett denne utvalgsmetoden som anvendelig i min studie da den ikke er ment å skulle være representativ for populasjonen.

Å få noen man kjenner til å spørre aktuelle personer om de vil stille opp i intervju kan også være en fordel da intervjupersonen får anledning til å tenke seg om og er friere til å si nei enn om man tar kontakt direkte. Verken kontaktpersonen eller den man ønsker å intervju, skal

föle noe press (Dalland 2012). Jeg så det derfor som en fordel å oppnå kontakt med respondenter gjennom bekjente og der personene etter å ha fått informasjon om undersøkelsen, har fått tid til å reflektere om hvorvidt de ønsker å delta eller ikke og kan formidle dette via kontaktpersonen. Etter å ha vært i kontakt med kjente som igjen kunne formidle kontakt med aktuelle respondenter, ble det valgt ut foreldre som var interesserte i å delta ved hver av skolene slik at det til sammen ble 12 respondenter. I denne gruppen av intervjupersoner ønsket jeg at det både skulle være kvinner og menn, både etnisk svenske og personer med annen etnisk bakgrunn for å få en variasjon i utvalget. I midlertidig ble det til at 11 av intervjupersonene er kvinner og bare en er mann noe som har å gjøre med at blant de foreldrene som fikk forespørsel om å delta, var det flere mødre som viste sin interesse og valgte å delta. Respondentene har ulik etnisk bakgrunn og kommer fra ulike deler av verden. Ni av foreldrene jeg har intervjuet har en annen etnisk bakgrunn enn svensk, der visse har kommet til Sverige som barn og andre i voksen alder. Tre er etnisk svenske.

Fire av foreldrene er enslige mens de andre åtte er gift eller samboer. De fleste av foreldrene har barn i småskolen, altså fra førskoleklasse til tredje klasse, to har barn i fjerde klasse, en i femte og en i sjette klasse. Foreldrene er i alderen mellom 29 og 51 år, de fleste i 30 og 40 årene. At de fleste av barna går i småskolen, kan tenkes å spille en rolle i forhold til hvilke forventninger disse foreldrene har til samarbeidet med skolen; i denne alderen behøver barna fortsatt mye tilsyn og hjelp i skolesituasjonen og mange foreldre leverer og henter daglig sine barn i skolen, noe som fører til tett kontakt og regelmessig fysisk møte mellom skole og hjem. For eldre barn kan det tenkes at samarbeidet foregår på andre måter og med andre behov der de eldre barna i større grad enn de yngre kan ta ansvar for informasjon mellom hjem og skole og der kontakten mellom foreldrene og skolen ofte blir mer digital enn fysisk. Derfor ble det viktig å også ha med noen respondenter som har barn på eldre klassetrinn slik at i det minste alle klassetrinn fra førskoleklasse til sjette klasse er representert.

Jeg har i denne oppgaven valgt å begrense meg til å undersøke opplevelser hos foreldre til barn som går på kommunal skole og ikke blant de flere private skolene i Landskrona selv om det kunne ha vært interessant å undersøke om erfaringen av samarbeid med skolen skiller seg på bakgrunn av om man har barna på privat eller offentlig skole. Jeg har valgt å anvende respondenter som har barn på skoler som ligger i den sentrale delen samt Karslundsområdet, men ikke andre skoler som ligger i utkanten. Tanken har således ikke vært å sammenligne opplevelser hos foreldre ut ifra hvilket område de bor i, men heller hatt fokus på opplevelser hos foreldre som har barn på skoler i områder i Landskrona som anses å være sosioøkonomisk

utsatte. Oppgaven er avgrenset ved å undersøke foreldrenes perspektiv på samarbeidet mellom hjem og skole og ikke de skoleansattes opplevelse av samarbeidet. Dette for at det allerede finnes en del forskning som omhandler skolens perspektiv på foreldresamarbeid, men lite om foreldrenes perspektiv. Det har derfor vært viktig å få fram nettopp foreldres oppfatning og erfaring av dette samarbeidet og da i et sosioøkonomisk utsatt område.

5.3 Gjennomføring

Dette er en kvalitativ intervjustudie ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med foreldre som ble utvalgt som respondenter i denne studien. Et slikt intervju innebærer at jeg laget en liste over forholdsvis spesifikke tema som skulle berøres, men der intervjupersonen samtidig hadde stor frihet til å utforme svaret på sin egen måte (Bryman 2008). Ut ifra et perspektiv som er inspirert av fenomenologien ble det utført halvstrukturerte livsverdensintervju som søker å forstå tema i den levde livsverden fra undersøkelsespersonens eget perspektiv. Et slikt intervju forsøker å fange beskrivninger av intervjupersonens levde verden ut ifra en tolkning av meningen av de fenomen som har blitt beskrevet. Dette likner en hverdagssamtale, men som profesjonelt intervju har den også et formål og inkluderer en spesifikk teknikk der den er halvstrukturert og utføres i henhold til en intervjuguide som fokuserer på visse tema (Kvale 2014). Intervjuene ble utført ved hjelp av en intervjuguide (se bilag 1) som har fungert som rammeverk for intervjuene. Jeg gjorde først ett testintervju for å se hvordan spørsmålene fungerte for å få frem mest mulig informasjon og se om det var noe som behøvde å endres. Etter å ha gått igjennom dette intervjuet, endret jeg visse av spørsmålene for jeg intervjuet respondentene. Begrunnelsen for valg av en spesifikk metode er at man mener at den vil gi gode data og belyse forskningsspørsmålet på en faglig interessant måte (Dalland 2012). Bakgrunnen for valg av denne metoden ligger nettopp i at det er foreldrenes egne opplevelser, erfaringer og vurderinger som skal komme frem. Dette gjør kvalitative intervjuer anvendelig da det er ønskelig å la intervjuet bevege seg i ulike retninger ettersom dette gir kunnskap om hva intervjupersonen selv opplever som relevant og viktig (Bryman 2008).

Mitt mål var å utføre alle intervjuene ved å møte intervjupersonene personlig, men på grunn av den pågående situasjonen med Covid-19 epidemien og Folkhälsomyndighetens (2020) anbefalinger om å begrense sosial interaksjon i forbindelse med denne, ble også noen av intervjuene utført over telefon. Det finnes både for og ulemper ved telefonintervjuer. En fordel kan være at det kan være lettere å stille opp og svare på følsomme spørsmål over telefon da intervjueren og den som blir intervjuet ikke er fysisk nærværende hverandre og distansen gjør at det er mindre sannsynlig at respondentens svar blir påvirket av intervjueren (Bryman

2008). Ulemper ved denne intervjuformen kan være at telefonintervjuer ofte blir kortere enn intervjuer ansikt mot ansikt samt at intervjueren ikke kan se den personen de intervjuer og dermed ikke kan reagere på respondentenes ansiktsuttrykk om de blir usikre når de får et spørsmål. Ved et personlig intervju kan intervjueren reagere på slike tegn gjennom å gjenta eller forsøke å klargjøre innholdet i et spørsmål (Bryman 2008). Jeg opplevde at telefonintervjuene ble noe kortere enn intervjuene ansikt til ansikt med intervjupersonene, samt at intervjupersonene fikk klargjøre om det var noe med et spørsmål som de ikke forstod da jeg ikke kunne se deres ansiktsuttrykk og reagere ut ifra det, men bortsett fra dette opplevde jeg at telefonintervjuene fungerte like bra som de fysiske intervjuene.

Alle intervjuene ble spilt inn med hjelp av en innspillingsapp på telefonen. Utover å spille inn ble det også ført korte notater ved siden av. De som jeg traff personlig for å intervjuer, ønsket at jeg skulle komme hjem til dem for å gjøre intervjuet, noe jeg gjorde. Hvert intervju tok omtrent en time, noen mindre og noen mer alt etter hvor mye foreldrene hadde å fortelle ut ifra spørsmålene de fikk. Ifølge Bryman (2008) kan det å spille inn intervjuet være en fordel da intervjueren også får mulighet til å være oppmerksom på det som sies og hvordan det sies og det er da best å ikke bli distraheret av behovet for å føre notater av det som sies. Jeg merket også at dette var en stor fordel da jeg kunne holde fokus på intervjupersonen og stille oppfølgende spørsmål til det som ble sagt i stedet for å fokusere på å notere. Ifølge Bryman (2008) er det også slik at de fleste går med på at intervjuet spilles inn selv om det kan finnes noen som vegrer. Jeg opplevde ingen skepsis blant de intervjuede over at det ble tatt opp eller at det virket forstyrrende i intervjusituasjonen, tvert imot opplevde jeg de intervjuede som avslappet ved måten de pratet på og at de var åpne og pratet fritt.

5.4 Analyse

Jeg har valgt å analysere ut ifra den hermeneutiske spiralen som har tre sentrale moment: kodning, tematisering og summering (Lindgren 2014). Alle intervjuene har blitt transkribert i sin helhet. Materialet var omfattende, og arbeidet ble å sortere og redusere det for å løse kaosproblemet som Rennstam og Wästerfors (2015) kaller uryddigheten som finnes i det kvalitative materialet. Jeg har kodet data noe som innebærer at jeg har satt ord på det jeg har lest og sett i mitt material. Dette innebar at jeg fikk lese igjennom materialet flere ganger for å bli kjent med det. Dette er viktig for å få overblikk, skape ordening og frembringe kategorier samt identifisere relasjoner noe som igjen gjør det lettere å finne frem i materialet, få grep om visse detaljer, utskille relasjoner på tvers av innledende sorteringer og unngå klisjemessige

oppdelinger (Rennstam & Wästerfors 2015). Jeg anvendte både initial og fokusert koding der den første kodingen var åpen for å få med «alt» mens den etter hvert gikk over til å bli selektiv og fokusert. Sorteringen sammenfaller også med redusering da analyse av kvalitativt materiale er et spørsmål om å velge bort. Som forsker bør man være forberedt på å vandre frem og tilbake mellom det utvalgte materialet og de store mengder data som man har satt til siden eller lagt bak seg, ettersom det kan inneholde saker man behøver i den fremvoksende analysen (Rennstam & Wästerfors). Jeg oppdaget dette under analysens gang, at data jeg ikke trodde skulle bli anvendt, senere viste seg å være relevant og viktig.

Kodningen ble senere til en tematisering der jeg har valgt å anvende meg av tematisk analyse. Til forskjell fra strategier som grounded theory eller kritisk diskursanalyse, er ikke dette en analyse som har en tydelig bakgrunn eller som har blitt beskrevet ut ifra tydelige teknikker da nesten all kvalitativ forskning handler om å søke etter tema som en fremgangsmåte ved analyse av data (Bryman 2008). Analysen likner samtidig den man innom grounded theory kaller axial kodning eller teoretisk kodning som sterkt betoner nødvendigheten av å legge ned mye tid på data og la tema framgå fra denne dataen snarere enn å tvinge tema på data som stammer fra forskerens egne forestillinger (Matthew & Sutton 2016). Jeg har anvendt meg av Framework som fremgangsmåte slik den beskrives av Bryman (2008). Denne ble utviklet ved National Centre for Social Research i Storbritannia og handler om å skape en indeks av sentrale tema og subtema som deretter stilles opp i en matrise. Fremgangsmåten er tenkt å fungere som et rammeverk for den tematiske analysen og er en måte å tenke på når det gjelder hvordan man skal håndtere tema og data. Når jeg har søkt etter tema har jeg, slik som Ryan og Bernard (2003) anbefaler, sett etter repetisjoner av tema som gjentar seg samt etter likheter og forskjeller når det gjelder hvordan intervjupersonene diskuterer disse temaene. I analysen presenteres flere sitat da jeg opplevde det som viktig for å få fram de intervjuedes «stemme». En viss redigering har vært nødvendig, men jeg har vært nøye med å ikke forandre innholdet i det som ble sagt eller parafasere slik Bryman (2008) poengterer.

5.5 Undersøkelsens kvalitet

Både validitet og reliabilitet er kontroversielle fenomener innen kvalitativ forskning (Ryen 2002). Validitet står for relevans og gyldighet; det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes. Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om at målinger må utføres korrekt og at eventuelle feilmarginer angis (Dalland 2012). Det har vært diskutert hvorvidt validitet og reliabilitet er relevant i kvalitativ forskning og ifølge Bryman (2008) er

det kvaliteten på de teoretiske konklusjonene som formuleres på bakgrunn av kvalitative data som er det viktige ved bedømmingen av generaliserbarheten; resultatene fra den kvalitative forskningen skal generaliseres til teori og ikke til populasjon. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med en liten gruppe foreldre, kan altså ikke resultatene fra disse intervjuene generaliseres til å gjelde alle foreldre som gruppe. Det viktige blir heller å knytte de intervjuede foreldrenes opplevelser opp mot relevant teori som kan være med å forklare resultatene. Visse forfattere har foreslått at kvalitativ forskning skal bedømmes og vurderes ut ifra andre kriterier enn den som kvantitative forskere anvender seg av (Bryman 2008).

Bryman (2008) henviser til Lincoln og Guba (1985) som foreslår begrepene pålitelighet og ekthet som grunnleggende kriterier for bedømming av en kvalitativ undersøkelse. De stiller seg kritiske til oppfatningen om at det finnes en absolutt sannhet om den sosiale virkeligheten som det er samfunnsforskerens oppgave å avsløre og de mener at det i stedet kan finnes flere beskrivelser av denne virkeligheten. Å skape troverdighet i resultatet innebærer at man må sikre at forskningen blir utført i henhold til de regler som finnes og at man rapporterer resultatene til de personene som er en del av den sosiale virkeligheten som har blitt studert for å bekrefte at man har oppfattet virkeligheten på rett måte (Lincoln & Guba, 1985, referert i Bryman 2008). Jeg har utført en slik responsvalidering ved formidle mine tolkninger til intervjupersonene for å kontrollere at jeg har oppfattet dem riktig.

Når det gjelder overførbarhet, tenderer kvalitative resultat å ha fokus på det kontekstuelle unike og på betydelsen av det aspektet av den sosiale virkeligheten som blir studert (Bryman 2008). Slik Lincoln og Guba (1985) beskriver, har jeg forsøkt å gi en så fyldig redegjørelse og beskrivelse av det sosiale miljøet som mulig, noe som kan gi andre personer noe som de kaller for en database for bedømming av hvor overførbare resultatene er til et annet miljø (Lincoln & Guba, 1985, referert i Bryman 2008). Jacobsson (2008) anvender begrepet «metodologisk bevissthet» som innebærer at vurderingen av en studies kvalitet handler om at forskeren inngående skal redegjøre for studiens metodologiske problem og fortjenester blant annet gjeldende utvalgsprosedyren, det materialet som har blitt generert og hvilke sluttsatser man rimelig kan dra. Jeg har i min studie forsøkt å forholde meg til en slik metodologisk bevissthet blant annet ved å beskrive fordeler og ulemper ved valgt metode og utvalgsmetoden.

