



Att stärka samverkan mellan skola och vårdnadshavare

Slutrapport från ett ULF-projekt

Oliver St John & Jonas Ålander
ÖREBRO UNIVERSITET 2026

Innehåll

Sammanfattning.....	1
Inledning.....	2
Bakgrund.....	3
Hem som lärmiljö.....	3
Stöd för familjer genom kompensation och samarbete.....	4
Projektets kontext	6
Projektets övergripande syfte	7
Tillit mellan hem och skola.....	8
Metod	9
Praktikutvecklande forskning.....	9
Metoder och dataproduktion	10
Dialogisk innehållsanalys.....	11
Resultat	12
Hur stärker NÄT och familjestödjare samverkan?	12
Vilken effekt har modellerna haft?	19
Diskussion	24
Förtroende och förväntningar	24
Kompensation, samarbete och kollaboration	26
Hela cirkeln.....	27
Utmaningar och vidareutveckling (VE)	28
1. Behovet av att bredda skolnormer.....	28
2. Familjestödjares handledning av nyanställda lärare	29
3. Mobilisering av föräldranätverk eller föräldrar som navigatörer.....	29
4. Förtroende och samspel mellan familjestödare och lärare.....	30
Referenser.....	33

Sammanfattning

Rapporten undersöker hur skolors samarbete med vårdnadshavare kan utvecklas för att skapa bättre förutsättningar för elevers trygghet, lärande och måluppfyllelse. Utgångspunkten är skolans uppdrag enligt Lgr22, där skola och hem delar ett gemensamt ansvar för barnens utbildning, samt forskning som visar att vårdnadshavares engagemang har stor betydelse för elevers skolframgång. Samtidigt pekar tidigare studier på att relationen mellan skola och hem ofta präglas av misstro, bristperspektiv och ojämlika maktförhållanden.

Studien bygger på ett praktikinära forskningsprojekt (ULF) vid två skolor i socioekonomiskt utsatta områden och fokuserar på två samverkansmodeller: "*Familjestödjare*" och "*NÄT – nätverk för vårdnadshavare, skola och myndigheter*". Syftet är att analysera hur dessa modeller används, vilka effekter de har och hur de kan vidareutvecklas. Datamaterialet består av enkäter, intervjuer, gruppsamtal och reflektionsprotokoll från lärare, skolledare och vårdnadshavare.

Resultaten visar att modellerna bidrar till att bygga tillitsfulla relationer mellan skola och vårdnadshavare genom dialog, icke-dömande bemötande och ett tydligt föräldraperspektiv. Rapporten gör en analytisk distinktion mellan "evidensbaserad tillit", som grundas i föräldrars prestationer och uppfyllda förväntningar, och "existentiell tillit", som utgår från en grundläggande tilltro till föräldrar som kompetenta, engagerade individer. Det är framför allt den senare som visat sig främja samverkan, föräldraengagemang och elevers närvaro och välbefinnande.

Modellerna möjliggör även kompletterande stödinsatser – pedagogiska, föräldraskapsrelaterade och personliga – som lärare ofta saknar tid eller mandat att genomföra. Samtidigt identifieras spänningar kopplade till roller, ansvar och professionella gränser. Rapporten avslutas med förslag på vidareutveckling, bland annat behovet av gemensamma skolnormer, ett gemensamt språk för samverkan samt stärkt handledning och samspel mellan lärare, familjestödjare och vårdnadshavare.

Sökord: Familjestödjare, samverkan skola–hem, vårdnadshavare, tillit, praktikinära forskning, ULF

Inledning

En av skolans centrala uppgifter är att vårda och utveckla skola – hem relationer. I Lgr22s ”Övergripande mål och riktlinjer” inleds avsnittet ”Skola och hem” med:

Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång ska skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande.

Alla som arbetar i skolan ska ”samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet”. Ett gemensamt ansvar för elevernas utbildning kan endast realiseras genom fortlöpande samverkan och tvåvägskommunikation. Eftersom skolan och vårdnadshavare ingår i två överlappande sfärer av socialisation, behöver de utbyta sina särskilda kunskaper om barnen för att kunna se hela barnet och därmed anpassa skol- och hemmiljöer så att de främjar barnens lärande (Lawrence-Lightfoot, 2003). I Lgr22 finns ett underliggande antagande att skapandet av optimala förutsättningar för barn och ungdomars utveckling och lärande är beroende av skolans och vårdnadshavares gemensamma inflytande över hur barnen bemöts och hur skolverksamheten utvecklas. Uppdraget skola och hem stöds av vetenskapliga studier som belyser att vårdnadshavares engagemang i sina barns utbildning främjar barnens trygghet, deltagande och måluppfyllelse i skolan (Castro et al., 2015; Povey et al., 2016).

Men trots potentiella ömsesidiga fördelar, kämpar skolor med att åstadkomma en tillitsfull dialog mellan lärare och föräldrar gällande stöd för elevers skolgång (Gerdes et al., 2022). Varför blir det så? Ett bristperspektiv på föräldrar och lågt förtroende för deras förmåga att engagera sig i sina barns lärande i hemmet, kan leda till att de fördelar partnerskapet hem-skola möjliggör osynliggörs (Blair & Haneda, 2021; Poza et al., 2014). Lärares arbetsbörda har ökat betydande de senaste åren och med ett växande antal socioemotionellt sårbara barn i behov av särskilt stöd i klassrummet, har undervisningen blivit betydligt mer utmanade (Senior et al., 2016). Dessutom, är hem-skola relationer i stor skala beroende av de villkor och förutsättningar skolpersonalen ställer upp (Bergnehr, 2015). Föräldrars autonomi är en viktig förutsättning för ett genuint partnerskap (Lundqvist, 2025). På vilka sätt kan skolor övervinna dessa hinder och dra nytta av ett framgångsrikt partnerskap mellan familj och skola som gynnar båda parter?

Bakgrund

Hem som lärmiljö

Hemmet utgör den primära lärmiljön i barnets liv (Barnkonvention, 1989; Lehl et al., 2020). Trots att lärande ofta associeras med skolan, sker barnets primära lärande utanför skolan (Ball, 2010; Pritchard, 2018). Elevers olika hembakgrunder har en avgörande påverkan på elevers skolresultat då de referensramar och erfarenheter eleven får i hemmiljön både kan främja och hämma elevers lärande i skolan (Alexander et al., 2009; Bartlett, 1932; Rolfe & Yang Hansen, 2022). Hembakgrund har kategoriserats i en rad olika faktorer såsom socioekonomiska omständigheter, utbildningsnivå, sociala nätverk, hälsa, kulturell tillhörighet och språkliga färdigheter (Rolfe & Yang Hansen, 2022; Sim, 2005). Deltagande i pedagogiska aktiviteter som utgår från och utvecklar relationer mellan föräldrar och barn är en stark indikator på elevers akademiska prestation och sociala förmågor (Lehre et al., 2020; Yang Hansen m.fl., 2011). Dessa faktorer och föräldrars varierande livsvillkor är de mest betydande källorna till olikheter bland elever i skolan. Elever kommer till skolan med en hög variation av förutsättningar för akademisk prestation – de har olika ”bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” vilket ska vara utgångspunkt för framgångsrik undervisning och fortsatt kunskapsutveckling (Lgr22, s. 6). Att ta hänsyn till dessa förutsättningar är en av didaktikens gyllene regler samtidigt som detta är en av skolans största utmaningar, det vill säga att hantera och bemöta elevpopulationens mångfald skolan ska utbilda (Ljungren De Silva, 2013; Persson, 2019).

Medan forskning och styrdokument pekar på hemmets vikt för elevers skolframgång, kan man undra hur mycket egentligen skolan värdesätter hemmet. Utifrån ett historiskt perspektiv har skolpersonalen tenderat att underskatta föräldrarnas förmåga att socialisera och fostra barnen för samhällets behov (Tallberg Broman, 2013). Föräldrar från arbetarklassen med låg socioekonomisk eller migrations-bakgrund betraktas ofta som bristfälliga och skolan skulle då kompensera för deras potentiella brister (Bergnehr, 2015; Sandin, 1986). Även idag, rapporterar Winter med fl. (2024) att professioner såsom socialtjänsten har, av samma anledningar, en tvetydig attityd mot föräldrar där de betraktas som en riskfaktor för deras barn. Ett bristperspektiv påverkar hur skolan interagerar med föräldrar och i vilken utsträckning skolan strävar efter föräldrars involvering (Sanders, 2008). Skolans uppfattning om föräldrar avgör om personalen stödjer eller avfärdar föräldrars försök till engagemang för deras barns skolgång (Weiss med fl., 2005). Hemmets stöd för barns akademiska och sociala utveckling är särskilt viktig i ljuset av dagens ökade tryck på elever att prestera väl och uppnå mål i skolan, en press som också har negativa konsekvenser för elevers psykiska hälsa (Högberg & Lindgren, 2023). Tidigare betygsättning, utvidgade nationella prov, större krav på en plats i gymnasieskolan och en prestationsorienterad läroplan infördes mellan åren 2010 och 2014, vilken har lett till en minskad känsla av tillhörighet i skolan och försämrat

välbefinnande bland elever (ibid.). I dagens läge behöver de flesta elever stöd och engagemang för lärande i hemmiljön för att kunna klara av skolan (Lehrl m.fl., 2020)

Stöd för familjer genom kompensation och samarbete

I styrdokument för skolan framkommer det att ”skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen” (s. 7). *Kompensation* för hemmets resurser och föräldrars uppfostranssträvan samt *samarbete* som omfattar gemensamma insatser, är två centrala sätt att föreställa stöd för familjer och hem-skola relationer (Edwards, 2002; Rolfe & Yang Hansen, 2022).