5.6 Etiske overveielser

Jeg har i denne studien forholdt meg til forskningsetiske prinsipper for samfunnsvitenskapelig forskning som består av fire hovedkrav som er informasjonskravet, samtykkekravet, konfidensialitetskravet og utnyttelseskravet (Vetenskapsrådet 2002). Forskningsetikk handler

om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater (Dalland 2012). Grunnleggende etiske spørsmål i forskning handler om frivillighet, integritet, konfidensialitet og anonymitet for de personer som er direkte innblandet i forskningen (Bryman 2008). Informasjonskravet innebærer at forskeren skal informere berørte personer om den aktuelle undersøkelsens formål, noe som blant annet innebærer at intervjupersonene får vite at deres deltakelse er frivillig og at de har rett til å trekke seg om de ønsker det (Bryman 2008). Samtykkekravet krever informasjon som gjør det mulig for de involverte å avgjøre om de vil delta i undersøkelsen. Informasjonen skal også forklare hva undersøkelsen går ut på, hva som er hensikten med den og hvem en eventuelt håper skal ha nytte av den på kort eller lang sikt. Slik korrekt og utfyllende informasjon viser at prosjektet er seriøst samtidig som det bidrar til å hindre misforståelser og kritikk (Dalland 2012). På bakgrunn av dette har jeg vært nøye med å gi god informasjon om hva som er formålet med studien og hva det innsamlede materialet skal anvendes til, at det er frivillig å bli intervjuet og at de intervjuede når som helst kan trekke seg om de ønsker det. Jeg har også gitt informasjon om at de ikke behøver å svare på spørsmål som de opplever at de ikke vil svare på eller som oppleves ubehagelige.

Konfidensialitetskravet vil si at informasjon om alle personer som inngår i undersøkelsen skal behandles med størst mulige konfidensialitet og personopplysninger må forvares på en måte som sikrer at utenforstående ikke kan komme over dem (Bryman 2008). For mange er det å få være anonym en forutsetning for å delta i en undersøkelse og uten løfte om diskresjon ville mange informanter si nei til å delta. Derfor er det helt grunnleggende at anonymiteten blir ivaretatt (Dalland 2012). Å skulle utlevere hvordan man opplever samarbeidet med sitt barns skole kan tenkes å oppleves sensitivt, særlig om man opplever utfordringer i dette samarbeidet, og da jeg ønsker å få frem realistiske svar og opplevelser, ble det viktig for meg å kunne betrygge de intervjuede om at de er garantert anonymitet i undersøkelsen og at jeg er nøye med å lagre personopplysninger så at andre ikke får tilgang til dem. Det kan tenkes at de intervjuede kan frykte negative konsekvenser om deres identitet blir kjent, for eksempel at relasjonen til barnets lærere blir dårligere om den intervjuede utleverer informasjon som er kritisk mot skolepersonalens måte å håndtere problemer på. Slik Dalland (2012) beskriver er etiske overveielser og ryddig bruk av personopplysninger ikke bare en forutsetning for studentoppgaver og for forskning, det er også en forutsetning for å ivareta et godt forhold til de menneskene som stiller opp med sine erfaringer og opplevelser. Jeg har derfor vært bevisst på viktigheten av å anonymisere intervjupersonene, blant annet ved å gi dem fiktive navn i fremstillingen og ta bort informasjon som kan bidra til mulig identifisering. Utnyttelseskravet

innebærer at jeg har vært tydelig overfor respondentene om hvordan det innhentede materialet skal anvendes og gitt forsikring om at det ikke skal utleveres til andre parter eller anvendes til annet formål enn studien (Vetenskapsrådet 2002).

Mötet i intervjusituasjoner er i prinsipp asymmetriske der bare den ene parten søker informasjon om eller av den andre parten og følger en oppgjort plan. I intervjusituasjonen finnes det begrensninger ettersom det er intervjueren som bestemmer spørsmålene, påvirker intervjupersonen og ikke bare kan stimulere personen til å fortelle, men også kan hemme eller begrense og kanskje ubevist legge lokk på andre mulige perspektiv fra personen (Sahlin 2003). På bakgrunn av dette har jeg vært bevisst min rolle som intervjuer og hvordan det at jeg både bevisst og ubevisst kan komme til å påvirke hva som kommer frem i intervju med foreldrene, kan komme til å styre og farge resultatene i min masteroppgave.

5.7 Forforståelse

Vår forforståelse handler om hvordan vi forstår verden omkring oss som i sin tur er preget av tidligere erfaringer. Alt vi opplever, ser, hører, tenker og har en mening om, bygger på denne forståelsen (Thuren 2019). Hvordan vi forstår verden er derfor ikke noe vi alle gjør på samme måte, men noe som vi i løpet av livet bygger opp. Våre erfaringer, historie, sosialisering og kulturen vi tilhører, påvirker hvordan vi forstår og tolker verden rundt oss, og denne forståelsen er nødvendig for oss for å kunne begripe verden rundt oss. Vi har blitt sosialisert inn i ett bestemt samfunn noe som gjør at vi oppfatter virkeligheten på en måte som samstemmer med dette samfunnets kultur. Mennesker innen samme kulturkrets, men fra ulike samfunnsklasser, med ulike ideologiske oppfatninger og ulike vitenskapelige teorier, har også ulik forforståelse (Thuren 2019). I dag har man blitt alt mer bevisst på at det er umulig for forskeren å ha fullstendig kontroll over sine verdier da disse dukker opp i alle delene av forskningsprosessen i alt fra valg av forskningsområde til analyse og tolkning av data (Bryman 2008). Objektivitet betyr noe annet i forbindelse med kvalitativt orienterte metoder enn for kvantitativt orienterte. Det innebærer en erkjennelse av at som menneske er jeg subjektiv, men samtidig er jeg ærlig om hva min subjektivitet innebærer. Det betyr at jeg må sannsynliggjøre overfor andre i hvilken grad subjektiviteten kan virke inn på saklighet og upartiskhet og da kommer jeg ikke utenom å måtte redegjøre for mine egne verdistandpunkter til det jeg undersøker (Dalland 2012). Ifølge Kvale (2014) er kvalitativ intervjuforskning en interaktiv forskning der det nære samspillet med intervjupersonene fører med seg en risiko for at intervjueren kan identifisere seg så sterkt med undersøkelsespersonene at hen ikke kan

oppretholde en profesjonell distanse. Det har vært viktig for meg å reflektere over min egen rolle som forsker og være bevisst på hvordan min egen forforståelse kunne komme til å påvirke studien og objektiviteten. Ettersom jeg selv har barn som har gått på en kommunal skole i området Öster i Landskrona, har jeg gjennom disse erfaringene av samarbeid med lærere ved denne skolen, bygget opp en subjektiv forståelse og opplevelse av samarbeid mellom skole og hjem i et område som jeg selv forsker i. Jeg har vært bevisst på hvordan disse opplevelsene av samarbeid med skolen i forhold til min egen sønn kunne komme til å farge min egen utforming og tolkning av materialet i studien, slik at jeg skulle unngå å risikere å utforme verdiladede spørsmål eller komme til å forvente meg at de jeg intervjuet også ville komme med lignende erfaringer som jeg selv har hatt.

6. Resultat

6.1 Presentasjon av foreldrene

Alle foreldrene som har blitt intervjuet, bortsett fra en, bor i et område som regnes som utsatt, det vil si sentrum, öster og Karlsundsområdet. To av foreldrene bor i leiligheter som de eier (bostadsrätt) mens resten bor i leide leiligheter. Sju av foreldrene har vokst opp i Landskrona eller har bodd der hele den tiden som de har vært i Sverige, fem har bodd på andre steder og er tilflyttet. Navnene som anvendes i presentasjonen er fiktive.

Vesna: Bor i Landskrona og er gift. Har ett barn på 7 år som går i førskoleklasse. Hun kom til Sverige som barn.

Houda: Bor i Landskrona og er gift og har to barn på 6 og 8 år, ett barn går i førskoleklasse og den andre i første klasse. Hun kom til Sverige som voksen.

Aisha: Bor i Landskrona og er gift. Hun kom til Sverige som barn. Har ett barn på 8 år som går i første klasse.

Fatmire: Bor i Landskrona med samboer. Kom til Sverige som barn.. Har ett barn på 7 år som går i første klasse.

Ana: Bor i Landskrona og er enslig. Kom til Sverige som barn. Har ett barn på 12 år som går i sjette klasse.

Johan: Bor i Landskrona og er gift. Han er etnisk svensk og har ett barn på 9 år som går i tredje klasse.

Sara: Bor i Landskrona og har samboer. Er etnisk svensk. Hun ett barn som er 7 år og går i første klasse.

Nadia: Bor i Landskrona og er enslig. Kom til Sverige som barn. Har ett barn på 8 år går i andre klasse.

Maria: Bor i Landskrona og er gift. Hun kom til Sverige som voksen. Har ett barn på 9 år som går i andre klasse og ett barn 11 år som går i femte klasse.

Gloria: Bor i Landskrona og har samboer. Hun kom til Sverige som voksen. Har ett barn på 8 år som går i første klasse og ett barn på 10 år som går i tredje klasse.

Zofia: Bor i Landskrona og er enslig. Hun kom til Sverige som voksen. Har ett barn på 10 år som går i fjerde klasse.

Rebecca: Bor i Landskrona og er enslig. Hun er etnisk svensk og har ett barn på 10 år som går i fjerde klasse og ett barn på 8 år som går i andre klasse.

6.2 Tolkning og analyse

Hovedtema som kommer fram under intervjuene handler om foreldrenes erfaring av kontakt og samarbeid med barnas skole med undertema som hvilke kontaktformer som anvendes, hvordan de blir møtt når de tar opp problem og hvilken kontakt og relasjon de har med barnas lærer. Et annet hovedtema handler om hvilke forventninger de har til samarbeidet med undertema som forventninger til pedagogisk opplegg, blant annet sett i lys av sine egne skoleerfaringer, og forventning til skolens håndtering av eventuelle problem som oppstår, samt opplevelsen av skolen og skolemiljøet med undertema som organisering av skolehverdagen blant annet friminutt og fritids og valg av skole i et utsatt område. Disse temaene har blitt tolket og analysert i lys av et klasseperspektiv ved hjelp av Bourdieus teori om ulike former for kapital og Barths teori om hvilke faktorer som bestemmer handlingsfeltet.

Det første avsnittet handler om forutsetninger for samarbeid i et utenforskapsområde, det andre om foreldrenes syn på sin egen kapital, det tredje om betydning av klasse når det gjelder valgfrihet i skolesystemet, det fjerde har jeg kalt den besværlige forelderen og handler om hvordan foreldre opplever å bli møtt når de tar opp problem, det femte har jeg kalt den

konforme eller resignerte forelderen og handler om hvordan foreldrene tvinges til å internalisere og føye seg etter skolens krav i møte med konstruksjonen av «den gode forelderen». Det sjette og siste avsnittet handler om relasjonen mellom lærer og forelder.

6.2.1 Forutsetninger for samarbeid

Landskrona er en gammel arbeiderklasseby, men også her har den sosiale ulikheten i nyere tid blitt koblet til innvandring og etnisitet (Salonen 2011c). Dette betyr at klasse og etnisitet sammenfaller så sterkt at mange har vanskelig for å skille innvandrernes dårligere sosioøkonomiske vilkår fra deres utseende og sosiale og kulturelle særdrag. Samtidig som de utsatte områdene bytter etnisk preg, har også den totale befolkningen i området økt betydelig. Omflyttingen innebærer at større hushold, oftest barnefamilier, flytter inn i ledige leiligheter etter at mindre hushold flytter ut. Områdene har på denne måten gjennomgått en fortettings og foryngningsprosess på få år noe som i visse tilfeller kan handle om trangboddhet (mer enn en person per rom i en bostad utenom kjøkken og stue) (Salonen 2011c). Andre studier utført av Boverket (Salonen 2011c) viser at barnefamilier med utenlandsk bakgrunn og svak økonomi er en dominerende gruppe blant trangbodde i Sverige, noe som stemmer med den forandrede befolkningsprofilen både på Öster og Karlslund (Salonen 2011c). Ti av tolv respondenter i min studie bor i leide leiligheter og elleve av tolv bor i utsatte områder, bare en bor i ett område som regnes som bedre stilt, men har sitt barn på en skole i et område som regnes som utsatt. Sammenlignet med andre lignende steder i Sverige har Landskrona en markant høyere andel leide leiligheter; nesten tre av fire av alle bosteder her er leiligheter til leie i motsetning til resten av landet der gjennomsnittet ligger på 50 prosent (Salonen 2011b). Flere av foreldrene beskriver nåværende bosituasjon som en ventestasjon mot noe bedre med håp om en gang å kunne flytte, men de beskriver dette som noe fjernt og langt fram i tid. Bunar (2001) beskriver situasjonen for de som bor i slike utsatte områder som «le provisoir qui dure» som betyr den tilfeldige, langvarige situasjonen, der disse blir værende i elendighet som en følge av sosial ulikhet og begrensede muligheter til å forbedre sin økonomiske situasjon.

Vanskeligheten med å flytte kan forklares slik Salonen (2011c) beskriver diskriminering på det svenske bostadsmarkedet og fenomenet blokkering, som handler om at majoritetsbefolkningen og bostedsaktører bevisst eller ubevisst, samvirker i et handlende som

setter opp hinder som gjør det vanskelig for immigranter å ta seg inn i bostedsområdet. Dette kan skje åpent gjennom boligselskapets formidlingspolicy eller gjennom å sette opp svenske flagg på balkonger (noe som er vanlig i for eksempel Sandvången i Landskrona der majoriteten er svensker til tross for hushold med relativt lave inntekter), men også skjult og mer subtilt gjennom holdninger og behandling. I Landskrona kan man se et segregert bostedsmarked som sorterer husholdets boligmuligheter etter underliggende sosioøkonomiske faktorer (Salonen 2011c). Slik Therborn (2018) tar opp er etnisitet i dag en ufrakommelig del av klasseanalysen. Klasesamfunnet ghettofiseres og etnifiseres eller rasifiseres og separeres fra samfunnets ulikhetsskapende prosesser med fokus på bostedsområder der 5-6 prosent av befolkningen bor og der rundt 75 prosent har utenlandsk bakgrunn, det vil enten er født utenlands eller er barn til to utenlandskfødte foreldre. I klasesamfunnet er menneskers livssjanser, valgmuligheter, levekår, respekt, ressurser og innflytelse vesentlig skilt mellom ulike klasser (Therborn 2018). Det er også slik at økonomisk segregasjon og etnisk segresjon hører sammen (Öhlund 2011). Majoriteten av de intervjuede i min studie har en annen etnisk bakgrunn enn svensk og arbeider innen lavtlønnede helse og omsorgsykker, samt at de bor i utsatte områder, noe plasserer dem lavt i classesystemet og dermed påvirker deres forutsetninger for handlingsmuligheter også når det gjelder samarbeid med sine barns skole. Her kan man relatere til Bourdieus klasseanalyse som handler om at mennesker lever under en viss tvang som skyldes den klasseposisjonen de er i. Dette innebærer ulik kontroll over forskjellige typer kapital: økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk og utvikling av habitus som disponerer foreldrene til å handle på bestemte måter (Martinussen 2008).

Slik Bunar (2001) beskriver skjer det en negativ multiplikasjonseffekt av kapital i underprivilegerte områder, slik Bourdieu kaller for «rommets effekter». Rommets sosioøkonomiske og representasjonsmessige effekter fører til at rommets institusjoner og innbyggere segregeres fra de virksomhets og livsformer som betraktes som «vanlige» og «normale» og dermed fra like muligheter som de «vanlige» institusjonene kan tilby sine «vanlige» medborgere i de «vanlige» bostedsområdene (Bunar 2001). På bakgrunn av dette kan det tolkes som at den sosiale ulikheten ved å bo i et utsatt område setter foreldrene i en underlegen posisjon i forhold til skolen, der de ikke har samme forutsetninger og muligheter som foreldre som bor i områder som ikke har samme sosioøkonomiske utfordringer.

Det finnes flere faktorer som påvirker samarbeidet mellom hjem og skole. Hall og Santer (1999) beskriver noen viktige forutsetninger for samarbeidet, noe man også kan se i foreldrenes beskrivelser. En viktig grunnforutsetning er at både lærere og foreldre har tid til

samarbeidet. En annen er at skolen fremstår som et sted der foreldrene kjenner seg bekvemme og velkommen (Hall & Santer 1999). Foreldrene i studien som er fornøyde med sine barns skole, forteller om lærere og annet personal på skolen som er behjelpelige, positive og imøtegående og tar seg tid til å prate når foreldrene kommer for å hente sine barn og fortelle om hvordan dagen har vært. De verdsetter også at lærerne er lette å få kontakt med. De forteller at den fysiske kontakten med skolen er mindre nå under den pågående Covid-19 epidemien og i større grad foregår digitalt for eksempel via e-post.

Foreldre som har barn i lavere klassetrinn forteller om en hyppig, nesten daglig, kontakt med barnas skole ettersom de ofte henter og leverer barna selv og dermed regelmessig har fysisk kontakt med skolen. Foreldre med barn på mellomtrinnet forteller at den daglige kontakten med skolen har blitt mindre ettersom barna har sluttet på fritids og går til og fra skolen selv. De forteller at andre kontaktformer blir desto viktigere, som telefon og mailkontakt, for å få informasjon om hvordan det går for barnet i skolen både faglig og sosialt.

Jag kan inte säga att han är stökig, men han är lite larvig med andra elever.

Flickorna kommer in i bilden, det är den här åldern. Jag upplever att min son behöver att jag och läraren har den här kontakten, därför har vi kommit överens om telefonkontakt varje vecka. (Ana)

Foreldrene forteller at de er fornøyde med at elevene hver uke får med ukebrev hjem med viktige beskjeder og informasjon om hva elevene har lært i uken som har vært og hva de skal lære i kommende uke. De forteller også at de er fornøyde med at de kan få et direktenummer til barnets lærere og ikke behøver å gå igjennom skoleadministrasjonen når de vil få kontakt. De beskriver også hvordan kontakten har endret seg med en økende digitalisering.

Innan skrev barnen dagbok, men skolan upptäckte att föräldrarna inte hinner att kolla på det. Du vet nu med telefoner så får man upp där när man har fått ett mail från barnens lärare. (Maria)

Lærernes innstilling til foreldrenes kompetanse er også en viktig faktor for samarbeidet. Uttalt kompetente foreldre er slike som lett kan passe inn i skolens verden, det er foreldre som er like og har samme verdier som skolen. De kommer fra samme sosiale og kulturelle bakgrunn som lærerne. Når det gjelder de uttalt kompetente foreldrene, finnes det hos lærerne en underliggende antagelse at man har samme holdninger og normer og at et samarbeid skulle kunne være mulig. De ikke-kompetente foreldrene betraktes som personer med svake pedagogiske egenskaper som ikke anses å kunne bidra med støtte til læreren (Hall & Santer

1999). Det kan tenkes at foreldrene i studien på bakgrunn av dette, at de er i en underprivilegert posisjon klassemessig, blir stemplet som kapitalfattige i møte med skolen, uansett om dette er realiteten eller ikke, og blir møtt som ikke-kompetente. Foreldrene i studien som forteller at de er fornøyde med samarbeidet med sine barns skole, forteller nettopp at de har erfart at lærerne har behandlet dem som kompetente foreldre. De har erfart at deres mening vektlegges og at skolen vil arbeide sammen med dem til det beste for deres barn. De beskriver altså en relasjon som samstemmer med partnerskapsprinsippet (jfr. Eriksson 2004) der skolen og foreldrene deler ansvaret for barnets utvikling gjennom et nært samarbeid og en god kommunikasjon.

Jag har opplevd det på båda sidor, att mina barn har blivit utsatt till att de själv har gjort något och har behövt att lugna sig lite. Lärarna har berättat hur de har hanterat det när min son inte har kunnat sitta stilla, att han gick runt och stör andra elever. De har gett mig hjälp att själv kunne hantera detta och föreslog hur jag kunde göra. Det tyckte jag var bra...kommunikationen är så viktig tror jag.
(Maria)

På den andre siden kan partnerskapsbegrepet også stilles i et kritisk lys. Markström (2013) tar opp at dette kan tolkes som et uttrykk for at foreldre forventes å ta et stadig større ansvar for sine barns skolegang og at de dermed kan holdes ansvarlige for fremgang, men også når det mislykkes. Det utgår også fra at foreldre er en homogen gruppe som har mulighet til å delta på like vilkår, noe som ikke stemmer i virkeligheten der foreldre i sosioøkonomisk utsatte områder oftere oppmuntres til å ta imot informasjon i stedet for å være delaktige i avgjørelser (Markström 2013). Dette kommer frem blant foreldrene i min studie som forteller om hvordan de retter seg etter informasjon og krav de får fra skolen og gjør som lærerne sier uten rom for å sette spørsmål ved det som hender. Foreldre som ikke er fornøyde forteller at de har blitt behandlet som ikke-kompetente og at møtet med skolen oppleves som preget av et negativt klima der de ikke føler seg velkomne. Slik Fredrik Barth (1966) beskriver, viser min studie at foreldrenes handlingsrom for samarbeid med skolen blir påvirket av både relasjonelle, kulturelle og samhandlingsmessige faktorer. Relasjonelle der de behøver språklige og sosiale ressurser for å kunne kommunisere med læreren og ha kunnskap om hvordan de kan agere om det oppstår problem og om hvordan de skal ta seg frem i skolesystemet og hjelpe sine barn. Læreren må også være tilgjengelig slik at kontakt kan oppnås, enten fysisk ved møte eller over mail eller telefon. Foreldrene styres også av formelle og uformelle normer i samhandlingen med skolen, for eksempel opplever foreldrene en økende digitalisering i skolen der kontakten

i stor grad forventes å skje over sms og mail og læring gjennom digitale verktøy, noe som det forventes at de kan håndtere. Den pågående covid-19 pandemien har gjort dette tydelig i enda større grad. Flere foreldre har støtt på en uformell norm om at problemer bare skal diskuteres og håndteres gjennom kontaktlæreren og at det ikke er akseptert å ta direkte kontakt med berørte foreldre og elever i forsøk på å løse problemene på egenhånd.

Jag tycker det är bättre att gå till eleverna och föräldrarna direkt, men det tyckte inte läraren.. Jag försökte prata med en elev på morgonen som hade varit dum mot mitt barn, men en lärare stoppade mig direkt och sa att sån här saker måste du ta det med oss klassföreståndare, du kan inte gå och prata med barnen direkt... de vill att allt som händer ska gå genom läraren bara och att man ska försöka att inte blanda in de andra vårdnadshavarna. (Sara)

Lärarna sa till mig att jag inte får lov att prata med de andra barnen...de säger att de ska prata med barnens föräldrar, men jag tror inte det händer. (Gloria)

Foreldrene i studien ser skolen som en institusjon som skal gjøre deres barn i stand til å mestre faglige kunnskaper, tilpasset deres nivå og utvikling, samt at skolen skal være en arena for sosial utvikling der barnet kan knytte vennskapsbånd. De legger også vekt på at det er viktig at skolen er bra organisert og strukturert og at lærerne er pedagogiske og klarer å sette grenser for barna. Foreldrene forventer at deres barn får skoleoppgaver som er individuelt tilpasset deres nivå og utvikling og får den hjelpen de behøver om de sliter med det faglige og behøver ekstra hjelp. De ser skolen som viktig for at barna skal klare seg bra i fremtiden og «bli noe», altså ser de skolen som en viktig arena for at barna skal få den kapitalen de behøver for å klare seg bra senere i livet. At foreldre i sosioøkonomisk utsatte områder samstemmig ønsker at deres barn skal lykkes i skolen bekreftes av tidligere studier (Harju 2011b). De ser sekundärsosialiseringen som viktig og at både skolen og de selv har et ansvar for å samarbeide om oppdragelsen og sosialiseringen av barna. Bö og Schiefloe (2007) beskriver hvordan sekundärsosialisering er noe man møter i skolen og som forsterker primärsosialiseringen og lærer personen mer spesialiserte roller og tilfører kunnskaper, vurderinger og ferdigheter som man trenger for å mestre vekslende forventninger i de sosiale systemene som personen blir medlem av (Bö & Schiefloe 2007). Foreldrene som har negative erfaringer, har i midlertidig opplevd at skolen ikke møter forventningene om sosialisering og dermed ikke fungerer som en forsterker av primärsosialiseringen hjemmefra. Skolen fyller dermed ikke de forventede funksjonene som institusjon (jfr. Runfors 2003) ved at den brister i sitt ansvar som kvalifiserende og sosialisende. Derimot opplever foreldrene at den er

selekerende ved at barna stemples og behandles deretter, noe som gjør at de tidlig i skolegangen sluses ut til ulikhet slik Bourdieu (1970) forklarer utdanningssystemet som reproduserende av sosial ulikhet. Dette kan tolkes slik Broady (1981/2007) anvender begrepet *den skjulte læreplanen* som handler om hvordan elever i skolen fostres til å akseptere at de sorteres og har ulike livsmuligheter ut ifra sosial klasses tilhørighet.

Vi hade möten och jag kände att jag som förälder hade rätt att säga att mitt barn ska lära sig saker i skolan. Inga barn kan göra som de vill, man går till skolan för att man har skolplikt och man ska lära sig. Jag tror det är viktigt för barnen i själva lärandet, att ska man lära sig, så måste det vara lite hårt och rättvist men på ett bra sätt...Jag vill att min son ska bli någon ting, men fick känslan av läraren att han kommer ändå inte bli något. Det verkar som att vissa lärare tänker att de där barnen kan man ändå lägga på en hög för de kommer ändå inte bli någon ting, så varför ska vi lägga energi på de...(Rebecca)

Foreldrene som kom til Sverige i voksen alder, forteller at de i begynnelsen har kjent seg kritiske til at den svenske skolen virker for lett og preget av lek da de fra hjemlandet er vant med at skolen er seriøs og streng og holder et høyt nivå allerede fra begynnelsen. Dette har fått de til å tenke at kanskje skolen i Sverige ikke holder samme nivå som i hjemlandet. De har imidlertid forstått ut ifra erfaringer med barnas skole at det er annerledes her og at det ikke nødvendigvis er negativt. Tidligere studier bekrefter at oppfatningen av skolen ofte skiller seg fra den svenske skolens system og mål der skolen i Sverige kan ses som utydelig, slapp og udisiplinert og der skolene i personenes hjemland oppfattes som en representant av staten der foreldres innflytelse og rolle er ikke-eksisterende (Alfakir 2010; Bouakaz 2009).

Respondentene i min studie forteller også om en oppfatning av skolen i hjemlandet som streng og autoritær samt at de har opplevd en mangel på disiplin i den svenske skolen.

I Sverige är det mycket fokus på att barn är barn. Det är mycket slappt här. De har så mycket tid att spela dator och rublox. När jag var barn hade jag inte ens tid att titta på tv. Men jag förstår att det är annorlunda här. (Gloria)

Jag har sagt till mina barn att där i skolan måste ni lyssna på lärarna och att det finns gränser; det är en röd linje och ni får inte hoppa på den. Ni går till skolan for att lära, inte för att leka. (Houda)

Foreldrene peker også på at de synes det er positivt at den svenske skolen legger vekt på at det er individuelle forskjeller i barns læringsnivå og at barna får tilpassede oppgaver og får lære i

sin egen takt. En forelder beskriver at hun opplever at lærerne er mer positive til barnet i Sverige enn i hennes hjemland når barnet viser en uønsket oppførsel.

I mitt hemland, om barnet har problem, så säger de att barnet inte är ett bra barn. Här har jag aldrig hört så om min son när han har haft problem i skolan. De säger att han är jätteduktig och att de bara vill hjälpa att hitta en lösning. (Zofia)

Foreldrene som er etnisk svenske eller som kom til Sverige som barn og selv har gått all skolegang i Sverige, beskriver skolen som tryggere og mer harmonisk tidligere og har et bilde av at skolen nå er mer kaospreget og urolig og at Landskrona er mer utrygt nå.

Det var mycket tryggare och mycket bättre förr. Åkte man till skolan på cykel så kunde man ställa den utanför och den stod kvar när man slutade... innan var det vissa områden man ska akta sig för efter en viss tid på dagen medan nu händer det överallt och det kvittar vilken tid... rektorn sa att det är lite vem man blandar sig med och det gjorde mig förbannad då man behöver inte blanda sig i något, det kan hända i porten bredvid. (Nadia)

Studier fra Landskrona (Harju 2011a) viser at det finnes en forestilling om at det var tryggere før og at det tidligere ikke fantes en slik oppdeling mellom ulike grupper, fremfor alt når det gjelder kategoriene svensker og innvandrere. Her inngår det en forestilling om at det sosiale samholdet i byen har blitt dårligere på bakgrunn av forandringer i befolkningssammensetningen som referer til at det har flyttet inn personer fra andre land til byens sentrale deler (Harju 2011a). Foreldrene beskriver ikke bare skolen som mindre kaotisk og tryggere før, de beskriver også relasjonen med lærerne som nærere og mer personlig.