Stöd som kompensation

Trots skollagens direktiv att skolan ska ”uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen”, visar forskning på att kompensation är ett problematiskt begrepp av tre anledningar. Först associeras termen med ett bristperspektiv (Nilholm, 2007), då hemmet framställs som ett problem och föräldrars uppfostran som otillräcklig. Denna framställning undergräver grundläggande förutsättningar för viljan att arbeta i samförstånd för barnens välbefinnande och måluppfyllelse. Föreställningar om föräldrar som bristfälliga bortser även från styrkor föräldrar har utvecklat, exempelvis deras uthållighet, anpassningsförmåga och uppfinningsrikedom (Ellwood-Lowe, 2025). Dessutom tenderar då det kompensatoriska uppdraget att begränsa eller till och med undanta föräldrars möjlighet till delaktighet i att utforma och ta emot det som i praktiken är deras eget stöd (Winter et al., 2024), vilket lämnar mycket lite utrymme för samarbete när det gäller att utföra uppgifter, nå mål och anpassa stödsatser.

I skolans styrdokument (Lgr22; Skollag, 2010:800) är skolans kompensatoriska uppdrag kopplat till likvärdighet. Skolan ska arbeta kompensatoriskt för att skapa en likvärdig utbildning för alla elever. Dock är dessa två uppgifter svåra att förena i praktiken. För att stödja familjer, försöker skolan kompensera för låg socioekonomisk hembakgrund (Bergnehr, 2015) vilket innebär att lärare lägger mer fokus på de mest sårbara barnen och föräldrarna. Givet denna situation, reduceras lärarkontakt med hemmet till hanteringen av kritiska ”fall” på bekostnad av en proaktiv investering i hem-skola relationer och likvärdig utbildning (Senior med fl., 2016). En tredje problematisering av *stöd som kompensation* är skolans strävan efter att kompensera för ekonomiska och kulturella olikheter inte sträcker sig tillräckligt långt för att motverka effekterna av fattigdom, låg eller ofullständig utbildningsnivå och sociokulturella skillnader (Bernstein, 1971).

Stöd som samarbete

I läroplanen anges att ”Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och

medborgare” (Lgr22 s. 7). Enligt läroplanen ska alla som arbetar i skolan ”samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet” (Lgr22, s. 16). ”Samarbete” är ordet som används mest i läroplanen för att beskriva hur relationer mellan skola och hem ska utformas, men vad detta samarbete innebär tydliggörs inte på ett detaljerat vis. Några ledtrådar finns. I styrdokument handlar ”Samarbete” framförallt om en överföring av information från skola till hem. Skolan ska klargöra utbildningsmål, krav samt vilka rättigheter och skyldigheter elever och föräldrar har. Denna informerande praktik ses som en förutsättning för elevers och vårdnadshavare att realisera sin rätt till inflytande och påverkan. Så i begreppet ”samarbete” ingår elevers och vårdnadshavares aktiva och avgränsade inflytande i skolan. Dessutom ska lärare ”fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling” (Lgr22 s.16). Trots formuleringar som betonar att elever och vårdnadshavare innehar viktiga kunskaper och erfarenheter om elevens situation (t.ex. Skolverket, 2022) står det inte explicit i läroplanen att skolan ska tillvarata dessa insikter. En annan aspekt av samarbetets betydelse är att skola och vårdnadshavare tar gemensamt ansvar för elevernas skolgång (Lgr22 s. 16). Detta betyder att skolan och vårdnadshavare har gemensamma intressen som kretsar kring målet att tillsammans förstärka barn och ungdomars förutsättningar för utveckling och lärande. Detta ansvar kan vara många olika uppgifter och var gränsen mellan skolans och föräldrars ansvar dras har varit och fortsätter vara en problematisk diskussionsfråga (t.ex. SOU 2025:8; Tallberg Broman, 2013).

Med syftet att utforska vad partnerskapet familj-skola betyder, har Gerdes m.fl. (2022), utvecklat ett ramverk för interdisciplinär kollaboration (Framework for interdisciplinary collaboration) som består av tre nivåer av samverkan (co-work) mellan föräldrar och lärare. Dessa tre nivåer är, *samarbete* (cooperation) som representerar den lägsta nivån av samverkan, *samordning* (coordination) i mitten och *kollaboration* (collaboration) som den mest avancerade föreställningen av samverkan. (I denna rapport används endast kollaborations- och samarbetsnivåerna.) Dessa samverkansnivåer beskrivs utifrån sex aspekter: kunskapsutbyte, närhet, tillgänglighet, agens, identitet och tillit. (se figur 1.)

Samverkan	Kunskapsutbyte	Närhet	Tillgänglighet	Agens	Identitet	Tillit
Kollaboration	Transformation	Personlig	Sammanlänkning	Relationell	Vi	Trovärdighet
Samordning	Översättning	Organisatoriskt	Åtkomlighet	Professionell	Allierad	Kompetens
Samarbete	Överföring	Rumslig	Nåbarhet	Operationell	Vi - dem	Pålitlighet

Figur 1: Ramverk för interdisciplinär kollaboration

På *samarbetsnivån* är exempelvis familjer och skola i två separerade sfärer där kunskap överförs utan vidare förklaring och förändring. Samarbete definieras av en tydlig vi-dem identitetsaspekt. Gruppmedlemmar ska då inte ingripa i den andra gruppens göranden. Aspekten tillit handlar om pålitlighet, att hålla sitt ord och att komma i tid. Gällande agens kan gruppmedlemmar skicka och mottaga information och de behöver vara nåbara. På

kollaborationsnivån, strävar föräldrar och lärare efter att integrera perspektiv och stödja varandras praktiker. Kunskap transformeras ofta genom en förhandling om mening tvärs över gränserna. På kollaborationsnivån utvecklar föräldrar och lärare en vi-identitet och betraktar den andra som en i samma grupp. Tillitsaspekten rör sig mot en mer personlig och fördjupad nivå av trovärdighet. Föräldrar och lärare delar samma mål och parterna behöver lita på att de inte kommer att hota varandras intressen. Relationell agens växer, dvs. förmågan att bekräfta, värdera och dela varandras resurser samt förmåga att erbjuda och mottaga hjälp. Gällande tillgänglighetsaspekten behöver parterna skapa en kontakt och vara åtkomliga på en mer personlig nivå. Med stöd av detta verktyg kan exempelvis skolpersonal kartlägga och utforska den slags samverkan eller partnerskap som förekommer mellan föräldrar och skolan.

Projektets kontext

Denna slutrapport baseras på ett ULF-projekt där två skolor ingått, vilka befinner sig i områden där många vårdnadshavare är utrikesfödda och tillhör en minoritetsgrupp i samhället. Båda skolorna ser ett stort behov av att stärka samarbetet med vårdnadshavare genom nya samverkansformer eller modeller som inkluderar vårdnadshavare utifrån deras förutsättningar. År 2019 tog en skola i Örebro beslutet att anställa en, vad de valt att kalla, familjestödare på F-3 för att stärka samverkan mellan skola och vårdnadshavare. En familjestödare kan förse både vårdnadshavare och skolpersonal med samarbetsutvecklande stödinsatser som ökar förutsättningar för barnen att lyckas i skolan. Familjestödaren kan även fungera som en ingång för vårdnadshavare i behov av stöd från andra samhällsaktörer.

En annan modell som prövats i Örebro kommun är nätverket (NÄT). Utifrån diskussioner i elevhälsoteamet på en skola, om hur skolan kunde stärka sitt samarbete med vårdnadshavare och utveckla former för samverkan, tog skolan fram konceptet NÄT – ett nätverk för vårdnadshavare, skolan och andra myndigheter. Syftet med NÄT är att skapa tillitsfulla relationer mellan skola och vårdnadshavare samt öka kunskapen om skolans och andra myndigheters uppdrag. Samverkansmodellen bygger på tematräffar mellan skolpersonal och vårdnadshavare där samtalsteman planeras av föräldrarna med stöd av NÄT-ambassadörerna (utvalda föräldrarepresentanter).

En kondenserad sammanfattning av de problem som skolorna uppmärksammar i sin dokumentation och samtal med forskaren kring samarbetet mellan skola och vårdnadshavare handlar om ett kritiskt behov av att:

- Bygga förtroende och tillit mellan skola och vårdnadshavare samt öka förståelsen för skolans roll och uppdrag. Behovet orsakas delvis av en misstro till myndigheter och institutioner såsom skolan och socialtjänsten samt vårdnadshavares erfarenheter av skolan i andra länder, vilka skiljer sig betydande från skolsystemet i Sverige.

- Motverka vårdnadshavares utanförskap och rädsla för att ta kontakt med samhällsviktiga myndigheter som kan erbjuda nödvändigt stöd.
- Stärka resurssvaga vårdnadshavares tilltro till sin egen förmåga att stötta barnens lärande.
- Öka kunskap om kulturella skillnaders betydelse och utveckla skolpersonalens och vårdnadshavares interkulturella kompetens för att förebygga missförstånd och konflikter.
- Systematiskt utvärdera effekten av arbetet med samverkansmodellerna (interventionerna) som skolorna genomfört i relation till målen.

Projektets övergripande syfte

Projektets namn är ”Nya modeller för utveckling av skolans samverkan med vårdnadshavare”. Syftet med projektet är att bidra med kunskap och djupare förståelse om hur de två modellerna a) familjestödjare och b) nätverk för vårdnadshavare används för att uppfylla skolans uppdrag att genom samarbete med vårdnadshavare skapa gynnsamma förutsättningar för elevens utveckling och lärande i skolan.

Projektets syfte är även att synliggöra de två modellernas möjligheter och utmaningar genom att utvärdera i vilken utsträckning de främjar samarbete med vårdnadshavare och höjer elevernas måluppfyllelse. Utifrån komparativa utvärderingar är syftet att utveckla de två modellerna så att de kan bli ännu effektivare i att stärka samverkansarbete och höja måluppfyllelse ytterligare.

Dessutom är syftet att sprida forskningsproducerad kunskap till andra skolor för att möjliggöra en etablering av liknande modeller i deras verksamheter och dels för att pröva modellernas giltighet i andra skolor.

Projektets övergripande frågeställningar

1. Hur kan respektive modell bidra till ett stärkt samarbete med vårdnadshavare för att därigenom skapa bästa möjliga förutsättningar för barns och ungdomars utveckling och lärande?
2. Vilka effekter har respektive samverkansmodell för lärares och vårdnadshavares förutsättningar att bygga tillitsfulla relationer sinsemellan och engagera sig som samarbetspartners i barnens trygghet och lärande?
3. Hur kan respektive samverkansmodell för att stärka samarbetet med vårdnadshavare vidareutvecklas?

Tillit mellan hem och skola

Betydelsen av tillit i relationen mellan hem och skola framträder tydligt i den begränsade forskning som finns på området (Borman et al., 2021; Niedlich et al., 2021). Tillit beskrivs som "ett tillstånd av gynnsamma förväntningar på andra människors handlingar och avsikter" (Möllering, 2001, s. 404). Förväntningar gör människor sårbara, eftersom de placerar sig i en beroendeposition utan garanti för att den man litar på faktiskt kommer att leva upp till förväntningarna (Misztal, 2011). Med andra ord: den som hyser förväntningar tar en risk och agerar utifrån en hypotes om någon annans pålitlighet, en hypotes som alltid rymmer möjligheten att bli sviken. Samtidigt erkänns tillit som en grundläggande sammanhållande kraft i samhället (Putnam, 1995; Simmel, 1953) och som något som underlättar vardagliga mellanmännsliga interaktioner genom att reducera social komplexitet, eftersom det sällan är möjligt att vidta alla tänkbara försiktighetsåtgärder i livet (Luhmann, 1979). I dessa sammanhållande processer fungerar en persons bedömning av en annans respons regelbundet som evidens som avgör graden av tillit till den andre (ibid.). Att undersöka tillit pekar därmed på ett betydelsefullt samband mellan, å ena sidan, mänsklig sårbarhet och beroende och, å andra sidan, smidiga sociala interaktioner och social sammanhållning.

Georg Simmels skrifter erbjuder ett teoretiskt perspektiv för att begreppsliggöra *tillit*. Simmel (1950) definierar tillit som "en hypotes tillräckligt säker för att tjäna som grund för praktiskt handlande", och som befinner sig "mellan kunskap och okunnighet om en människa" (s. 318). Hypoteser antyder att vi, utan fullständig kunskap om en annan människa, inte kan förutsäga med *absolut säkerhet* hur personen kommer att svara på våra initiativ. Däremot kan vi hysa gynnsamma förväntningar om en annan människas beteende och avsikter och leva *som om* det vi antar om framtida handlingar eller händelser kommer att inträffa (se Möllering, 2001). Hypoteser är också något som prövas och omformuleras utifrån fortlöpande erfarenheter av andra människor. Simmel menar att den kunskapsnivå som krävs för att känna tillräcklig trygghet för att genomföra praktiska interaktioner inom en viss grupp varierar beroende på vad som står på spel. När en person tar in en affärspartner krävs en betydligt högre grad av kunskap om den andres personliga egenskaper för att skapa den nödvändiga tilliten för partnerskapet, jämfört med vad som behövs för en vanlig affärstransaktion.

Simmel (1950) beskriver en annan form av tillit eller förtroende som han kallar "den enes tro på den andre". Detta förtroende är inte direkt knutet till hypoteser grundade i empiriska belägg om människor, utan beskrivs som en "inre ohämmad öppenhet", en "primär, grundläggande hållning gentemot den andre" (s. 318). Även om dessa två former av tillit – tillit som hypotes och tillit som attityd – inte är åtskilda, anknyter den senare till en djupare tro på mänskligheten och "den metafysiska dimensionen av våra relationer". I sin analys av hemliga sällskap diskuterar Simmel (1950) även det "ömsesidiga förtroendet mellan dess medlemmar". Han visar att konsekvensen av att visa förtroende för medlemmar i en grupp är en känsla av moralisk solidaritet som utövar en stark kraft att leva upp till det

förtroende som investerats i dem. Han antyder att den som får förtroende strävar efter att visa sig pålitlig och i sin tur återgäldar tilliten. Förtroende föder tillit.

I denna studie har temat tillit gjort sig gällande med en tydlighet som inte gick att bortse från. Simmels distinktion mellan tillit som hypotes och tillit som en attityd av tro erbjuder en analytiskt hållbar ram för de olika beskrivningar av tillit som deltagarna gav uttryck för. Kort sagt framstod det som viktigt att få ett teoretiskt grepp om tillit, och Simmels begreppsliggöranden visade sig vara fruktbara för att belysa och ge trovärdighet åt de tillitsföreställningar som framträdde i forskningsresultaten.

Metod

Detta är ett relativt småskaligt praktisknära forskningsprojekt med en blandning av metoder. Syftet med studien har varit att undersöka hur NÄT-möten och en familjestödjare (FS) bidrar till att relationerna mellan skolan och elevernas familjer, hur möjligheter skapas för lärare och vårdnadshavare att bygga tillitsfulla relationer och engagera sig som partners i att stödja barns lärande och utveckling. Ett slutligt mål var att dra slutsatser om hur de två föräldraorienterade modellerna kan vidareutvecklas.

En ambition att genomföra icke-manipulativ, naturalistisk undersökning och uppnå flexibilitet genom ett framväxande designförfarande (Patton, 2002) pekar på de strategiska fördelarna med en praktikbaserad forskningsansats. Eftersom projektets syfte var att bedöma modellernas relationella och pedagogiska värde utan hänvisning till standardiserade indikatorer, är ”kvalitativa beskrivningar nödvändiga för att fånga de unika variationer och kontraster som oundvikligen uppstår när lokala initiativ anpassas till lokala behov och omständigheter” (Patton, 2002, s. 165).

Praktikutvecklande forskning

För att minska gapet mellan teori och praktik, stärka forskningens relevans och samtidigt säkerställa vetenskaplig stringens, har samarbetet mellan akademiker och lärare vuxit fram som en central del av forskningsansatsen (Bevins & Price, 2014; Platteel et al., 2010). Ett sådant samarbete är i grunden deltagarorienterat, bottom-up, och inriktat på att bedriva forskning *med* människor snarare än *på* eller *för* dem (Patton, 2002; Wadsworth, 1993). Det drivs av övertygelsen att när människor deltar i forskningsarbetet som medforskare är de mer benägna att känna *ägarskap* över forskningsprocessen och *investera* i den (Patton, 2002). Inom utbildningsvetenskaplig kollaborativ forskning erkänns lärares erfarenhetsbaserade kunskap som lika värdefull som akademisk kunskap för att utveckla ny och trovärdig kunskap (Meirink et al., 2010).

Praktisknära skolforskning är undersökningar som genomförs nära skolans verksamhet genom samarbete mellan akademiker och skolans aktörer (Skolforskningsinstitutet,

2024). Mer specifikt innebär detta forskning som utgår från de utmaningar och behov som skolpersonal möter i sin professionella praktik och som bidrar till utvecklingen av skolans uppdrag att stödja elevers lärande. Det centrala kännetecknet för praktikhärla skolforskning är att den bygger på genuint samarbete, det vill säga symmetriskt, kompletterande och synkroniserat gemensamt arbete som integrerar både akademikers och skolaktörers erfarenheter och perspektiv i sökandet efter ny kunskap. I denna studie valdes en praktikhärla forskningsansats, eftersom det ligger i linje med en förståelse av lärande som dialogiskt till sin natur, ”född mellan människor som tillsammans söker sanningen i processen av deras dialogiska interaktion” (Bakhtin, 1984, s. 110).

Metoder och dataproduktion

Datainsamlingsmetoderna omfattade enkäter för vårdnadshavare och lärare, lärarnas reflektionsprotokoll, individuella intervjuer med centrala ”insiders” samt gruppintervjuer med skolans vårdnadshavare och lärare. Dataproduktionen utvecklades genom en öppen och *framväxande* strategi där den initiala datan styrde studiens fortsatta fokus. Designen kan beskrivas som en kumulativ process där data successivt byggde betydelselager och pekade ut centrala frågor. Generellt sett väckte enkätresultaten om hemskola-samarbete frågor som inspirerade utformningen av intervjufrågor för lärargrupperna, och parallellt en motsvarande uppsättning frågor för vårdnadshavarna i deras gruppintervjuer. På en av skolorna infördes skriftliga reflektioner för lärarna mellan enkät och gruppintervjuer för att skärpa fokus på vilka nyckelfrågor som skulle ställas. För att få mer heltäckande perspektiv på bakgrund, vision och effekter av skolornas föräldrainsriktade arbete genomfördes individuella intervjuer med skolledare, den familjestödjande funktionens representant samt vårdnadshavare. På detta sätt fångade varje datamängd resultat som informerade frågorna i nästa fas av undersökningen och därigenom förfinade studiens relevans. Dataproduktionen var ett samarbetsprojekt och genomfördes till stor del av medlemmar i elevhälsoteamet och lärare som deltog i projektet.