Det som jag minns är att vi hade vår klasseföreståndare från ettan tills fyran tror jag det var. Då hade vi en klassföreståndare och hon blev väldigt personlig. Vi fick komma hem till henne och äta bullar och lärde att känna hennes dotter och hennes man. Jag tror inte det är vanligt nu. (Aisha)

En annen forelder forteller at hun synes det frie skolevalget som nå finnes er positivt der foreldre selv aktivt kan velge skole til sine barn og ikke nødvendigvis må gå på skole i nærmiljøet noe som gjør at elevsammensetningen blir mer blandet. Hun ser også at visse ting har forandret seg, for eksempel at det var vanligere med spesialklasser tidligere.

Jag bodde själv i ett område där skolan var dominerad av majoriteten svenskfödda barn som var högpresterande. Jag själv var en av de bråkiga och stökiga och gick i

en specialklass. Det finns inte längre, nu är det inkludering till tusen. Jag tyckte att det fungerade bra för mig, jag fick lugn och ro. (Sara)

Foreldrene forteller at de har opplevd at den ökende inkluderingen av elever med adferdsvansker, har ført til at det er urolig i skoletimene noe som går utover deres eget barns læring uten at lærerne klarer å gjøre noe med situasjonen.

Det är inte tyst på lektionen och det är många barn som stör. Tidigare var det lugnare, men jeg tror barnen är mer stressede nu. Min son berättar att många barn stör och att lærerne inte säger någøt og att barnen får göra som de vill. Min opplevelse är att skolen var lugnare innan, men att det är annorlunda nu. (Zofia)

Foreldrene synes det er positivt når skolen tar tak i problemet og gir elevene med ekstra utfordringer tidlig hjelp før de blir eldre og problemene utvikler seg. I motsetning til oppfylte forventninger når det gjelder skolens pedagogiske opplegg og informasjon om hva elevene jobber med faglig gjennom ukebrev, har flere av de intervjuede erfart at skolen ikke svarer til forventningene når det gjelder skolens oppfølging av barnets sosiale utvikling og trivsel noe jeg kommer nærmere inn på i avsnittet om den besværlige forelderen senere i kapitlet.

6.2.2 Foreldrenes perspektiv på sin egen kapitaltilgang

Foreldrene forteller om hvordan selv opplever at de er bedre rustet til å delta i sine barns skolehverdag på grunn av en språklig kapital som deres foreldre ikke hadde som nyankomne flyktninger på 90-tallet. En forelder som kom til Sverige som barn, forteller at hun oppfatter at samarbeidet med foreldre er annerledes nå enn når hun selv gikk på skolen og at hun opplever at hennes egne foreldre ikke hadde noe samarbeid med skolen i det hele tatt. Dette har påvirket hvordan hun selv aktivt søker samarbeid og kontakt med sønnens lærer og har en avtale om telefonkontakt hver uke.

Det är absolut inte på samma sätt. Jag vet inte om det också kan bero på att mina föräldrar inte kunde svenska, hur skulle de samarbeta med min lärare och ringa när de inte kunde språket. Det är annorlunda för jag har växt upp här, kan språket och vet hur jag ska kontakta skolan, vet hur allt fungerar. Mina föräldrar trodde alltid att allt gick bra i skolan för de visste inte, det var inget samarbete. Det har gjort att jag alltid måste ha koll när det kommer till min egen son och en tät lärarkontakt är viktig för mig. (Ana)

Foreldrenes sosiale mobilitet som har gitt dem en annen kulturell og språklig kapital i skolesystemet enn sine foreldre, har fått dem til å aktivt velge en skole til sine barn som de

mener kan gi barna det beste skole og læringsmiljøet. De har ikke latt barnas skoleplass være avhengig av hvilken skole som ligger nærmest og dermed gjør det lettest praktisk i hverdagen, men aktivt søkt etter informasjon om ulike skoler og valgt den de har fått best inntrykk av. De har anvendt sine sosiale kontakter og nettverk til finne ut av hvilken skole som har trygg og stabilt personal og en bra symbolsk kapital (jfr. Bourdieu 1995), det vil si et godt rykte.

Mitt første inntrykk av skolan var ikke så bra. Jeg tenkte den var gammel, men min man hadde gjennom sitt jobb fått bra informasjon om skolene og hadde hørt bra om denne. Sen oppdagte vi at skolan vi valgte hadde stort interesse av å ha nær kontakt med foreldrene. Skolan som er nærmest vårt hjem hadde mye problemer og svært med å håndtere disse. (Maria)

Min kollega som har barn som går på denne skolan, hadde selv gått rundt til alle skolene når de skulle flytte til Landskrona og hun anbefalte den. Sen fikk jeg selv en bra følelse når vi kom til skolan første gangen for å besøke på. (Sara)

Vi valgte å bytte til nærskolan etter å ha snakket med folk i vårt sosiale nettverk som har barn som går der og har fortalt at skolan har blitt bedre enn den var tidligere. Den har et bedre rykte nå. Vi kjenner også en kvinne som jobber på den skolan.. (Aisha)

Bunar (2009) refererer til sosiologen Stephen Ball som mener at en av de viktigste funksjoner sosial kapital har for mellomklasseforeldre, er informasjon som kan lede til valg. Det viktigste i valget er ikke «kald kunnskap» («cold knowledge»), det vil si fakta fra skolene selv i form av brosjyrer og informasjonsmøter, det viktigste er «varm kunnskap» («hot knowledge»), som vil si direkte førstehåndsinformasjon som bygger på tillit foreldrene har til sitt nettverk der distribusjon av informasjon og rykte er rask, ikke sjelden verdiladd med symbolske hierarkier om bedre og dårligere (Stephen Ball, 2003, referert i Bunar 2009). Foreldrene i studien anvender seg av slik «varm kunnskap» og selv om flere fortsatt bor i samme område som de vokste opp i, ser de seg selv som ressurssterke foreldre som aktivt ønsker å påvirke sine barns skolesituasjon og medvirke i samarbeid med skolen. Deres språklige og kulturelle kapital gjør at de vet hvordan de skal ta seg frem i skolesystemet og de er også bevisste på at de har rett til å bytte skole til sine barn om skolen ikke agerer om det oppstår problemer. Her kan man se en tankegang som samstemmer med prinsippet om valgfrihet som Eriksson (2004) har formulert som plasserer den individuelle foreldre retten i sentrum og foreldrenes rett til å

velge skole til sine barn. Slik Bunar (2009) tar opp tilfører skolers konkurranse med hverandre om elever, foreldrene og skolepersonalet nye roller der foreldrene blir konsumenter og lærerne tjenesteprodusenter. Coffey (2001) beskriver dette ved at både skolen og foreldrene deltar i det som benevnes som «risky buisness»; det gjelder for skolen å gjøre seg attraktiv i forhold til foreldrene som konsumenter og for foreldre å velge «den rette» skolen (Coffey 2001). I følge Alfakir (2010) er et fungerende samarbeid mellom skole og hjem og en god relasjon med foreldrene viktig da skolens personal gjennom dette «selger» skolen og beholder sine elever. Der foreldrene er fornøyde i studien, kan man se det som at skolen har lyktes med å «selge skolen» gjennom å møte foreldrene på en slik måte at de ikke ønsker å bytte skole, blant annet ved å vise stabilitet og trygghet og løse problemer som har oppstått.

De foreldrene som har en negativ opplevelse av skolen, beskriver skolen i større grad å være styrt etter prinsippet om å holde skole og hjem adskilt (jfr. Eriksson 2004); de opplever at lærerne oppfører seg som eksperter med en «ovenfra og ned holdning» og at kontakten med skolen blir konfliktfylt. De opplever at skolen holder møter når det oppstår problemer, men at inget hender og problemene «feies under teppet» med beskjeden om at «her har vi nulltoleranse for mobbing» selv om forelderens opplever at mobbingen fortsetter. En forelder erfarte at egen kapital ved å selv ha høyere utdanning og jobbe innom skolens område, var til hjelp når barnet ble mobbet og forelderens behøvde å kontakte Skolinspektionen.

Selv om få av foreldrene i min studie har høyere utdanning, er alle foreldrene enten i jobb eller studier, noe som kan tenkes å påvirke hvordan de opplever sin egen mulighet til å delta i skolesammenheng og opplever sin egen ressurstilgang til tross for at de bor i et såkalt utenforskapsområde. De fremstår verken som marginaliserte eller vanskeligstilte, tvert imot har de har den kulturelle og språklige kapitalen som behøves for å kunne handle etter de sosiale kodene og normene for hvordan de skal forholde seg til lærerne. Hadde jeg intervjuet foreldre som nylig har kommet til Sverige og ikke behersker språket, kan det tenkes at opplevelsen av mulighet til å medvirke i barnas skolesituasjon hadde vært en annen. Likeså om foreldrene i studien hadde vært arbeidsløse og dermed i større grad stått «utenfor». Det er interessant at foreldrene beskriver seg som ressurssterke middeklasseforeldre og ikke stempler seg selv som ressursfattige bare for at de bor i et utsatt område mens erfaringer i møte med skolen viser at skolen ikke behandler foreldrene som dette, blant annet kommer dette til uttrykk i hvordan foreldrene blir møtt med påbud om å ikke involvere seg på andre måter enn den som læreren mener er riktig og at deres perspektiv på problem ikke blir anerkjent.

Majoriteten av foreldrene beskriver et berikningstenk der det mangedkulturelle blir ansett som noe positivt og ønskverdig for deres barn. De som beskriver erfaringer av det flerkulturelle miljøet som negativt, fokuserer i større grad på brister i skolens håndtering av problemer.

Min son var den enda svenska i sin klass. Jag har inget imot utlänska och har själv utländska kompisar. Men just i den här klassen var det väldigt många killar och flera hade samma utmaningar som min son. (Rebecca)

Nadia forteller at hun valgte skolen for at den var nærme familiens hjem, men tenkte at det skulle være tilfeldig til de fant en annen skole da skolen hadde et dårlig rykte.

Kontakten med skolan var jättebra. Det hann aldrig att hända någonting och det var det jag var orolig för då det är rätt mycket utlänningar. På första föräldramöte tänkte jag att här kan han inte gå, det var inga svenskar där. Jag har inget emot det flerkulturella, men det får inte ta över. Men från att jag tänkte så tills jag märkte hur det var, så blev det jättebra. (Nadia)

Det finnes en tendens blant foreldrene i studien til en grensesettende romslig praksis slik Bunar (2001) beskriver det, der foreldrene viser at de ikke identifiserer seg med områdets konfigurasjon og legger skylden for problemene på «outsiderne»; «andre innvandrere»; foreldre som ikke er integrerte og som ikke prater svensk, og dermed ikke kan ta tak i sine barns problem i skolen. Blant annet beskriver en forelder som selv har innvandrerbakgrunn årsaken til skolens og områdets problemer slik:

Det är miljön som är orsaken. Du vet, här i området är det bara invandrare. Det har att göra med det kulturella, miljön och uppfostran. Dessa tre saker påverkar barnens beteende. Vissa föräldrar är jättebra, men vissa bryr sig inte. Vissa familjer vet inte vart deras barn är, deras barn är ute hela dagen och har inga gränser. Jag vill inte att mina barn ska leka med dessa då de lär mina barn dåliga saker...(Houda)

En annen forelder, som kom til Sverige som barn, beskriver årsaken til problemene på skolen i familiens nærområde med at:

Skolan var den bästa på min tid när jag gick där, kanske bara två procent utlänningar. Nu har det blivit jättestökigt. (Vesna)

Det kan tenkes at dette er en strategi foreldrene anvender for å beskytte seg mot stigmatiseringen som kommer med å bo i et utsatt område ved ikke å identifisere seg med de

negative karakteristikkene av området som er relatert til den etniske sammensetningen. Slik Bunar (2001) tar opp kan grensesettende romslig praksis også gjelde mellom «gamle» og «nye» innvandrere. Selv om begge gruppene i de eksterne representasjonene av området er innvandrere, har den grensesettende romslige praksisen og innflytelse over det lokale institusjonelle nettverket muliggjort for de «eldre» å definere seg som «etablerte». I de interne representasjonene er det de «eldre» som har vært med å bygge opp det svenske velferdssystemet mens de «nye» derimot, de som blir til «outsiders» kommer fra «fremmede» og «annerledes» kulturer og lever på velferdssystemets ytelser, ifølge disse representasjonene (Bunar 2001). De intervjuede som har utenlandsk bakgrunn, har alle bodd flere år i Sverige noe som kan tenkes å bety at de ser seg selv som «etablerte» i forhold til «nye» innvandrere. Ifølge Salonen (2011c) fungerer romslige stigma, som generaliserende påstander om hele grupper eller områder, som en funksjon for «de andre» som vil markere at de ikke tilhører denne gruppen og dette gjelder særlig hushold som skulle kunne mistenkes å være som «de». Foreldrene forteller om en opplevelse av at det kan hende mye under friminuttene og at skolen iblant ikke har nok rastvakter.

Det är för få rastvakter, för många barn och få personal, de hinner inte se vad som händer. Jag tror det är ett problem vid flera skolor i Landskrona kommun. Ibland berättar min son att han har bråkat med andra barn på rasten. Jag frågar om han har sagt det till någon vuxen och då berättar han att ingen var där och såg vad som hände, och det är det jag inte tycker om. (Vesna)

Når det gjelder fritidsvirksomheten har foreldrene ulike oppfatninger av hvordan det fungerer for deres barn. En forelder beskriver at fritids fungerte veldig bra for hennes sønn når skolesituasjonen ellers ikke fungerte. Hun opplever det som positivt at flere av fritidspersonalet er menn som fungerer som forbilder for hennes sønn.

Det var några manliga pedagoger som var jätteduktiga, min son ser väldigt upp till de. Det fungerade hur bra som helst och han lyssnade på de. Visst, han kunde bli arg där också som under skoltiden, men lärarna på fritids var väldigt strukturerade och tydliga med hur det ligger till och vad som skulle göras...min son behöver det, det funkar inte med att man får göra som man själv vill. (Rebecca)

En annen forelder beskriver derimot at han ikke er fornøyd med fritidsvirksomheten.

Det är mycket omsättning på personalen och det är få som är utbildade lärare. De klarar inte av vissa situationer. Det har blivit mycket strul och alla problem och bråk som har hänt i skolan har varit under fritidstiden. Vi har tagit upp det med rektor flera gånger och det blir oftast att de säger att de ska ordna det, men sen så händer det inget... (Johan)

En av foreldrene i studien forteller at skolen har arrangert foreldregrupper, noe hun ser som positivt da det gir foreldrene mulighet til å delta i en felles plattform der de kan møtes og utveksle erfaringer og lærdom med hverandre.

Varje klass har en föräldragrupp som skolan har fixat, de kontaktar föräldrarna och gör det möjligt att dessa kan möta varandra. Där kan man ta upp det som man inte tycker om. Till exempel hur man hanterar mobbning, om vi är överens om hur skolan hanterar det och om de reagerar i tid. (Maria)

At foreldrene får mulighet til å møtes på en felles arena kan tenkes å forsterke følelsen av samhold i et område som ellers kategoriseres som preget av desintegrasjon noe som igjen kan forsterke tilliten til skolen. Slik Bouakaz (2009) beskriver kan et slikt foreldresamarbeid også ha en påvirkning på lokalsamfunnet og minske stigmatiseringen som finnes av foreldre i utsatte områder. Koblingen mellom skolen og nærområdet kalles for en «community skole» der et aspekt er det demokratiske, som handler om skolens styrking av lokale demokratiprosesser gjennom å åpne seg for innflytelse og engasjement fra foreldrenes side (Bouakaz 2009). Dette passer også inn i partnerskapsmodellen (jfr. Eriksson 2004) der skolen skal legge til rette for gjensidig støtte blant foreldre og der foreldreseminarier kan være en slik plattform. Imidlertid er det bare en forelder av alle i studien som forteller om at skolen har arrangert en slik gruppe for foreldrene. Slik forelderen beskriver det kommer det heller ikke frem om skolen faktisk agerer på bakgrunn av det som foreldrene tar opp om mobbing.

Foreldrene har forventninger om at skolen skal involvere dem som foreldre i viktige avgjørelser som handler om skolehverdagen til deres barn, men at dette ikke blir gjort. En av de større grunnskolene i Landskrona skal legges ned til høsten og det skal derfor skje en omorganisering der barna fra skolen skal flyttes over til en annen grunnskole. Foreldrene opplever en bekymring over hvordan ting kommer til å bli når skolene slås sammen samt at de opplever at de ikke har fått nok informasjon om det som skal hende og ikke har fått mulighet til å påvirke eller bli hørt om situasjonen. To av foreldrene beskriver det slik:

Jag är så chockad över att de skal flytta till en annan skola. De har lagt ner flera miljoner på skolgården och där finns allt för barn. Det är så onödigt och ogenomtänkt. Men det är typiskt denna kommunen, de slänger ut pengar på fel saker. Jag förstår inte hur de har tänkt. Vi fick inte veta något och det är ingen som har diskuterat det med oss och lagt det fram som ett förslag. Varför har vi inte hört någon ting och sen fick vi bara ett papper i brevlådan.

Skolan är bra tycker jag, den är rätt lugn nu. Men den ska ju slås ihop med en annan skola nu. Vi får se hur det blir då. Jag känner att jag hoppas att de kan hålla den standaren de har nu, jag är lite orolig för att de inte ska klara att hålla den standaren.

Foreldrene ønsker flere møter med lærere og andre foreldre enn bare det obligatoriske felles foreldremøte på begynnelsen av skoleåret. Foreldrene i studien som har barn som har opplevd mobbing, uttrykker at de ser møtet mellom involverte foreldre, barn og lærere som det viktigste redskapet for å forebygge og løse situasjoner med mobbing.

Jag föreslog för båda rektor och klassföreståndare att snälla kan ni inte hålla flera möten, men de sa bara att ”nej vi har redan haft ett informationsmöte för hela ettan på början av terminen”...det tyckte inte jag var bra då vi föräldrar behöver att kunde kommunicera med varandra om hur vill vi att våra barn ska vara med varandra..det saknar jag jättemycket. (Sara)

Ifølge Dahlstedt (2018) tenderer skolens personal å gi foreldre ulik grad av innflytelse avhengig av om de ses som ressurssterke eller ressurssvake. På bakgrunn av at foreldrene bor i et ressursvakt område kan dette være med å forklare hvorfor foreldrene opplever at skolen ikke gir dem den muligheten til innflytelse som de ønsker. Dette kan også forklares ut ifra Runfors (2003) som beskriver at det finnes kulturelle dominansprosesser som hindrer mennesker fra delaktighet i samfunnet ved at disse menneskene framstilles på en stereotyp måte og settes i egenskap av at de er annerledes noe som gjør at de usynliggjortes og settes i en underlegen posisjon. Ifølge Ball (2006) har middeklasseforeldre større mulighet for å få sin stemme hørt ved at de taler «samme språk» som lærerne og stiller tydeligere krav på skolen. Tidligere studier viser dessuten at lærere opplevde at det var foreldrenes økonomiske situasjon som var den faktoren som mest påvirket foreldrenes forventninger og jo mer ressurssterke foreldrene bedømmes å være, desto høyere forventninger oppfattes de å ha når det kommer til delaktighet og innflytelse (Broman 2013). Det kan tolkes som at foreldrenes klasseposisjon er

en medvirkende faktor til at de ikke stiller større krav til skolen når det gjelder egen innflytelse og delaktighet, men i stedet godtar skolens måte å behandle dem på. Det kan tolkes som at foreldrene gjennom sin habitus (jfr. Bourdieu 1995) og handlinger i det sosiale feltet (skolen) i samspill med skolen er med på å reprodusere sin egen underordning da de som aktører handler etter hvilke objektive rammer og forventninger som finnes på feltet og der det finnes en ujevn maktdistribusjon som setter foreldrene i en underlegen posisjon. Man kan også tolke det slik Bourdieu (1995) beskriver den symbolske volden der foreldrene lyder skolen uten å en gang reflektere over at det handler om lydighet.

6.2.3 Betydning av klasse i skolesystemet – valgfrihet for hvem?

De økonomisk fattige minoritetsgruppene betrakter middelklassens, der majoriteten dominerer, nærvær på en skole som et kvalitetsstempel og strever derfor etter å få sine barn til å gå på en slik skole (Bunar 2009). I min studie har flere foreldre latt barna begynne på privat skole etter å ha hørt gjennom kontakter i sitt sosiale nettverk at skolen skal være bedre og «mer svensk» enn den kommunale skolen i nærområdet. Skolens symbolske kapital har blitt avgjørende i valget av skole. Likevel har de senere byttet til kommunal skole da erfaringen har vist at «svenskheten» ikke gjorde skolen bedre og at barna av ulike anledninger ikke trivdes.

Det var lite därför jag valde den privata skolan till honom då det var mer svenskt där, men jag hade stort fel där och det blev inte som jag förväntade...jag måste erkänna att det fungerar mycket bättre för min son i den kommunala skolan. Det var mer min ide att den privata skolan skulle vara bra då det finns flera svenska barn där. (Fatmire)

Det blev turbulent på den privata skolan, bland annat var det två pojkar i min dotters klass som var väldigt utåtagerande. Hon tyckte det var bråkigt och stökigt. På denna skolan var majoriteten svenskar, även om det var rätt så blandat där också, men hon trivs bättre nu på den kommunala skolan. (Sara)

Bunar (2009) beskriver at valgfrihet innebærer forutsetninger; alle som skulle ville velge skole kan ikke gjøre det da mange hinder står i veien, fra informasjon til økonomi og til dilemmaet om hvordan enslige mødre skal kunne få tiden til å strekke til. Det handler altså ikke bare om formelle muligheter staten gir og heller ikke om individuelle viljer, noe som public choice teoretikerne har tatt til orde for. Det handler om mye mer komplekse sosiologiske prosesser der feltets struktur strukturerer habitus, som i sin tur støtter det

praktiske sinnet og konkrete handlingsmønstre noe som igjen bidrar til å strukturere feltet. Dette er hverdagsvirkeligheten for mange familier der formelle muligheter kanskje ikke blir praktisk mulig (Bunar 2009). Nesten alle de kommunale skolene i Landskrona ligger i områder som er karakterisert som utsatte noe som gjør at foreldrene i realiteten ikke har så mange valgmuligheter og det handler mer om å velge skolen som er «minst stökig», som å velge mellom to onder. Det finnes en håndfull privatskoler som anvender seg av köbaserte opptak og söskenprioritet noe som kan gjøre det vanskelig å få plass. De intervjuede bor nesten utelukkende i leide leiligheter og har en begrenset økonomi, noe som gjør at de er relativt «fastlåste» i området med mangel på økonomisk kapital (jfr. Bourdieu 1999), noe som gjør at det frie skolevalget reelt sett ikke gir så mye større valgmuligheter. Slik Therborn (2018) beskriver forutsetter en velfungerende valgfrihet likestilling mellom medborgerne/konsumentene og likestilte skoler, om enn differensierte. I og med at den sosiale ulikheten finnes virker ikke valgfriheten slik Eriksson (2004) beskriver den, med forelderen i en konsumentrolle, å være reell og velfungerende for de intervjuede i min studie. I følge Bunar og Ambrose (2018) er skolevalget langt ifra noe som alle familier står likt ovenfor; det er dypt preget av og innvevd i objektive sosiale og symbolske maktrelasjoner i samfunnet.

En forelder som selv er utenlandsk og kom til Sverige i voksen alder, forteller at hun opplever miljøet som töft i det utsatte området de bor i, særlig for gutter, noe hun er negativ til da hun er urolig for en negativ påvirkning hos sine egne sønner. Hun er bekymret for fremtiden og har tanker om at det beste ville være å flytte ut av byen til et annet område;

Till exempel har mina barn lärt sig många fula ord. De har lärt sig att säga ”nej det är jag som bestämmer här”. De kräver pengar då de ser andra barn göra så. Vi uppfostrar våra barn som vi ska, men när de kommer från skolan, kommer de med andra grejor. Det är bättre att flytta ut av stan, som i Asmundtorp. Man vill inte att barnen ska växa upp här. (Houda)

En annen forelder beskriver familiens strategi for å håndtere situasjonen.

Jag har bott på Koppargården där det har det varit mycket bråk och skjutningar, man var rädd för att gå ut med sina barn och jag ville inte att min son skulle gå i skolan där. Vi bor i ett bättre område nu nära centrum, men vi har en plan B om vi kan klara att spara pengar och flytta ut av stan, du vet till typ Häljarp, Asmundtorp eller Glumslöv eller så. (Fatmire)

Vår dröm är att hitta något och bara flytta härifrån, men det funkar inte bara så..Det händer så mycket här. Jag skulle vilja flytta bort från Landskrona och ha ett hus med en trädgård...jag har skulder också så det är inte lätt att hitta något annat ställe att bo. (Nadia)

Disse strategiene samstemmer med det som Bunar (2001) tar opp om at jo flere som forlater et område eller aktivt søker seg til en annen skole enn nærskolen på grunn av dens rykte, desto mer minsker områdets og skolens status. Den minskede statusen gjør at stadig flere vil bort for å slippe å forbindes med det ratifiserte sosiale rommets stigmatiserende effekter. De som blir igjen, de som ikke kan eller av ulike anledninger ikke vil flytte, peker på problemet med stigmatiseringen og områdets dårlige rykte som først og fremst bunner i områdets sammensetning ut ifra etnisitet og klasse (Bunar 2001). Ofte gir de som i området selv uttrykk for en form for kulturell skam over sitt stigmatiserte bostedsområde eller uttrykker frykt over sitt barns fremtid med anledningen av skolens rykte. Samtidig peker mange på at ryktet er urettferdig ettersom lærernes engasjement og den pedagogiske utviklingen ofte er veldig bra (Bunar 2001; Bunar & Ambrose 2018). Av de foreldrene som kom med utsagn om ønske om å flytte, beskriver flere at de er fornøyde med barnas skole og personalet der som de opplever at gjør så godt de kan, men ønsker seg bort fra området blant annet på grunn av en frykt for barnas fremtid. Som tidligere nevnt er Landskrona en by som har en oppdeling mellom uetablerte transittsoner i de sentrale delene med et bredt konsentrat av sosiale problem og velstående områder i dens utkant, så som Börstahusen som domineres av svenskfødte hushold med god økonomi og småstedene i kommunen utenfor byen (Salonen 2011c; Scarpa 2011). Det er disse områdene foreldrene ønsker å høre til og la barna vokse opp i.

6.2.4 Den besværlige forelderen

Foreldre som har opplevd at skolen raskt har tatt tak i situasjoner der det har foregått mobbing og holdt møter med foreldre og involverte elever, er fornøyde med skolens håndtering av problemer. Foreldrene synes det er viktig at pedagogene lytter når de tar opp problem og agerer, også selv om de skulle se saken på en annen måte enn foreldrene. En forelder forteller om en hendelse der hennes barn ble utsatt for rasisme av eldre barn på skolen. Moren ringte skolen med en gang og neste dag hadde skolen møte med de involverte barna og foreldrene.

Jag tycker att de var väldigt snabba på att agera och återkoppla, de berättade vad de hade gjort och vad de gör för att förhindra att det händer igen. Dagen efter så

var situationen løst og barnen som hadde gjort det sa förlåt till mitt barn. Jag var nöjd med hur de löste situationen. (Aisha)

En annen forelder forteller også om at skolen raskt tok tak når hun fortalte om problem som hun så at sønnen hadde.

Det var en tid där min son hade problem och var orolig och störde andra barn på lektionen. På samma tid hade vi problem i familjen där jag och hans pappa separerade. Jag pratade mycket med skolan som gav mig stöd. De ville hjälpa och tänkte att vi kanskje borde träffa skolkuratoren, men sen löste det sig. (Zofia)

Derimot har flere av foreldrene også opplevd at skolen ikke har tatt tak i problemer og vist vilje til samarbeid når deres barn har fortalt om mobbing og mistriivsel. De har opplevd ansvarsfraskrivelse i alle deler av skolen, både fra barnets lærere helt opp til rektor, der mange møter som har krevd mye energi av foreldrene, ikke har hjulpet. I stedet har det blitt gitt tomme løfter og der de som foreldre ikke føler seg tatt på alvor i sin bekymring over sitt barns mistriivsel. En forelder forteller om hvordan sønnen ikke klarte å finne seg til rette i skolen og hadde problem med å fungere i klasserommet, men som ikke fikk hjelp.