För att konstruera kunskap om hur en modell bidrar till och påverkar samarbetet med vårdnadshavare i en specifik skolkontext behövde rösterna och utvärderingarna från dem som har förstahandserfarenhet av modellen fångas. Forskningsdeltagare valdes därför *strategiskt* utifrån deras potential att belysa det fenomen som studerades (Patton, 2002). Lärare och vårdnadshavare i skolans tidiga årskurser (förskoleklass till årskurs tre) var centrala deltagare. De deltagande lärarna hade alla ”svensk” kulturell bakgrund, medan den grupp vårdnadshavare som intervjuades bestod av en socioekonomiskt och kulturellt blandad sammansättning för att spegla skolornas mångfacetterade föräldrainspopulation.

Dialogisk innehållsanalys

Även om dataanalysen byggde på transkribering och induktiv innehållsanalys (Bryman, 2018), spelade den dialogiska utforskningen av olika datatyper inom projektgruppen en kreativ roll i förståelsen för materialet. De månatliga projektgruppsmötena fungerade som tillfällen för tolkande arbete, där alla gruppmedlemmar kunde bidra sammanhängande till de framträdande empiriska resultaten och på olika sätt delta i den analytiska frontlinjen. Upplysta av dessa meningsskapande samtal analyserades den blandade datan i enlighet med den fenomenologiska principen att kondensera materialet till väsentliga komponenter som kan representera aspekter av det studerade fenomenet. Detta innebar systematiska processer av öppen kodning för att samla och relatera centrala empiriska delar, datakollation samt reduktion av många relevanta aspekter till ett fåtal distinkta kärnteman som besvarar forskningsfrågorna. Dessa teman strukturerar den följande presentationen av studiens resultat.

Resultat

Samverkansmodellerna vänder sig till en föräldrapopulation som kännetecknas av varierande kulturella bakgrunder, låg socioekonomisk status och utanförskap. Samtidigt speglar modellerna en rådande praxis bland skolpersonal kännetecknad av en förväntan på att föräldrar ska följa skolans villkor och normer, en blandning av tillit och misstro till föräldrar och en tendens att reducera föräldrars resurser och betydelse för sina barns lärande. Dessa förhållningssätt skapar ett "oss och dem" -förhållande, en klyfta som innebär att föräldrars involvering i barnens lärande lätt kan ignoreras. Modellerna har initierats av en motrörelse präglad av ett erkännande av föräldrars betydelse i skolans värld, en tilltro i föräldrars roll och potential att engagera sig i barnens lärande. Målet med modellerna är att etablera en motkultur i skolan som främjar tillitsfulla relationer mellan skolan och familjemedlemmar samt inkluderar föräldrar i skolans verksamhet. Följande rapportdel syftar till att ge en bild av denna motkultur. Sektionen lyfter fram projektets väsentliga resultat gällande hur respektive modell bidragit till en stärkt samverkan mellan skola och vårdnadshavare samt effekterna av modellerna avseende lärares och vårdnadshavares förutsättningar för samverkan.

Hur stärker NÄT och familjestödjare samverkan?

Som svar på denna fråga har dataanalysen visat följande centrala teman.

Ett förtroende för föräldrar

I studien träder tillit fram som en avgörande faktor i utvecklingen av hem-skola relationer, men utvecklingen försvåras av makthierarkier och olika intressen. Lärarna förväntar sig att föräldrar ska stödja deras arbete på hemfronten i enlighet med följande ord från lärare:

Jag har ganska höga förväntningar på föräldrar, att dom ska backa upp hemifrån när det gäller läxor och barnen kommer i tid och har med sig kläder, har jag ätit frukost? Att man får en kommunikation med dom.

Dessutom synliggör dataanalysens resultat en förväntan hos lärare att föräldrar ska respektera dem som lärare, att föräldrar ska "prata positivt om skolan" och "att barnen är delvis uppfostrade när dem kommer [till skolan]". Lärares beskrivningar av sina förväntningar i intervjumaterialet avslöjar ett starkt skolperspektiv gällande samarbetet med föräldrar. Lärarnas professionella position ska erkännas, skolans vikt ska lyftas och barnen ska få den omsorg de behöver för att orka med skoldagen. Perspektivet speglar en instrumental syn på föräldrars roll, att de primärt ska tjäna skolans uppdrag och intressen. Lärares förväntningar på att föräldrar och elever ska ta ansvar för uppgifter kopplade till skolans behov och krav förutsätter en viss kunskap om föräldrar, en viss nivå av förtroende för deras framtidsbeteende. Dock är lärare eniga om att "bara för att våra förväntningar är på ett sätt så är det ju inte säkert att det är så, att föräldrarna responderar på det sättet som vi vill och önskar". Oppfyllda förväntningar leder till

uppfattningar att kvaliteten på relationer med hemmet ”hänger oftast på föräldrarna” och en känsla av att lärare ”är mer engagerade än föräldrarna”. För lärare relateras dessa föreställningar till föräldrarnas prestation eller avsaknad av förväntad prestation, vilket följande två citat uttrycker:

Vissa vårdnadshavare har man större förtroende för pga. kommunikation. Det är lättare att kommunicera med dem. De tar in den information jag vill förmedla positivt och deras handlingsförmåga visar att de vill ha ett bra samarbete med pedagog (L).

Det är ju väl lite det du var inne på också, att ibland får man svar, ibland inte, då kanske det inte blir sådär superbra tillit [...] Om det faller mellan stolarna ofta eller någonting då kanske man inte känner tilliten. Då tror man att ”Ja men ser dom ens det här, eller bryr dom sig?”. Eh, det handlar ju om att bevisa att man bryr sig också. Och det gör man ju när man svarar och så (F).

Citaten visar hur förtroende och tillit påverkas av föräldrars positiva kommunikationshandlingar samt av lärarnas inkonsekventa respons. Detta illustrerar i vilken utsträckning den andra parten kan anses vara pålitlig. I lärares och föräldrars diskurser vävs tillit och misstro in i varandra. Detta slags förtroende som vilar på prestation som bevis för en persons pålitlighet kallas i studien för *evidensbaserad tillit*.

I kontrast till lärarnas skolperspektiv och blandade attityder till föräldrar, visar skolornas samverkansmodeller ett starkt förtroende för föräldrar och en övertygelse att ett föräldraperspektiv behövs i skolans samverkansuppdrag och systematiska kvalitetsarbete. Föräldrars betydelse motiveras med åtminstone två anledningar nämligen föräldrars värde som *föräldrar till skoleleverna* och deras värde som *egna individer*. Den första kopplas till ett förtroende för det oupplösliga band mellan förälder och barn som gör att föräldrar är unikt positionerade att stödja sina barns utveckling. Samverkansmodellerna utgår ifrån ”att alla föräldrar vill sitt barn väl, att nånstans där, och oavsett hur man gör som förälder så tänker jag att man gör det utifrån att man tror att det är det som är bäst för mitt barn just då” (R).

Samtidigt värderas föräldrar som ”unika” individer skolorna ”är genuint intresserade av” och vill träffa i ”det mänskliga mötet”. Föräldrar betraktas ”som en resurs” för skolan med tankar, kunskap och perspektiv som skolan vill fånga upp och ta hänsyn till. Skolorna vill ha en ”dialog” med föräldrar som betonar inkludering av och respekt för föräldrar som jämbördiga samtalspartner med lika viktiga röster som andra involverade aktörer. Särskiljningen mellan föräldrars värde som *föräldrar* och som *egna unika individer* är något lärare har nått insikt om och kopplar till tillit. Till exempel inser lärarna att familjestödjares praktiska hjälp som bemöter föräldrars personliga behov är tillitbyggande arbete, eftersom det signalerar att föräldrar är viktiga i sig själva:

Familjestödjare har gjort praktiska saker. Eh som skapade tillit hos föräldrarna. Det inte bara gäller till exempel eleverna här. Hon hjälpte dom till exempel (VH) fixa deras schema hemma. Ta låneböcker. Jag tror det här också skapar tillit, att skolan är engagerade också på VH, inte bara på elev-vårdnadshavare. (L)

Insikten är signifikant, eftersom den uppmärksammar skillnaden mellan en instrumental syn på föräldrar (föräldrar tjänar skolans behov) och ett existentiellt bemötande (skolan ser människan bakom föräldrastereotyper och nyttjar deras särskilda egenskaper och förmågor). Det kan göra skillnad mellan ”en känsla av att man inte har kontroll, att man är hjälplös” och ”att känna sig viktiga [...] i att vara en del liksom, inkluderad”. Det är på denna mänskliga grund i mänskliga kontakter som existentiell tillit kan särskiljas från evidensbaserad tillit i denna studie. Genom ett konsekvent förtroende för föräldrar som kan tillfredsställa deras existentiella behov att känna sig värdefulla som autonoma individer i sin vardag, bidrar modellerna till att skapa tillit hos föräldrar gentemot skolan och därmed stärka skolans samverkan med föräldrar. En givande samverkan börjar med skolpersonalens synsätt på föräldrar.

En icke dömande inställning och en självkritisk förmåga

I stark kontrast till lärare och föräldrar som uttrycker att ansvar för relationens kvalitet ligger på den andra partens axlar, visar modellernas förespråkare en vägran att lägga skulden på föräldrar för dysfunktionella relationer mellan skola och hem. Detta kopplas till en förmåga att se på hinder i dessa relationer som först och främst deras egna ansvar att undanröja. Två av projektteamens medlemmar säger:

... dels behöver man sudda bort det här ”vi har rätt, du har fel”. Det behöver finnas ett lärandeforum [...] ett sånt tillåtande klimat där man lär tillsammans

jag tänker att vi utgår väldigt mycket från en ganska hård norm för hur vi tänker ”den optimala föräldern” [...] ”... det här är vårt grunduppdrag, och ni får gilla läget som föräldrar”

Genom en användning av ”vi” erkänner talare att de själva har bidragit till problemet och står i behov av att lära sig lika mycket som de andra involverade.