Han hadde en lærere som var jätteduktig, men den andra läraren var katastrofal och om min son inte lyssnade så brydde hon sig inte typ...det blev slagsmål och han åkte upp till rektorn. De ringde mig varje dag och jag tänkte hur ska han kunde lära sig. Han kunde inte lära sig läsa...Det var jättejobbigt, varje dag gick jag till jobbet och undrade hur många gånger de kom att ringa mig den dagen. (Rebecca)

Hun opplevde at lærerne ikke lyttet og at sønnen ikke fikk mulighet til å utvikle seg verken faglig eller sosialt. Slik hun ser det har hun vært åpen og ikke fornektet at sønnen er veldig aktiv og vært åpen om hva han behøver. Hun beskriver at samarbeidet var dårlig og at lærerne opplevdes arrogante og at det ikke hendte noe til tross for mange møter med skolen. Hun opplevde at det virket som at lærerne resignerte overfor hennes sønn og at de dermed ikke gjorde sin jobb som lærere. Hun hadde forventet en annen kompetanse hos lærerne på en skole der flertallet av elevene har en annen etnisk bakgrunn enn svensk og mange elever med ulike utfordringer blant annet knyttet til språkproblemer, en forventning om at de skulle lytte til henne og gjort en bedre plan for å gjøre noe med problemene til det beste for hennes sønn.

En annen forelder forteller om at datteren ikke har blitt hørt når hun har fortalt om mobbing på skolen.

Min äldsta dotter blir mobbad och lärarna tar inte det på allvar. Hon upplever att inga vuxna i skolan kan hjälpa henne och att lärarna inte bryr sig. Hon har förändrat sitt beteende, innan när hon var mindre gillade hon att gå till skolan, men nu märker jag att hon inte vill gå upp om morgonen och gå till skolan. Jag blev besviken över att lärarna inte kallar till möte med de barnen som mobbar och deras föräldrar. Jag förstår att barn är barn, jag tror inte de vill vara elaka, men de behöver att rättas till och lära sig vad som är rätta vägen. (Gloria)

Foreldrene skulle ønske at skolen raskere tar kontakt når det har hendt noe. En forelder beskriver hvordan hun opplever å oftest få høre om hendelser av datteren selv hjemme på kvelden uten at personal på skolen har sagt noe.

Jag förstår om de inte alltid hinner att berätta för föräldrarna om det har varit en konflikt, men det är bra i den mån det går. Det var en händelse förra veckan där någon hade kallat henne för tjockis i skolan och min dotter blev jätteledsen på kvällen innan läggdags när vi hade läst läsläxan. Jag tycker att det är viktigt att de berättar såna saker för mig så jag är förberett när min dotter kommer hem sen och berättar. Det är lärares och fritidspersonals skyldighet att berätta för föräldrarna och även låta de andra föräldrarna få veta. (Sara)

Foreldrene i studien som har barn som har opplevd mobbing, forteller at de opplever å bli sett på som besværlige foreldre når de forsøker å få lærerne til å ta tak i problemene etter å ha sett hvordan mobbingen får barna til å stagnere faglig, emosjonelt og sosialt, noe Anderssons (2004) studie også bekrefter. De forteller om fortvilelsen de kjenner når deres barn på grunn av mistrivsel i skolen ikke klarer å ta inn faglig kunnskap og stagnerer og utvikler skolevegring og atferdsvansker. Dette tas opp i forskning som viser at slike krenkelser kan føre til dårligere skoleprestasjoner og setter dype spor som kan påvirke den psykiske helsen i mange år fremover (Johansson 2020). Det blir en tilleggsbelastning for foreldrene at det skjer en ansvarsfraskrivelse fra skolens side hele veien opp fra skolens ledelse og ned til lærerne. De beskriver et ujevnt maktforhold der deres stemme ikke blir hørt eller respektert.

Ifølge Enö (2013) kan det å arbeide i et lavressursområde respektive lavressursskole føre med seg en tydeliggjøring av posisjoner der makt kan kobles til diskursen om profesjonalisme. Makten er avhengig av hvilken foreldrekategori som dominerer i et område; foreldre i et høyressursområde kan oppleves som en trussel mot profesjonalismen mens foreldre i et lavressursområde kan forsterke opplevelsen av å være profesjonell (Enö 2013). Det kan tenkes

at det at foreldrene har barn på skoler som ligger i områder som kategoriseres som ressursfattige, kan forsterke opplevelsen av maktforholdet der de som foreldre opplever å bli møtt med en nedlatende holdning og arroganse fra skolens side, der lærerne er de profesjonelle som «vet best». Foreldrene med negativ erfaring beskriver lærerne og skolens ledelse som «nonchalant» overfor deres rop om hjelp når deres barns mistrives. Det kan tenkes at foreldrenes erfaringer gjenspeiler at lærerne ved å arbeide i et utsatt område kan oppleve en styrket profesjonalisme noe som gir dem en overlegen posisjon ovenfor foreldrene som ikke ses som en trussel mot profesjonalismen. Foreldrene beskriver at de har møtt en distanse i møte med lærerne slik Hargreaves (2001) beskriver, blant annet en profesjonell distanse som handler om at lærerne ser seg selv eksperter i møte med foreldrene og at de derfor holder foreldrene på avstand samt en politisk distanse som handler om maktforholdet som kjennetegner relasjonen mellom lærere og foreldre (Hargreaves 2001). Ifølge Isaksson (2020) finnes det finnes en maktdimensjon i hvordan ekspertens bedømming veileder andre i deres handlinger og tenkende der ekspertisen forutsetter andres uvitenhet og usikkerhet (Isaksson 2020). At lærerne opptrer som eksperter setter altså foreldrene i en underlegen posisjon. Møtet mellom foreldre og lærere er alltid på skolens område som er lærernes arena noe som også kan tenkes å være med å underbygge den underlegne posisjonen foreldrene har og den ujevne fordelingen av makt mellom partene. I følge Alfakir (2010) innehar lærerne en maktposisjon som gir dem tolkningsforetrede. Jonsdottir og Nyberg (2013) tar opp at foreldrenes mulighet til å være delaktig benevnes vekselvis som en rettighet og en skyldighet noe som kan problematiseres i ett maktperspektiv. I de formelle samarbeidsformene blir lærerne eksperter med tolkningsforetrede på kunnskap om barns utvikling, fostring og læring. Ifølge Nilsson (2008a) kan man si at læreren er systemets forlengede arm med mer makt enn foreldrene slik at relasjonen alltid er asymmetrisk. Dette kommer frem i foreldrenes beskrivelser.

De säger bara att här är det noll mobbning, men de gör ingenting. Jag tycker att det är inte okej att mitt barn kommer hem och är ledsen. (Gloria)

Inget hände efter möten vi hade och därför blev jag väldigt missnöjd med skolan. De jobbade inte utifrån min sons bästa, de jobbade utifrån vad som var bekvämast för de, kände jag. (Rebecca)

Tidligere forskning, blant annet studier av Bunar (2001), har vist at foreldrene til barn på skoler i marginaliserte områder, blir beskrevet av lærerne som uegnede til å følge opp barna i skolesystemet. Bunar (2001) beskriver at foreldre i segregerte områder kan bli tilskrevet en negativ karakteristikk og bli ansett som kilden til problemet ved skolen. Ifølge Bouakaz

(2009) er årsaken til samarbeidsproblemer mellom foreldre og skoler i etnisk segregerte områder, skolens manglende lydhørhet ovenfor foreldrenes krav og synspunkter. Foreldrene oppfattes som en bremsekloss som i stedet skal holdes utenfor barnas skolegang enn å inviteres til deliberative samtal der felles mål kan defineres, argumenter legges fram og en refleksiv diskusjon tar form. Thomas Englund (2000) definerer deliberative samtal som demokratisk kommunikasjon der diskusjonen preges av erkjennelse, toleranse og respekt for den konkrete andre. Foreldrene i min studie forteller nettopp om en manglende lydhørhet og at de blir avvist når de forsøker å komme i dialog med skolen og vil samarbeide om en løsning på problemene. Jonsdottir og Nyberg (2013) hevder at deliberative samtal er en forutsetning for erkjennelse av foreldre som aktører. I følge Bouakaz (2009) viser flere studier at lærerne har en grunnleggende antakelse om at foreldrene i de utsatte områdene ikke er tilstrekkelige som foreldre og at problemer hos barna er en gjenspeiling av foreldrenes brister. Eide og Qureshi (2009) tar opp att generelle negative stereotypier om etniske minoriteter også gjenspeiles hos profesjonsutøvere der disse bringer med seg generelle negative stereotypier inn i sitt arbeid, både om hvem de bestemte minoritetene er og hvordan de enkelte gruppene av minoriteter skal mötes. Dahlstedt (2014) tar opp at om foreldre tildeles en rolle som «passive tilskuere» og på forhånd oppfattes som inkompetente og uinteresserte, gir det dårlige forutsetninger for at foreldrene skal ta en aktiv rolle i möte med skolen. Det kan tolkes som at de misfornøyde foreldrene i studien har blitt tildelt en passiv rolle av skolen som de viser motstand mot å presses inn i og i stedet forsøker å ta en aktiv rolle, men at lærerne ikke viser vilje til å möte dem i denne rollen. En forelder som beskriver hvordan hun tok kampen mot skolen hele veien opp til Skolinspektionen når hun ikke opplevde seg hørt, er den eneste av foreldrene i studien som har høyere utdanning. Dette kan være med og vise hvor stor betydning foreldres kulturelle kapital gjennom egen utdanning, har for muligheten til å ta en aktiv rolle i möte med skolen særlig når det har oppstått problemer.

6.2.5 Den konforme eller resignerte foreldereren?

Foreldrene tar opp hvordan de selv ser sitt eget ansvar for at samarbeidet skal fungere både når det gjelder barnas faglige og sosiale utvikling.

Vi jobbar också med skolarbetet hemma då jag vet att det inte bara ligger på lärarna. När vi har haft föräldramöte, bad de oss föräldrar om att vi måste ta tiden att hjälpa våra barn med läxorna och läsa med de. Men vissa föräldrar slarvar och hjälper inte sina barn hemma. De sa att man kan se skillnad på de barnen som får

hjälp hemma och de som inte får det. Därför tycker jag det är viktig att föräldrarna måste samarbeta. (Gloria)

En forelder ser sin rolle i samarbeidet ved at hun ser viktigheten av at hun som forelder jobber mot samme mål og på samme linje som lærerne for at barna skal ha respekt og lære i skolen:

Till exempel är de lite hårda där i ettan och ibland säger läreren till mig att min son inte har lyssnat och straffen blev att han inte fick gå ut på rasten. Jag sa till lärarna att det är bra att de låter honom vara inne när han inte lyssnar och de svarade då lite förvånade att ”Jasså?”. Lärarna sa att vissa föräldrar inte vill att barna må være inne på rasten och inte får leka. Jag sa till lärarna att ”jag ska aldrig vara imot er, att vi måste ha ett samarbete, annars ska de inte lyssna på er och inte lyssna på oss föräldrar”. (Houda)

Man ser her at forelderen har opplevd at læreren blir overrasket over at hun støtter dem i avgjørelsen om å ikke la sønnen gå ut når han har gjort noe han ikke får lov til. Hun har erfart at læreren hadde forventet at hun skulle motarbeide deres måte å løse problemer på i stedet for å «spille på samme lag» som lærerne. Tidligere forskning presentert i studien viser at foreldre i møte med skolen i utsatte områder, tenderer å betraktes som «problem» og som uegnet til å følge opp barna i skolen (Alfakir 2010; Bouakaz 2009; Bunar 2001; Dahlstedt 2014; Runfors 2003). En annen forelder forteller om hva hun tror kan gjøre samarbeidet lettere for lærerne, at det er viktig at foreldrene selv viser interesse og viser seg nærværende. Hun tror at språkproblemer kan bidra til å gjøre samarbeidet vanskelig og at det er viktig at skolen setter inn tiltak som kan gjøre dette lettere, for eksempel å legge til rette for bruk av tolk slik at også foreldre som ikke enda behersker det svenske språket kan være delaktige i sine barns skolehverdag og kan delta på lik linje med andre foreldre som kan språket.

Lärarna ska kommunicera om det finns något, men jag som förälder måste också visa att jag är intresserad av hur det går för mina barn och därför checkar jag då och då in om hur det går i skolan och om lärarna behöver hjälp. De skickar läxor med hem och behöver att vi föräldrar följer upp. Det ligger på oss föräldrar att följa upp hur det går i skolan, man glömmer ibland att man också måste lägga lite tid i det själv och bidra, man kan inte bara säga till lärarna att ”lära mina barn”... att man inte kan det svenska språket kan göra det svårt att följa upp. Jag tror det är viktig att skolan lägger till rätta för att kunde använda tolk. (Maria)

Foreldrene beskriver hvordan de stiller krav på seg selv i samarbeidet, med skolen, men sier lite om hvilke krav skolen har på seg noe som kan tyde på at det finnes en underordning der foreldrene er forventet å vise konformitet til skolens krav. De beskriver også at de tror språkproblemer og manglende tolk bidrar til samarbeidsvansker for foreldre som ikke behersker det svenske språket. Tidligere studier har vist at skolene raskt legger skylden for samarbeidsproblemer på språkproblemer hos foreldrene i stedet for å undersøke om det finnes andre faktorer som hindrer et fungerende samarbeid (Dahlstedt 2014; Runfors 2003). I Bouakaz undersøkelse (2009) kom det også fram at lærerne mente at språket er en av de fremste barrierene for samarbeid med foreldre, men også at det i virkeligheten er lærerne som ofte savner dypere kunnskap når det gjelder kulturell bakgrunn og at mangel på opplæring for lærere i å utvikle en tett arbeidsrelasjon til foreldrene utgjør et tydelig hinder for at en slik relasjon kan utvikles. I følge Bouakaz (2009) kan lærerne også beskrives som utøvere av symbolsk vold ved at de ved hjelp av symbolsk makt i egenskap av å tilhøre majoritetskulturen og at de anvender barnet som veivisere for sine foreldre på deres vei mot integrasjon i samfunnet der skolen er en institusjon.