Resultat visar att existentiell tillit korrelerar med en hög självkritisk förmåga medan evidensbaserad tillit korrelerar med en låg självkritisk förmåga. Deltagarna som visar föräldrar en existentiell tillit, som bland annat betonar föräldrars potential till engagemang, tenderar att vända sig inåt och ställa frågan till sig själv om vad de skulle kunna ha gjort för att ge föräldrar bättre möjligheter att engagera sig och kunna bemöta skolans förväntningar. Exempelvis:

Vad behöver vi göra för att möta just den här föräldern? Det här är en förälder som egentligen har ett engagemang, men som inte har förmågan att visa sina barn kring inläringen, hjälpa sina barn kring inläringen. Och då kan vi skapa dom förutsättningarna, hjälpa till kring det.

En öppen dialog

I skolornas arbete med familjer utgörs kommunikationen i stor omfattning av information från skola till hemmet, men vårdnadshavare förväntar sig en öppen dialog med lärare och upplever begränsad kontakt med dem. Därför är en strävan att föra en dialog med föräldrar bland de som driver modellerna ett särskilt viktigt sätt att stärka samverkan mellan skola och hem. För de aktörer som har ett nära samarbete med modellerna utgör dialog en avgörande komponent i att sätta personliga relationer med föräldrar i främsta rummet, framför krav och direktiv. Dialog innebär "mänskliga kontakter", "att man försöker förstå föräldrars situation", "utrymme för föräldern att kanske ställa frågor" och ömsesidighet i termer av lika talutrymme och respekt för varandra. I dialog enligt en rektor söker man respons och en konstruktiv, meningsfull, väg framåt:

Eh att man har ett intresse för vad den andra, för att veta, "vad vill den andra?". Och jag ställer inte bara frågor utan jag är nyfiken på vad är svaret, och jag tar emot svaret och jag bearbetar det och gör det till någonting som blir gångbart för oss båda.

Trygghet lyfts fram som en förutsättning för en öppen dialog. Deltagaren menar att lärare har en maktposition i ett samtal med föräldrar som kan göra det "jobbigt att erkänna för sina barns lärare att man inte förstår läxan". Man vågar helt enkelt inte berätta om ett avgörande behov. Eftersom maktförhållanden undergräver trygghet i social interaktion, betonar föräldrar vikten av dialog i en icke-institutionell miljö såsom NÄT-träffarna och en familjestödjare erbjuder. Enligt föräldrar, skapar "en icke skolatmosfär" förutsättningar för att känna sig trygg och en "chans att på ett inofficiellt sätt sitta och prata med lärare om ärenden och saker som vi bryr oss om som familj". (Sådana miljöer möjliggör dialog som bidrar kraftfullt till tillitsfulla relationer och villighet att samverka mellan skola och hem.)

En strävan att ge föräldrar en röst och agens

Båda modellerna syftar till att synliggöra föräldrar i skolverksamhet och gör det genom att ge föräldrar en röst och agens. "NÄT [...] bygger ju det på en idé som att [...] vi är genuint intresserade av vad föräldrar vill." förklarar en av modellens skapare. Vid NÄT-modellen är det föräldrarna som styr vad träffarna ska handla om med hjälp av utsedda ambassadörer vilka ska fånga upp och föra vidare vad fler föräldrar vill. Därför tjänar NÄT-träffarna som ett demokratiskt forum där föräldrar blir sedda och deras röster blir hörda. NÄT visar vad en stärkt samverkan mellan vårdnadshavare och skola kan vara och ser man att den "leder till att 'Ja men det är ju skillnad för mitt barn' eller att 'Jag kan påverka hur det går för mitt barn i skolan', då [...] vill man det". Dock siktar även NÄT på att stärka föräldrars agens bortom skolan mot lyckad integration genom ökad kunskap och kommunikativ förmåga för att stärka självförtroendet hos missgynnade föräldrar så att de ska kunna fatta egna beslut och förverkliga sina egna inkluderingsstrategier i samhället.

En del av familjestödjarens roll beskrivs som att "vara förälderns röst" och "förälderns förespråkare". Eftersom familjestödjares bemötande inte begränsas av lärarens bedömningsuppdrag, kan hon ta fasta på föräldrars oro och bekymmer. Förhållningssättet

visar ett intresse för föräldrar som individer och bygger förtroende och tillitsfulla relationer. Som förespråkare, inför familjestödjaren föräldrarnas perspektiv och förstärker därigenom föräldrarnas inflytande i skolan, vilket uttrycks på följande sätt:

Ja, det allra viktigaste som jag kanske, det är ju att, att få lyfta in föräldraperspektivet och att vi inte är så snabba i skolan med att berätta att "det här förväntar vi oss av dig", utan att vi [...] faktiskt fundera kring vad föräldrarna försöker säga, vad är viktigt för dom? [...] "Jamen vad tänker ni, vad tror ni föräldrarna tänker om det här, eller har föräldrarna något att tillföra i det här, eller skulle vi kunna bjuda med dom i det här samtalet?" [...] Jag tänker, vara närvarande när man sitter i olika möten, och att man lyssnar in och vill förstå, istället för om man redan har bestämt sig innan.

Citatet förtydligar att ett viktigt uppdrag för familjestödjare är att främja en ändring bland skolpersonal från en styrande, marginaliserande inställning till föräldrar till en utmaning att inkludera föräldraperspektivet. Rent praktiskt innebär detta att återkommande ställa frågor så som "Vad tror ni föräldrarna tänker om det här?" som utöver föräldrainflytande och agens på vissa av skolans beslutsfattande processer genom skolpersonalens handlingar.

Kompletterande stödinsatser som stärker hem- och skollärmiljöer för barnen

En förälder beskriver skolan som ett "andra hem för barnen". I sammanhanget beskrivs vikten av att föräldrar och lärare utbyter kunskap om barns svårigheter och positiva prestationer för att möjliggöra lämpligt stöd "inte bara i skolan, hemma också". Föräldern insisterar att när hemmet och skolan arbetar i samklang och barnet ges parallella stödinsatser skapas en stark påverkan på barns beteende och prestation. Om vi betonar HEM i uttrycket "skolan som andra hem för barnen" får vi en stark bekräftelse av skolans vikt och värde som formativ lärmiljö för barns liv och framtid. Beskrivningen lyfter föräldrarnas önskan att barnet ska känna sig *hemma* på skolan, må bra, tillhöra skolmiljön och känna sig inkluderad. Om man betonar ANDRA i beskrivningen av skolan som "andra hem för barnen" lyfts vikten av hemmet som den FÖRSTA, primära, lärmiljön för barns utbildning fram. När skolan förstår hemmets roll och hemmet inser skolans inflytande över barns utveckling blir lärandet betydande och då skapas förutsättningar för barnen att känna sig *hemma* i båda lärmiljöer.

Argumentet för samordning av kongruenta lärmiljöer i hemmet och skolan är att både föräldrar och skolpersonal har användbara kunskaper om barnen som kan komplettera den andra partens syn på barnen och att en strävan att "dra åt samma håll" ger "bättre resultat" i båda lärmiljöer. Exempel på kunskapsområden som kan kommuniceras på detta sätt är barns styrkor och "vad de vill ha för hjälp" i skolämnen, barnens intressen och aktiviteter, barns oroande beteenden såsom datorspelstid, en vägran att gå till skolan och svårigheter att få kontakt med ett barn "för att föräldrar inte ska vara ensamma i sitt fostransuppdrag". Medan skolan kan förklara "hur lärande går till, hur det går för barnet i skolan", föräldrar har kunskap om *hur deras barn lär sig*, som en förälder uttrycker det:

Jag känner att - för att vi känner våra barn bäst. Vi vet hur de lär sig, hur de utvecklar. Det är viktigt att vi förmedlar det till lärare så de förstår våra barn. Jag vet att mitt barn har svårt med gångertabellen liksom att... att hon får den information, att jag för denna information till lärare och till skolpersonal så att de kan hjälpa henne med det. Att vi är också tydliga och öppna mot skolpersonalen bland vad vi vet, vad vi tycker, vad vi oroar oss gentemot våra barn.

Insatser som stärker föräldraskap och elevers skolprestation

Utifrån modellerna kan stödinsatser grovt delas i pedagogiska stöd och föräldraskapsstöd, vilka inkluderar uppgifter som möter föräldrars personliga praktiska behov. Gällande det pedagogiska, har familjestödjaren satsat på stöd till föräldrar som vill hjälpa sina barn med deras hemuppgifter men känner att de inte kan. Medan lärare inte har tillräcklig tid för en detaljerad förklaring av veckans läxa, har familjestödjare "möjlighet att gå in djupare på allting" och kan effektivt förtydliga för vårdnadshavare hur de ska göra. Lärare beskriver familjestödjares förhållningsätt till denna uppgift som möjliggörande träning så att föräldrar kan göra pedagogiskt arbete tillsammans med sina barn:

Dom sitter och läser läsläxan tillsammans och går igenom svåra ord och liksom, vad kan ni tänka på när ni ska läsa den här hemma med era barn, vilka frågor kan ni ställa, så att dom har lite mer förståelse än vad barnen har kanske. Så att dom ska liksom kunna lite mer, för att kunna hjälpa barnen.

Båda modellerna innefattar stödinsatser som syftar till att stärka föräldraskap och familjeliv. NÄT-träffarna syftar till att stärka tillit mellan hem och samhällsviktiga myndigheter så som skolan, socialtjänsten och polisen. Vid träffarna får föräldrarna möta och se att det finns människor med goda viljor bakom sina institutionella uniformer. Informationsmöten kännetecknade av envägskommunikation förvandlas till *mänskliga möten* genom dialog. En förälder berättar:

När skolan bjuder in till exempel polisen och sociala myndigheten och andra myndigheter för att berätta för föräldrar hur saker och ting fungerar då är skolan här som en bro mellan föräldrar och myndigheter och det skapar förståelse och tar bort massor av missförståelse om till exempel hur socialen fungerar och andra myndigheter i samhället. När ni får det i ett sånt här sammanhang via skolan som är som en bro mellan oss och myndigheterna, det skapar trygghet.

Genom föräldrastödjande organisationer får föräldrarna

förståelse för hur vår skolsystemet fungerar, inte fungerar och vi kan förbereda [våra barn] till livet i skolan och utan för skolan, på nätet. Med denna information kan vi ge dem kunskap om hur de ska agera om det händer nånting. Så- sån information kommer komma till dem i slutände när vi sitter och prata om den på såna NÄT-träffarna.

NÄT- träffarna fungerar också som plattform för föräldranätverk, eftersom de skapar möjligheter för föräldrar att stödja varandra kring familjeliv genom utbyte av erfarenheter och kunskap om utmaningar med fostransuppdraget och lösningar på praktiska problem.

Familjestödjarens arbete kan beskrivas som en intensifiering av lärares samverkan med föräldrar (exempelvis ”läxor, veckobrev, information om vad som ska hända”) plus en diversifiering av lärares arbete. Gällande det diversifieringsfältet berättade en lärare att:

Hon har ju även hjälpt till vet jag, hemmavid såhär på morgonen, att det kan vara tufft att få hit eleverna. Äta, klä på sig ordentligt. Hon har gjort schema till föräldrarna och barnen hemma [...] Som dom kan använda sig av, och det har ju hjälpt elever vet jag, som vi hade förut. För att få en bra morgon hemma, och hinna med. Och ändå komma i tid till skolan.

Detta fält omfattar insatser som lärare beskriver som ”en hel del socialt, och föräldrar som kanske inte riktigt helt vet hur dom ska hjälpa sina barn. Eh, springer ute sent på kvällar, vill inte lyssna, dom blir oroliga för att dom ska hamna i fel umgänge”. Dessutom, påstår lärare att ”föräldrarna känner att dom kan komma till henne med egentligen vilka frågor som helst. Det kan vara... För ibland kommer dom ju med saker som kanske i sig inte rör barnet”. Dessa saker illustreras av insatser som riktar sig mot föräldrarnas inkomster, bilar, lägenheter, hyresbetalningar och fritidsaktiviteter.

Att båda modellerna innefattar stödinsatser som riktar sig mot föräldraskap och familjeliv motiveras av att det finns ett starkt samband mellan å den ena sidan föräldrars delaktighet samt en stabil och omsorgsfull hemlärmiljö och å den andra sidan elevernas välbefinnande, trygghet och måluppfyllelse i skolan. Syftet med NÄT-träffarna är att inkludera föräldrar på jämna premisser där mötet är mänskligt, trygghetsskapande och ett klimat där föräldrarna känner sig erkända och värdefulla. De bygger förutsättningar för ”ett nära samarbete” som ”GÖR skillnad för barnen”

Lärarna som familjestödjare samarbetar med beskriver kopplingarna mellan ”socialt” stöd för föräldrar, ”glada föräldrar” och elevers välmående och lärande som ”hela cirkeln”. Kontexten av lärarnas användning av uttrycket ”hela cirkeln” är föräldrarnas delaktighet föranledd av handlingar som gör att föräldrar blir sedda, förstås och därigenom känner sig viktiga samt som en del av skolverksamheten och ”samhället i stort”. De specifika handlingar som lärare refererar till ”är inte sånt som man tänker att skolan ska behöva ta” men ”det gynnar ju barnen i slutändan”. Budskapet är tydligt, lärare har inte möjligheten att förse föräldrar med sådana saker, men samtidigt inser de att insatser som skapar struktur och trygghet i hemmet och som bidrar till föräldrars välmående främjar barnens akademiska prestation. Utifrån dessa uttalanden, medför ”hela cirkeln” synen på stabilitet i hemmet och föräldrars välbefinnande som nödvändiga för föräldrars engagemang i barnens lärande och, i sin tur, som en väsentlig del av stödsystemet runt omkring barnen som ”[ger eleverna] rätt förutsättningar att lyckas”. En lärare fångar upp budskapet med följande:

Men har du glada föräldrar som blir, är, som tycker det är roligt, som vill hjälpa sina barn... Och det vill dom ju ofta, men dom kanske inte har... Kunskapen om det. Och får dom gå en cykelkurs, ja men då kan dom ju skaffa cyklar och åka iväg på fotbollsträningar eller vad det nu är. Och då blir det ju glada barn som tycker om att gå i skolan och vill lära sig och inte mår dåligt.

Modellernas stödinsatser kan sammanfattas av figur 2 och 3:

STÖDINSATSER	NÄT
Pedagogiska	Skolsystem, Lagar och mål Ingen särskild fokus på praktisk läxhjälp
Föräldraskap	Förståelse för myndigheter Tematiskt föräldraskap stöd
Personliga	Kollektiv fokus snarare än personliga behov Interaktion med andra föräldrar ger möjlighet till hjälp med personliga behov

Figur 2

STÖDINSATSER	FAMILJESTÖDJARE
Pedagogiska	Starkt stöd. Läxhjälp för föräldrar Föräldrar som instruktörer
Föräldraskap	Individuella interventioner Vägledning till och förbindelse med myndigheter
Personliga	FS:s engagemang i att ta itu med en rad mycket varierande frågor och socialt inriktade ärenden Effektivt system för att uppfylla individuella behov

Figur 3

Vilken effekt har modellerna haft?

Modellerna är i sig interventioner i hem-skola relationer där resultat och skillnad förväntades och rapporterades. Analys av båda skolornas empiriproduktion har synliggjort följande svar till frågan om modellernas effekt.

Transformerade förutsättningar för eleverna att lyckas i skolan

När lärare uttalar sig om familjestödjares huvuduppdrag pekar de på eleverna. Medan föräldrarna är familjestödjarens "primära kontakt", "primära uppdrag", är det slutgiltiga syftet "att ge [eleverna] rätt förutsättningar att lyckas". "Alltså i slutändan" förklarar en lärare "är det väl egentligen elevernas alltså trivsel och trygghet och måluppfyllelse. Att vi vill att dom ska komma hit till skolan, vara trygga och trivas här och att dom ska klara sig bra. Kunskapsmässigt också." Lärarna är obevekliga i att stödinsatser riktat mot hemmasituationen som hjälper familjer "att få en bra morgon hemma och hinna med" även

hjälper lärare ”att få en bra skoldag”. Stöd från familjestödjaren som hjälper föräldrar hantera och stabilisera familjeliv ”ger resultat” som märks av lärare på följande sätt:

Ja! Elever kommer med läxor som dom inte har gjort förr. Dom har med sig idrottskläder och andra saker som är viktigt. Vi har elever som kommer upp på morgnar, som äter frukost, som inte kommer hit med ett surmulet ansikte för att det har varit en jobbig morgon. (L)

I respons till frågan om modellernas bidrag till elevernas skolframgång, rapporterar båda skolorna ökad skolnärvaro på grund av intresset för föräldrar och föräldracentrerade insatser som modellerna möjliggör:

Eh, jag kan också säga att vi har en, vi har halverat vår frånvaro på två års tid. Från att 12% av eleverna var frånvarande över lag på skolan, till att vara nere på 6 % nu [...] Om vi stärker samverkan med vårdnadshavare, och om vi har fler vårdnadshavare som vågar ta hjälp av socialtjänsten till exempel, så får man barnen till skolan i större utsträckning. Vi har heller inte på 310 elever någon enda elev som sitter hemma. Vi har ingen hemmasittare.

I skolan där familjestödjaren jobbar, lyfts skolnärvaro av lärare som ett exempel på uppgifter som familjestödjare kan göra som lärare inte känner att de hinner eller kan, eftersom handlingsutrymmet eller tiden inte räcker till. Exemplet kommer från mellanstadiet där lärare utmanades med elever som drabbas av utanförskap och inte kommer till skolan. Läraren berättade:

Familjestödjaren mötte upp föräldrarna, gick hem och hämtade [eleverna] till och med liksom. Så vi fick ju hit eleverna. Ja, vissa har ju otroliga svårigheter att bara ta sig till skolan. Så [familjestödjaren] är ju betydligt mer värdefull än att bara ha någon att prata med ”hej hur mår du”. Utan, vi snappar ju upp elever som inte har det så bra, väldigt tidigt, in på terminen.