Eriksson (2004) henviser til Nakagawa (2000) som beskriver at skolen setter foreldrene i en motsetningsfull «dobbel» situasjon: De må velge å engasjere seg på den måten som skolen dikterer eller om de ikke gjør det, bli konstruerte som et problem. Alternativt kan foreldrene velge å beskytte sine barns interesse, men samtidig risikere å bli betraktet som «overinvolverte» og konstrueres som problem. Konstruksjonen av «den gode forelder» er dermed forelder som åpner seg og engasjerer seg i skolen, men ikke for mye, og som støtter skolen uten å utfordre den. De foreldre som ikke har mulighet til å leve opp til den «tekstualiserende forelder», som bygger på en vurdering av det skolenære engasjementet som det legitime og rette engasjementet, er de foreldre som tilhører lavinntektsgrupper og etniske minoriteter. På denne måten kommer foreldreinnflytelsesdiskursen troligvis å reprodusere sosial ulikhet (Nakagawa, 2000, referert i Eriksson 2004). Ut ifra foreldrenes beskrivelser kan det tolkes som om skolen gjør nettopp dette der foreldrene forventes å engasjere seg i skolen, men at de skal støtte skolen og ikke utfordre den. Foreldrene som forsøker å beskytte sine barns interesse når det oppstår problem konstrueres som problem og blir sett på som overinvolverte der skolen forsøker å sette stopp for dette ved å diktere at foreldrene ikke får prate med involverte barn og foreldre og ikke lytte til foreldrene som krever handling og ekstra møter. Markström (2013) henviser til Popkewitz (2003) som hevder at reguleringen og «pedagogiseringen» av foreldrene innebærer at de underordnes skolen noe

som igjen henger sammen med idealet om at hjemmets og institusjonens prinsipper skal være så like som mulig. Foreldrene forventes å gjennom «rett» støtte og hjelp, leve opp til samfunnets krav og rådende normer om ett godt foreldreskap. «Gode foreldre» blir delaktige i skapelsen av det som anses å være «gode medborgere», en konstruksjon som implisitt skaper konstruksjonen av den mindre gode forelderen med mangler; en forelder som ikke samarbeider med skolen på rett måte, som har andre preferanser og krav eller som stiller spørsmål ved det som blir tatt for gitt (Popkewitz, 2003, referert i Markström 2013) Sosialt bytte (jfr. Martinussen 2008) handler om at bytteforholdet mellom partene er balansert, men man kan i studien se en ubalanse der samarbeidet mellom hjem og skole i stor grad handler om krav på foreldrene enn om krav på skolen og lærerne. Foreldrene forteller om krav fra skolen om at de som foreldre skal engasjere og involvere seg, men dette på skolens premisser, og at skolen ønsker et engasjement som handler om faglig oppfølging. De virker selv å ha internalisert disse kravene og strekker seg langt for å samarbeide på den måten som skolen ønsker og være en engasjert forelder som følger opp sine barn. Slik Dahlstedt (2014) beskriver i tidligere forskning, velger foreldrene i studien ulike strategier i møte med skolen der visse forsøker å ta ett oppgjør med at de ikke opplever seg hørt mens andre inntar en passiv rolle der skolen tar styringen samt at samarbeidet skjer på skolens betingelser (Dahlstedt 2014).

6.2.6 Lærer og forelder; en relasjon?

Foreldrene forteller at kontakten og tilliten med barnas lærere er viktig for at samarbeidet skal fungere. Ifølge Svensson (2020) kan personlig tillit ses som en forventning på individer og deres avgjørelser og for å ha tillit til andre individer søkes den andre aktørens, her lærerens og øvrig skolepersonales, ærlighet og pålitelighet. En forelder forteller om viktigheten av å kjenne tillit til læreren når hun har fortalt om personlige problemer i familien.

Ibland har jag haft problem med mitt barns pappa. Hon känner till lite och har det hänt något så har vi träffats och pratat. (Nadia)

Foreldrene opplever det som viktig at det ikke er for hyppig bytte av lærer og at barna får ha samme lærer over tid om dette er en lærer som fungerer for klassen. De som forteller om situasjoner der samarbeidet ikke har fungert, forteller nettopp om problemer med kommunikasjonen med barnets lærer og at barnet ikke kommer overens med læreren. De forteller at det har hendt at barna har hatt lærere som de ikke har trivdes med og at det har blitt bedre når klassen har byttet lærer, andre forteller at de savner barnas tidligere lærere og synes

det er synd at klassen ikke kunne ha samme lærer over lengre tid. En forelder forteller at hun savner de små gruppene som var i førskoleklassen. Når hennes sønn begynte i første klasse så ble gruppene slått sammen og det ble mer urolig og hun opplevde at de hadde for få lærere.

Personalomsetningen i skolene oppfattes som en del av problemet:

Det känns som att det är mer lärarbyte nu än innan, att de inte längre orkar att gå hela vägen och det är mycket mer press på lärarna. Det är mycket värre klimat i dag. (Aisha)

En grej som jag har hört mycket om är personalomsättning i skolorna. I barnens skola är det regelbundet samma personal något som är ett bra signal för mig att personalen trivs och stannar kvar. Om man har samma lärare över tid, känner lärarna eleverna och oss som föräldrar, de ser hur barnen utvecklas och de lärar vad som fungerar i kontakten med de olika föräldrarna något som gör kommunikationen och samarbetet lättare. (Maria)

Slik det også kommer frem i tidligere forskning, blant annet Andersson (2004), er det viktig for foreldrene at lærerne raskt tar kontakt og tidlig intervensjoner når det oppstår problem i barnas skolesituasjon slik at situasjonen blir lettere å løse og problemene ikke eskalerer. Foreldrene i min studie forteller at de opplever det som positivt når skolen har tatt tak i erting og mobbing og fått slutt på det for det har blitt et stort problem og fått konsekvenser for barnet. Slik Andersson (2004) beskriver, forteller også foreldrene at når barnets relasjon til læreren er bra, fungerer også samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Ifølge forskeren Million (2003) er det viktigste når det gjelder foreldresamarbeid, den relasjonen som lærerne kan skape til forelderen og at læreren kan kommunisere på en slik måte at forelderen kjenner lyst til å samarbeide. Det er betydningsfullt å tilby flere tillitsskapende møter tidlig, da dette er en viktig fremgangsfaktor for et trygt og stabilt foreldresamarbeid (Million, 2003, referert i Nilsson 2008b). Flere av foreldrene i min studie som er fornøyde med samarbeidet med sitt barns skole, forteller om en tillitsfull relasjon med barnets lærer og tillit til skolen, som ble dannet fra første stund barnet begynte på skolen. En positiv lærerkontakt der de kunne kjenne seg trygge på at deres barn blir ivaretatt og der de opplever læreren som lett tilgjengelig og hjelpelig. Likeså var det blant annet mangelen på dette som førte til at visse ar foreldrene har valgt å bytte skole til sine barn da starten ikke ble som de hadde tenkt seg og håpet på. Foreldrene forteller om hyppig kontakt med skolen, men de sier lite om en virkelig relasjon med lærerne, noe som kan ha å gjøre med den store personalomsetningen og hyppig bytte av

lærere noe som gjør at kontakten sjelden blir langvarig og stabil. Et annet moment som kan påvirke er at stadig mer av kontakten med skolen går via e-post og sms, særlig for foreldre til eldre barn, noe som gjør det mer distansert. Ifølge Svensson (2020) er direkte møter, ansikt til ansikt, svært betydningsfullt for å opprettholde personens tiltro til et system som skolen.

Bouakaz (2009) beskriver at samvirke mellom lærere og foreldre kan påvirkes av en situasjonsbasert innstilling som innebærer at foreldre og lærere først kontakter hverandre når det har oppstått problem for siden å forsvinne og gjenoppta kontakten når et nytt problem har oppstått, men ellers ikke gjør noe for å innlede eller utvikle en samarbeidsrelasjon (Bouakaz 2009). I min studie beskriver foreldrene at kontakten med skolen ofte handler om korte tilbakemeldinger fra lærere og fritidspersonal om hvordan dagen har vært, «*i dag har allt gått bra*» eller «*i dag har det varit mycket bus*» samt den obligatoriske utviklingssamtalen på begynnelsen av terminen, mens i de tilfellene der foreldrene forteller om en tettere kontakt med skolen, handler det om at det har oppstått alvorlige problemer med mobbing. Dette stemmer overens med Bouakaz (2009) studier der foreldrene beskriver at kontakten med skolen i hovedsak består av utviklingssamtalen som oftest består av enveiskommunikasjon og av informasjon til foreldrene, men at det ikke gis rom for dypere samtal.

Jag har en rätt så bra relation med läraren, samtidigt så tycker vi rätt så olika om saker. Vi säger alltid vad vi tycker i alla fall... (Nadia)

I: Tycker du att du kan kommunicera med henne och känna förtroende?

Ja, när det gäller skolan och skolarbete, men inte om allt det andra... jag tycker lärarna blundar för saker som händer i det här området. (Nadia)

Samarbeidet blir påvirket av hvordan foreldre og lærere samhandler når de har kontakt og hvordan de oppfatter relasjonen seg imellom. Relasjonen med læreren styrer hvor tett samarbeidet blir og en positiv atmosfære og et godt klima fra skolen og lærernes side gjør at foreldrene opplever tillit og opplever læreren som oppriktig interessert i å samarbeide for barnets beste. Ifølge Bö og Schiefloe (2007) er en viktig side ved en relasjon at aktørene må oppleve hverandre som en sosial relasjon. De vil også forholde seg til hverandre i samsvar med sin opplevelse og det betyr at dersom den ene parten ikke erkjenner den andre som relasjonspartner, er det ingen relasjon og personen vil handle i forhold til dette. Det betyr også at det lett oppstår relasjonskonflikt når partene i et system tilskriver seg selv og/eller «motparten», roller eller egenskaper som ikke samstemmer med det den andre opplever. Det kommer frem under intervjuene at det er viktig for foreldrene at de blir anerkjent som

engasjerte foreldre og blir tatt på alvor når de har en bekymring. I midlertidig hender det ofte at foreldrene ikke blir behandlet slik og ikke opplever en slik anerkjennelse fra lærerne. Ifølge Rökenes og Hansen (2002) behøver fagfolk som skal arbeide med mennesker relasjonskompetanse som handler om å forstå og samhandle med de menneskene man møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. Når man arbeider med mennesker, er det særlig viktig å ivareta den andres legitime interesser i samhandlingen. Relasjonskompetansen er sammensatt og kompetansekravene endrer seg underveis i et kontaktforløp. Viktige sider ved relasjonskompetansen er situasjonsforståelse, kulturell sensitivitet, selvinnsikt og en empatisk holdning hos fagpersonen (Rökenes & Hansen 2002). Foreldrenes beskrivelser kan tolkes som at de har opplevd en mangel på slik relasjonskompetanse hos lærerne eller en mangel på emosjonell forståelse slik som Hargreaves (2001) beskriver som en nødvendig del av lærernes yrkeskompetanse som handler om å utvikle relasjonen de har til andre i sin nærhet, blant annet til foreldrene.

7. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke foreldres forventninger og erfaringer av samarbeid med skolen samt om deres klassemessige posisjon har betydning for samarbeidet. Spørsmålene berørte hvilke forventninger og erfaringer foreldrene har til samarbeidet med skolen både når det gjelder barnas trivsel og sosiale og faglige utvikling. En kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer ble utført med 12 foreldre som har barn på kommunale skoler i utsatte områder i Landskrona og deretter analysert ved hjelp av teori av Bourdieu om betydning av klasse og kapital i skolesystemet samt teori av Barth om hvordan relasjonelle, kulturelle og samhandlingsmessige faktorer bestemmer en persons handlingsfelt.

Skolen er en institusjon som har ansvar for sekundärsosialiseringen og sosialiseringprosessen forventes å være en oppgave som fordeles med hjemmet der sekundärsosialiseringen fungerer som en forsterkning av primärsosialiseringen. Det oppstår imidlertid problem når foreldrene ikke anerkjennes av skolen som likeverdige samarbeidspartnere og det dermed ikke blir en rød tråd og kontinuitet mellom sosialiseringen hjemme og den som skjer i skolen. Hvordan foreldrene opplever skolen skiller seg stort fra erfaringer de har fra egen skolegang enten i hjemlandet eller fra Sverige. Her beskrives den trygge skolen med samme, nære klasseforstander over flere år fra skolen i Sverige og en disiplinert skole som holder høyt nivå

i andre land. Foreldrene har erfart at barnas skole er preget av en forandring av skolemiljøet generelt der de beskriver en hyppig personalomsetning og større utrygghet.

Det kommer frem et maktperspektiv som kan oppleves forsterket av områdets konfigurasjon med etnisk segregasjon, kriminalitet og sosioøkonomisk utsatthet. Skolen blir igjen en sentral del i underordningen der den har tolkningsforetrede når det kommer til å bestemme hvordan foreldrene skal sosialisere sine barn og hva som er de rette normene og verdiene samt bestemmer hvordan kontakten mellom skole og hjem skal foregå. Samarbeid skjer altså ut ifra skolens vilkår og foreldre som samarbeider på den måten som skolen ønsker og legger til rette for, uten å utfordre den, passer inn og blir bekreftet som «den gode forelder». Foreldre som uttaler seg positivt, formidler en posisjon der de blir lyttet til og får være delaktige. De misfornøyde foreldrene beskriver et møte med skolen der de ikke blir lyttet til, men tvert imot opplever å bli ignorert og ikke tatt på alvor, og opplever at skolen svikter i sitt ansvar.

At Landskrona har områder som blir klassifisert som utsatte, betyr ikke at foreldrene som bor i disse området behøver å være ressursfattige. Foreldrene i studien beskriver en sosial, kulturell og språklig kapital som er til hjelp når de skal følge opp barna i skolesystemet. Likevel påvirker deres klassemessige posisjon hvordan samarbeidet foregår der foreldrene deltar på en underordnet måte, særlig ved at de ikke blir hørt når det oppstår problem og ved at kontakten består av krav og informasjon mer enn en riktig dialog. Slik fører selve klasseposisjonen og tilhørigheten til et utsatt område til en stigmatisering som forsterker skolens maktposisjon og tolkningsforetrede som foreldrene må rette seg etter. Foreldrene mangler også den økonomiske kapitalen til å kunne flytte fra området og har derfor liten reell valgmulighet når det kommer til å velge hvilken skole barna skal gå på og hvilket område de skal vokse opp i. Noen av foreldrene har forsøkt å sette barna på private skoler i tro om at det er «mer svenskt» der, og derfor har en større symbolsk kapital som vil komme barna til gode, men har erfart at skolen ikke var bedre på grunn av dette, tvert imot mistrives barna og de byttet senere til den kommunale nærskolen. Foreldrene forsøker å leve opp til andre forestillinger enn de etablerte og beskriver en grensesettende romslig praksis, slik Bunar (2001) beskriver, som et forsøk på å komme bort fra stigmatiseringen der de selv ikke er som «de andre» i området; innvanderne som lager kaos og som ikke klarer å følge opp sine barn.

I følge Bunar (2009) bidrar en skole med lav status til ytterligere å dra ned områdets status noe som forsterker den sosioøkonomiske og etniske segregasjonen i byen som helhet mens en skole som omtales positivt, minsker derimot stigmatiseringen og öker stoltheten innom skolen. Dette minsker igjen fordommer både mot skolen og området. Foreldrene i min studie

som har et positivt bilde av sine barns skole, beskriver også et positivt bilde av å bo i Landskrona sammenlignet med foreldrene som har en negativ opplevelse av skolen og som i større grad beskriver påvirkningen av et sosioøkonomisk utfordret miljø. Dette viser hvor stor innflytelse barnas skolesituasjon har på familielivet og opplevelse av livssituasjonen til foreldrene. Bunar (2009) beskriver hvordan Bourdieu i boken *The Weight of the world* hevder at «*sannheten skal sies av den som erfarer den*» der han i boken som handler om den moderne, urbane fattigdommen i franske byer, søkte seg ut til skoler og arbeidsplasser i disse områdene for å la menneskene selv komme til tale om hvordan de opplever segregasjonen, fattigdommen, framtiden, hverdagslivet og relasjonene. Mitt ønske med denne masteroppgaven har vært det samme som Bourdieu og Bunar har hatt i sine studier; å la foreldrene selv kommer til tale om hvilke erfaringer de har av sine barns skole.

Det hadde vært interessant å utføre ytterligere undersøkelser med intervjuer av foreldre som har barn på skoler i områder i Landskrona som ikke regnes som sosioøkonomisk utsatte for å se hvilke forskjeller og likheter det finnes mellom denne gruppen av foreldre og de som har barn på skoler i utsatte områder, når det kommer til samarbeid med skolen. Det hadde også vært interessant å intervju foreldre som har barn på private skoler i Landskrona for å se om det finnes forskjeller i erfaringer av samarbeid med skolen i forhold til de som har barn på kommunale skoler. I min studie er det en stor overvekt av kvinnelige respondenter noe som kan tenkes å påvirke studiens resultat. Det kunne vært interessant å utføre en studie med like mange mannlige respondenter for å undersøke om det finnes forskjeller blant kjønnene når det kommer til opplevelse av samarbeid og påvirkning av etnisitet og/eller klasseposisjon. Når det kommer til hvorfor det var flere kvinner enn menn som ble spurt som valgte å delta i studien, har jeg reflektert over om det kan ha årsak i en forventning om at det er kvinnens/morens rolle å engasjere seg i kontakten med skolen. Jeg spurte den mannlige respondenter om hva han tror kan være årsak til at han var den eneste mannen i studien og han svarte da at «*jag tror det är rätt vanligt att mammorna sköter skolan och papporna sköter sport och såna grejer*». Forskjell mellom kjønnene når det kommer til samarbeid med skolen er en interessant problemstilling, men det hører en annen studie til å utforske videre.

Kildehenvisning

- Alfakir, N. (2004) *Skapa dialog med föräldrarna: integration i praktiken*. Runa Förlag
- Alfakir, N. (2010) *Föräldrasamverkan i förändring – handbok för pedagoger*. Stockholm: Liber AB
- Allelin, M. (2020) Till kritiken av den utbildningspolitiska ekonomin I A. Fejes & M. Dahlstedt (red.) *Perspektiv på skolans problem. Vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur AB
- Andersson, I. (2004) *Lyssna på föräldrarna*. Stockholm: HLS Förlag
- Ball, S. J. (2006) *Education Policy and Social Class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge
- Beach, D & Dovemark, M. (2020) Myten om en skola för alla I A. Fejes & M. Dahlstedt (Red.) *Perspektiv på skolans problem. Vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur AB
- Blom, B., Isaksson, C., Nygren, L. (2020) Kuratorn- det sociala arbetets centrala aktör i skolan I C.Isaksson, B.Blom & L. Nygren (red.): *Socialt arbete i skolan. Villkor, innehåll och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bouakaz, L. (2009) *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: studentlitteratur AB
- Bouakaz, L. (2013) Föräldraengagemang i mångkulturella miljöer. I A. Harju och I.T Broberg (Red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter* Harju, Lund: Studentlitteratur
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *Reproduktionen*. Arkiv Förlag
- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital I J.G, Richardson (red.) *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*.
- Bourdieu, P. (1991) *Kultur och kritik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Bourdieu, P. (1995) *Praktisk fornuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Diadalos
- Bourdieu, P. (1999) *The weight of the world* . Polity Press
- Broadly, D. (1981/2007) *Den dolda läroplanen*. Kritisk utbildningstidsskrift – KRUT, 3,11-100
- Broadly, D. (1998) *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptronhäften / Skeptron Occasional Papers nr 15
- Broman, I.T. (2013) Föräldrasamverkan i förändring. I A.Harju & I.T Broman (red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The etiology of human development. Exprimment by nature and desigm*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Bryman, A. (2008) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB

- Bunar, N. (2001) *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten- valfrihet, konkurrens och symbolisk kapital i mångkulturella områdets skola*. Lund: Studentlitteratur
- Bunar, N. og Ambrose, A. (2018) Urban polarisering och marknadens förlorare I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.) *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bö, I. & Shiefloe, P. M. (2007) *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Coffey, A. (2001): *Education and Social Change*. Buckingham: Open University Press
- Dahlstedt, M. & Olson, M. (2013) *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Dahlstedt, M. (2014) Föräldrar som villkorad resurs: Skolans föräldrasamarbete i månggetniska förorter I M. Dahlstedt, F.Hertzberg, S.Urban & A.Ålund (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap*. Umeå: Borea Bokförlag
- Dahlstedt, M. & Fejes, A. (2018) Skolan och marknaden I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.) *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur AB
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Denscombe, M. (2009) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB
- Elder, G. H. (1999) *Children of the great depression*. Boulder: Westview Press
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket
- Enö, M. (2013) Kommunikation och samverkan i mångkulturella skolor I A.Harju & I.T. Broman (red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, L. (2004) *Föräldrar och skola*. Universitetsbiblioteket
- Eriksson, L. (2008a) Föräldrar och skola – olika innebörder I *Vi lämnar till skolan det käraste vi har. Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Eriksson, L. (2008b) Lärares förtroendeskapande föräldrakontakter – en kvalitativ studie i tre skolor I *Vi lämnar till skolan det käraste vi har. Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Eriksson, L. (2008c) Föräldrar och skola – olika innebörder I *Vi lämnar till skolan det käraste vi har. Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber

- Eriksson, L. (2008d) Lärares kontakter och samverkan med föräldrar I *Vi lämnar till skolan det käraste vi har. Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010) *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hall, E. & Santer; J. (1999) *Building relationships with parents: lessons in time and space from two research projects*. Paper presented at the European Conference on Education Research, Edinburgh 20-23 sept.1999
- Halsey, H. A. & Sylva, K. (1987) *Plowden twenty years on*. Oxford Review of Education. 13(1), s. 3–13
- Hargreaves, A. (2001) *Emotional geographies of teaching*. Teachers College Record, 103(6), s. 1056–1080.
- Harju, A. (2011a) ”Vi” och ”Dom”- kollektiva föreställningar i staden I T.Salonen (red.) *Hela Staden. Social hållbarhet eller desintegration?* Umeå: Borea Förlag
- Harju, A. (2011b) Skola och föräldrar med knapp ekonomi I A. Harju & I.T Broman (red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Holm, A.S & Lundahl, L. (2018) Stimulerande tävlan på gymnasietmarknaden? I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.) *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur AB
- Isaksson, C. (2020) Socialt arbete i en politisk och pedagogisk kontext I C. Isaksson, B.Blom & L.Nygren (red.) *Socialt arbete i skolan. Villkor, innehåll och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur
- Jacobsson, K. (2008) Den svårfångade kvaliteten I K.Sjöberg & D. Wästerfors (red.) *Uppdrag Forskning*. Malmö: Liber AB
- Johansen, T.G. (2006) *Den multikulturelle skole – integrasjon og sortering*. København: Samfundslitteratur
- Johansson, J. (2011) ”Det var bättre förr”. Samhällsförändring och nostalgi I T.Salonen (red.) *Hela Staden. Social hållbarhet eller desintegration?* Umeå: Borea Förlag
- Johansson, M. (2020) Socialt arbete med kränkningar i skolan I C. Isaksson, B.Blom & L.Nygren (Red.) *Socialt arbete i skolan. Villkor, innehåll och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur
- Jonsdottir, F. & Nyberg, E. (2013) Erkännande, empowerment och demokratiska samtal I A. Harju & I.T. Broman (red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Landskrona Stad (2019): *Meritvärdet för Landskronas grundskoleelever fortsätter att öka*.
<https://www.landskrona.se/nyhetsarkiv/meritvardet-for-landskronas-grundskoleelever-fortsatter-att-oka/> (Hentet 2020-03-08)

Landskrona Stad (2020): *Befolkningsstatistik*.

<https://www.landskrona.se/kommun-politik/kommun/statistik/> (Hentet 2020-09-27)

Lindgren, S. (2014) Kvalitativ analys I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson (red.)

Introduktion till samhällsvetenskaplig analys. Malmö: Gleerups utbildning AB

Markström, A.M. (2013) Pedagogisering av föräldrar i förskola och skola I A. Harju & I.T. Broman (red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur

Martinussen, W. (2008) *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget

Matthew, D & Sutton, C.D. (2016) *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur AB

Medic, N. (2017) *Polisen klassar Karlslund som särskilt utsatt område*. SVT Nyheter

<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/helsingborg/karlslund-nytt-sarskilt-utsatt-omrade> (Hentet 2019-01-05)

Nilsson, A. (2008a) Professionellt föräldrasamarbete- vad kan det innebära? I *Vi lämnar till skolan det käraste vi har. Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber

Nilsson, A. (2008b) Ska jag hjälpa dig med läxan – om föräldrars stöd i skolarbetet I *Vi lämnar till skolan det käraste vi har. Om samarbete med föräldrar – en relation som utmanar*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber

Olesen, S.G. (2004) Pierre Bourdieu I S.G Olesen & P.M. Pedersen (Red.) *Pedagogik i ett sociologisk perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Payne, M. (2006). *What is professional social work?* Bristol: Policy Press

Povey, J., Campell, A., Willis, L.D., Haynes., M.A., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E., Pedde, C. (2016) *Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership*. International Journal of Educational research. Volume 79, 2016, p 128-141

Qureshi, A.N (2009). Kultursensivitet i profesjonell yrkesutøvelse I K. Eide, N.A. Qureshi , M.Eugkåsa & H.Vike (red.) *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015) *Från stoff till studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

- Runfors, A. (2003) *Mångfald, Motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma Bokförlag
- Ryan, G.W & Bernard, H.R (2003) *Techniques to identify themes*, 15, 85-109
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Björke AS
- Sahin, U. (2019) *Parents Participation Types in School Education*. International Journal of Educational Methodology Vol 5, Iss 3, P 315-324 (2019)
- Sahlin, I. (2003) Självrepresentationer och stereotyper i intervjuer I A. Meeuwisse & H. Swärd (red.) *Den ocensurerade verkligheten i reportage, bild och undersökningar*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Salonen, T (2011a) Desintegration och hållbar stadsutveckling I T. Salonen (red.) *Hela Staden. Social hållbarhet eller desintegration?* Umeå: Borea Förlag
- Salonen, T. (2011b) Efter industrisamhällets sorti. I T. Salonen (red.) *Hela Staden. Social hållbarhet eller desintegration?* Umeå: Borea Förlag
- Salonen, T. (2011c) En blågul stad? Myter och sanningar om staden I T. Salonen (red.) *Hela Staden. Social hållbarhet eller desintegration?* Umeå: Borea Förlag
- Salonen, T. (2011d) En stad i tiden I T. Salonen (red.) *Hela Staden. Social hållbarhet eller desintegration?* Umeå: Borea Förlag
- Scarpa, S. (2011) Statlig påverkan på den lokala arenan I T. Salonen (red.) *Hela Staden. Social hållbarhet eller desintegration?* Umeå: Borea Förlag
- Sernhede, O. (2018) Förorten och det sociala arbetet som försvann I M. Dahlstedt & P. Lalander (red.) *Manifest – för ett socialt arbete i tiden*. Lund: Studentlitteratur AB
- Skolinspektionen (2019): *Anmälningar och beslut 2019*.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/statistik/statistik-over-anmalningar/anmalningar-och-beslut-2019> (Hentet 2020-04-25)
- Skolverket (2015). *Skolan och hemmet. Exempel och forskning om lärares samarbete med elevernas vårdnadshavare*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3378> (Hentet 2020-06-10)
- Skolverket (2019). *Statsbidrag för karriärtjänster i utenförskapsområden 2019/2020*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/statsbidrag-for-karriartjanster-i-utanforslopsomraden-2019-20> (Hentet 2020-08-01)

Svensson, L. G. (2020) Kuratorn i skolan- organisation, relation, handlingsutrymme och tillit I C. Isaksson, B.Blom & L.Nygren (red.) *Socialt arbete i skolan. Villkor, innehåll och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur

Therborn, G. (2018) *Kapitalet, överheten och alla vi andra. Klasssamhället i Sverige – Det rådande och det kommande*. Lund: Arkiv Förlag

Thuren, T (2019) *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hentet 2019-10-02)

Öhlund, T. (2011) Ungdomskulturellt socialt kapital i marginaliserade bostadsområden. I B. Starrin, . & R. Rönning. (red.) *Socialt kapital- i ett välfärsperspektiv*. Malmö: Liber AB

Bilag 1

Intervjuguide

- Informasjon om frivillighet, anonymitet og konfidensialitet
- Alder, Bostedsområde og bosituasjon, Sivilstatus, Yrkesstatus, Födelsland, botid i Landskrona og eventuelt i Sverige, antall barn og alder på disse
- Når begynte ditt barn på skolen? Har det gått på samme skole hele tiden?
- Hvor ofte er du fysisk i kontakt med skolen?
- Hvordan opplever du at blir mött når du er i kontakt med skolen av lærere og andre personal ved skolen?
- Hvor ofte er du i kontakt med ditt barns lærere og hvordan foregår kontakten?
- Hvordan opplever du at skolen samarbeider med deg som forelder?
- Hvilke forventninger har du til hvordan skolen skal samarbeide med deg som forelder omkring ditt barn både når det gjelder faglig utvikling og barnets trivsel?
- Kan du gi eksempler på konkrete positive og negative opplevelser som du har hatt i kontakt med skolen?
- Er det noe du synes ikke fungerer i samarbeidet?
- Blir du lyttet til når du tar opp eventuelle problemer i skolesituasjonen? På hvilken måte viser lærerne at de lytter/ikke lytter til deg som forelder?
- Hvordan opplever du skolemiljøet? Det flerkulturelle? Utsatt område?
- Hvilke forskjeller ser du mellom det svenske skolesystemet og skolesystemet i ditt hjemland/skolen slik du opplevde den som barn? Tror du dette påvirker dine forventninger til skolen og i så fall på hvilken måte?