Enligt deltagarna, ger modellerna bevis på att skolan vill bekräfta och samverka med föräldrar genom öppen dialog och inkluderande insatser, vilket resulterar i elevernas framgång i skolan:

Dom gånger som vi inte får till en samverkan eller samarbete skola och vårdnadshavare, så är det väldigt sällan att barnen lyckas med sin skola. (R)

Ja, och framförallt tänker jag att man har sett vinningen av det, att när vi fångar föräldrar och föräldrars perspektiv så blir det bättre för barnet, och då fungerar det bättre i klassrummet för barnet. Det tror jag att man har sett gång på gång. (R)

Stärkt föräldraengagemang

Skollornas strategier syftar till att bjuda in föräldrar till samverkan kring deras barn och förverkliga grundläggande förutsättningar för både skolpersonal och föräldrar att därigenom ”dra åt samma håll”. Lärarna bekräftar att stödjande insatser har stärkt föräldraengagemang:

Sen har man ju haft liksom nån mamma och nån pappa som har kommit och sagt att ”nu har det blivit mycket bättre också hemma, för att vi har fått hjälp”. Eller; ”Ja men nu förstår jag läxan, för att jag har fått hjälp.” (L)

Genom en stärkt, föräldraresponsiv samverkan kan föräldrars inställning ändras. ”Om man ser” hävdar en deltagare, ”att ’Jag kan påverka hur det går för mitt barn i skolan’ – då skulle jag säga att *då vill man det*”. Erfarenheter hos föräldrar, att de i kollaboration med skolpersonal, kan hjälpa sina barn slutföra skoluppgifter leder till växande självtillit. Lärare fångar upp denna känsla i ett exempel där en förälder fick hjälp från familjestödjaren med sin dotter ”för att mamma ska känna sig ’Jag gör rätt. Jag kan göra det här’”. Föräldraengagemang yttrycks i uppfattningen av att tillhöra ett enigt föräldra-läro-team som strävar mot gemensamma mål inriktade mot barns välbefinnande. En förälder hävdar, ”vi är ett team liksom. Att vi inte jobbar emot varandra, utan att lärare och föräldrar samarbetar”.

Föräldrarnas ökade tillit till skolan har också stärkt föräldraengagemanget. Enligt föräldrarna skapar man tillit och förtroende mellan skola och hem genom ömsesidiga pålitliga handlingar där lärare och föräldrar ”fixar problem tillsammans” och ”hjälp varandra med att stötta [barnen]”. Där komplementära insatser och respons ”från båda hållen” förekommer, växer tillit mellan skola och hem. Ett annat tillit-tema är upplevelsen av att känna sig uppskattad. Som svar till vad som har orsakat större förtroende för skolan, hävdar en förälder, ”att jag känner mig till exempel ”Jag är välkommen”. Den ger mig mycket! Därför kan jag uttrycka mig på vad jag vill och tycka. Det är nån som lyssnar på mig och det blir samarbete och skapar den här relationen...”. En återkommande aspekt av tillit är den association föräldrar gör mellan tillit och trygghet särskild med hänsyn till barns trygghet. Föräldrar resonerar att barnen är mycket känsliga till relationen mellan sina föräldrar och lärare. När de känner ”att det finns två som jobbar tillsammans [...] det här skapar också trygghet och då går man vidare med alla önskemål”. En annan förälder uttrycker ”När jag vet att om det händer nånting [skolpersonalen] kommer kontakta mig, de kommer att ha koll, de har koll, då har jag tillit och förtroende för dem. Då är jag trygg att mina barn är i trygga händer”.

Gällande effekten av familjestödjares trygghetsskapande roll i relation till elever, lyfter föräldrarna liknande, parallella, synpunkter:

För att är man trygg i skolan, för att, ja man har ju lättare att lära sig också om man känner att det här är en trygg plats där man trivs och så. Och det tycker jag verkligen att [familjestödjaren] bidrar till. Att hon, hon är lite tjejis med alla barn och hon hejar på alla föräldrar och man känner liksom att det [...] känns bra och trevligt och tryggt, och det tror jag på sikt så leder ju det också till bättre måluppfyllelse och allt sånt också. Men, för att man kanske måste börja med den där tryggheten innan den delen också kommer.

Lärares professionsutveckling

Kommunikation och samverkan mellan föräldrar och skola genom modellerna ger inte enbart positiva effekter på elevers progression och utveckling, utan även på lärarnas. Inom ramen för undersökningen av NÄT-modellen, fick lärare frågan om hur de gör för att hjälpa föräldrar att stödja sina barn i sin skolgång. En svarade:

Det är ju hela lärarprofessionen. Jag känner hela lärar-filosofin, skulle jag vilja säga. Och människosyn och allting. Det här med, eh, att vissa inte har förmågan. Jag hade en gång en mamma som sa "Jag kan inte läsa, snälla hjälp mitt barn att läsa". Och då, man kan inte själv, men man ber om hjälp. Alltså det var bland det finaste jag har hört. Alltså så fantastiskt, och god kommunikation, och i det här i öppenhet, så kommer det här att dom har tillit och vågar ställa frågor.

Läraren ger uttryck för att det är en personlig och yrkesmässig vinst när föräldrar ber om hjälp och kommunicerar väl med läraren. En god och öppen kommunikation mellan föräldrar och lärare/skolpersonal kan - enligt det här uttalandet - tolkas som en motivator för läraren. När goda samtal sker mellan skola och hem kan läraren växa i sin profession och känna sig stärkt och motiverad att göra ett bra pedagogiskt arbete. Med den logiken kan ansträngningar att öka kommunikation mellan föräldrar och personal ses som en viktig insats också för att stärka lärares självkänsla och känsla av att skapa mening genom sitt arbete.

Med syfte att stimulera lärares professionella utveckling, har familjestödjaren "ställt ganska utmanade frågor till lärarna, utifrån hur en förälder kan uppleva saker och ting". Eftersom föräldrar inte kommer med samma bakgrund och erfarenhet, är det viktigt att fundera över "Hur pratar vi då med föräldern? Alltså hur pratar vi med föräldrar på professionens språk?" För när det gäller kommunikation med föräldrar, "det handlar nog jättemycket om hur man pratar och vad man väljer att säga till föräldrar." Familjestödjarens arbete utmanar lärares professionella förhållningssätt gentemot föräldrar genom att modellera och diskutera alternativa sätt att bemöta föräldrar. Att dessa utmaningar har haft betydande effekt bevisas av följande citat från ett gruppsamtal om vad hade hänt om föräldraarbete var bara lärares ansvar:

Men säg att vi blir ju lite mer uppmärksamma också. Vi vet ju vilka föräldrar som behöver lite extra stöttning, och vi kanske vet att "ja men nu kan man ju faktiskt göra på det här sättet.". Vi märker att läxorna inte kommer, ja men då får vi boka ett möte och så får vi sätta oss och visa och... Så jag tror att vi är mer uppmärksamma på, och vet lite mer vad vi ska göra i så fall.

Men sen får man ju ha lite självinsikt (som lärare). "Har jag ringt den här föräldern, har jag försökt att skapa någon relation eller någon kontakt? Har jag varit inbjudande?". Jag tror att man får överväga, avväga själv tänker jag.

Lärarna har utvecklats i sin profession tack vara samarbetet med, och en uppmärksamhet på, familjestödjaren.

Spänningar skapade av olika synsätt på föräldrar och samverkan

Som interventioner i skolans verksamhet, inför modellerna nya idéer och ingångar som har utmanat skolpersonalens vanliga vanor, inställningar och synsätt. Data avslöjar några motsättningar och underliggande spänningar. Båda modellerna bygger på ett förtroende för föräldrar som "agerar utifrån sitt barns bästa", som en resurs för skolan, med kunskap och perspektiv som skolan behöver för att ta normbrytande beslut och belysa mer

strategiska undervisningsanpassningar. Detta förtroende kontrasteras i datan med olika tendenser bland skolpersonal. I lärarnas diskurs är misstro inbakat i tillit. Flera föreställer sig föräldrar som mindre engagerade eller ansvarstagande och lärarna är oeniga kring frågan om huruvida föräldrarna ”inte är engagerade” eller om de ”inte har förmågan att engagera sig och förstå vad som krävs av dom”. Andra projektdeltagare kopplade till modellerna beskriver skolans tendenser att värdera föräldrar utifrån ganska hårda normer och föräldraideal. Deltagarna är kritiska mot tendenserna att föräldrar skuldbeläggs när det uppstår skolsvårigheter för deras barn, att föräldrars ansträngningar att fostra sina barn ifrågasätts utan försök att beakta föräldrars perspektiv och att mötesriktningar bestäms innan föräldrar har haft chansen att uttrycka sig. De understryker att synsätt på föräldrar bör utvidgas, att kunskap från hemmet behövs, att föräldrars röster ska inkluderas, att djupare förståelse ska eftersträvas och att ett föräldraperspektiv ska genomsyra hela skolan!

En relaterad spänning kopplas till lärares samverkansuppdrag. Eftersom modellerna har samma avsikt som ett av lärares ”övergripande mål och riktlinjer” (Lgr22) (att stärka samverkan mellan skola och vårdnadshavare) och lärare inte har varit centrala aktörer i skapandet av dessa strategier, finns en risk att modellerna betraktas som en konkurrens till uppdraget som lärare kan tycka att de äger. Modellernas proaktiva satsningar kan påverka lärarnas möjligheter att skapa relationer till föräldrar. Inom familjestödjar-modellen menar lärare att relationen mellan familjestödjaren och föräldrar kan bli så stark att föräldrar regelbundet vänder sig till henne och att lärare hamnar ”åt sidan” eller ”i baksätet”. Medan några ser de positiva sidor av familjestödjarens roll (barns behov tillgodosedds och lärare får mer självinsikt) ser andra mindre positiva och risken att det bli en konkurrens och dubbla arbetsuppgifter. Lärarna i den andra modellen jämför NÄT-träffar (neutral mark, informell, vi tillsammans, osv.) med skolans vanliga föräldramöten (Skol mark, formel, ”vi” och ”dom”, osv.) med implikationen att NÄT skulle kunna konkurrera med skolans föräldramöten och även fungera som en ersättning för dem.

Dialog mellan skolpersonal och modellernas förespråkare behövs i denna utmanande situation. En medvetenhet om att dessa spänningar uppstår, när interventioner genomförs som efterlyser förändringar i ett av skolornas viktigaste uppdrag, är inte så konstiga. Dessutom ska motsättningar hanteras med samma icke dömande anda och självkritiska attityd som modellerna vilar på.

Diskussion

Förtroende och förväntningar

I denna studie relateras skolpersonalens perspektiv på föräldrar till två olika typer av tillit. Ett synsätt som betonar föräldrars potential, och som ger syre åt skolornas modeller för föräldrakontakt, innebär en stark tilltro till föräldrars förmåga att fostra sina barn och deras förmåga att på ett unikt sätt bidra till kvaliteten i skolans verksamhet tillsammans med skolpersonal och andra föräldrar. Denna inställning har kallats *existentiell* tillit, eftersom den ytterst vilar på övertygelsen att ett partnerskap mellan hem och skola kräver existentiell balans och sannolikt inte kan blomstra om inte föräldrars grundläggande behov av att känna sig viktiga och värdefulla i skolgemenskapen tillgodoses. Ett bristperspektiv, som tenderar att lägga skulden på föräldrar för bristande kommunikation eller samarbete mellan hem och skola, hänger samman med bedömningar av i vilken utsträckning vissa föräldrar uppfyller de förväntningar som skolan har på dem. Detta synsätt har kallats evidensbaserad tillit, eftersom det utgår från föräldrars prestationer som bevis för deras pålitlighet eller opålitlighet utifrån vad skolan anser att föräldrar ska ansvara för.

I förhållande till tidigare forskning motsvarar evidensbaserad tillit Gerdes et al.:s tillit som *pålitlighet*, att uppfylla åtaganden och att komma i tid, vilket kännetecknar den lägsta nivån av samarbete med föräldrar, nämligen Kooperation. Deras beskrivning av tillit kopplad till den högsta nivån av samarbete, kollaboration, bekräftar utvecklingen av tillit som en rörelse från *prestation* till *person*. När det finns tilltro till föräldrars unika identiteter och bejakande av föräldrars värdefulla kunskaper och erfarenheter av sina barn (existentiell tillit), minskar sannolikheten för att parterna ska hota varandras intressen (Gerdes et al., 2022). Om man går ett steg längre, ligger distinktionen mellan evidensbaserad och existentiell tillit nära och belyses av Simmels (1950) begrepp om tillit som *hypotes* och tillit som *attityd*. Eftersom hypoteser kan försvagas eller förkastas av erfarenhetens bevis, utgår evidensbaserad tillit från möjligheten att (föräldra)prestationer kan misslyckas med att uppfylla aktuella förväntningar och är därför mottaglig för misstro. Evidensbaserad tillit kan lätt glida över i att framställa föräldrar som ansvariga för kvaliteten på samarbetet mellan skola och hem, till exempel genom att förklara låg relationsnivå som brist på föräldraengagemang. Tillit som en grundläggande attityd av tro på en annan person ger existentiell tillit trovärdighet som en orubblig tillförsikt baserad på vikten av en förälders individuella egenskaper och resurser, som absorberar besvikelsen av enskilda handlingar som inte lever upp till förväntningarna i förståelsen att mänsklig handlingskraft alltid är situerad och begränsad av livsomständigheter.

En kritisk granskning av evidensbaserad och existentiell tillit belyser hur dessa två former av tillit kan relateras till varandra. Evidensbaserad tillit är en naturlig, grundläggande nivå av tillit. I vardagen är en central del av meningsskapande att bygga upp förväntningar inför en förestående situation. I materialet beskrivs evidensbaserad tillit som en skolnorm,

vilken behöver utvecklas genom dialog, och en lärandeprocess där alla inblandade är lika mycket lärande som de andra. Denna typ av tillit behöver utmanas, eftersom det finns minst tre problem med den. För det första tenderar bedömning av en annan persons ansvar eller pålitlighet göras på mycket subjektiva grunder och vid ett eller två tillfällen när någon uppfattats som "opålitlig", vilket lätt kan komma att prägla hela personens karaktär. Därmed delas föräldrar upp i sådana man kan lita på och sådana man inte kan lita på, vilket lämnar lite utrymme för förståelse av konsekvenserna för föräldraengagemang utifrån de olika socioekonomiska och kulturella förutsättningarna i hemmiljön – vilket leder oss till det andra problemet. Evidensbaserad tillit tenderar inte att uppmärksamma de kontextuella omständigheter som omger människors handlingar och som antingen möjliggör eller försvårar deras möjlighet att agera på ett visst sätt. Inte heller tar evidensbaserad tillit hänsyn till föräldrars utvecklingspotential med rätt stöd. Den rättfärdigar lätt ett bristperspektiv och därmed misstro. För det tredje, i situationer där den ena parten har ett professionellt övertag över den andra, kan förväntningar bli ett maktinstrument för att styra den mindre privilegierade parten, särskilt när det finns sanktioner eller tillrättavisningar vid ouppfyllda förväntningar. Lärare kan använda förväntningar för att sätta press på föräldrar att stötta dem hemifrån, utan att överväga hur de skulle kunna stödja föräldrarna genom partnerskap.

Existentiell tillit framställs som en mer grundläggande och konstruktiv kraft än evidensbaserad tillit. I denna studie utmanar existentiell tillit den evidensbaserade tilliten genom att inge förtroende för föräldrar som en resurs för skolan, som engagerade i sina barns bästa och, när de är informerade om sina barns utbildningsbehov, även som kapabla att spela en avgörande roll i deras lärande. Dess fördelar såväl som möjliga sårbarheter är värda att reflektera över när man överväger hur denna attityd gentemot föräldrar kan främjas bland lärare och även på skolnivå. Att se föräldrar som en resurs innebär att de mer sannolikt betraktas som "lösningar utanför klassrummet" som kan vara delaktiga i att möta barnets pedagogiska behov i hemmet, snarare än som irrelevanta för barnets skolgång. Att bekräfta föräldrars förmåga och potential innebär att skolor kan föreställa sig och skapa ett lärandeforum där ett generöst klimat möjliggör att både skolpersonal och föräldrar lär tillsammans på lika villkor. Existentiell tillit motverkar den oförsonliga anda som kan prägla de hårda normerna för evidensbaserad tillit genom att absorbera effekterna av mänsklig bräcklighet, både på grund av de ojämlikheter föräldrar utsätts för och den arbetsbörda som lärare bär. Viktigast av allt, i linje med Simmel (1950), främjar tillit till föräldrar också föräldrars tillit till skolan, eftersom en sådan positiv attityd av tro har en nästan oemotståndlig kraft att inte svika förtroendet utan att visa sig värdig det.

Ur ett kritiskt perspektiv kan man lyfta fram riskerna med en alltför romantiserad syn på föräldrar, liksom svårigheterna att skilja mellan föräldrar som inte vill och de som inte kan engagera sig i sina barns skolgång. Ett exempel är en välutbildad förälder (ofta betraktad som en viktig bakgrundsfaktor som underlättar föräldraengagemang) som inte har tid att

tillbringa med sina barn (vilket ses som ett personligt val eller en prioritering som föräldern själv kan ändra). På vilket sätt bör mänsklig vilja och uthållighet att övervinna personliga omständigheter vägas in när man bedömer en förälders möjlighet att samarbeta med skolpersonalen för sitt barns skull? Trots dessa sårbarheter är den samlade uppfattningen bland deltagarna som är engagerade i skolornas samverkansmodeller att fördelarna med existentiell tillit vida överstiger de former av hem-skola-relationer som skapas av evidensbaserad tillit, vilken tenderar att prägla den rådande skol-kulturen.

Kompensation, samarbete och kollaboration

Båda skolorna betraktar arbetet med föräldrar, som förverkligas genom deras modeller, som *kompensatoriska* och särskilt riktat mot föräldrar inom kulturellt sårbara familjer. Föräldraskapets praxis och hemmets omständigheter är områden som föräldrarna har direkt ansvar för och som därför är känsliga. Hur långt kan skolan sträcka sig in i hemmet utan att kränka familjens integritet och utlösa försvarsreaktioner och motstånd? Leder kompensation för föräldrars kulturella olikheter till att föräldrar framställs som bristfälliga eller som risker för sina barn? Det skulle kunna bli så om dessa modeller inte lyfte fram föräldrarnas styrkor och sökte deras perspektiv som viktiga för att informera undervisningen och berika dialogen kring barnen och skolans utveckling. Det som räddar det arbete som utförs genom dessa modeller från risken att nedvärdera familjer är erkännandet av föräldrar som värdefulla, inte bara som föräldrar till skolelever utan som individuella subjekt med egna identiteter och resurser. Dessutom innefattar båda modellernas etos ett självkritiskt och reflekterande förhållningssätt som vänder blicken inåt för att överväga vad skolan har gjort eller inte gjort som förklaring till föräldrars svårigheter, och som ser vilka förutsättningar föräldrar har eller inte har för att möta skolpersonalens förväntningar. Därför är arbetet som utförs genom modellerna inte en ensidig kompensation för att rätta till en obalans. En satsning på att få in föräldrars synpunkter och perspektiv som kompensation för marginalisering och instrumentalisering i den rådande skol-kulturen innebär att båda modellerna bygger på *ömsesidig* kompensation. Denna situation gör partnerskapet fördelaktigt för båda parter.

Med fokus på *samarbete* med hemmet, blir det – när ramen för tvärvetenskapligt samarbete (FIC) läggs ovanpå studiens data – tydligare vilka skillnader som finns mellan den typ av samarbete som kännetecknar modellernas motkultur och den kvalitet på samarbete som är vanlig i den rådande skolkulturen. Följande stycken utgör en kortfattad kartläggning av dessa olika former av kontakt med föräldrar utifrån ramverkets sex aspekter av gränsöverskridanden, för att visa vilken nivå av samarbete de innebär. Jämförelsen inom varje aspekt inleds med en illustrativ beskrivning av den praxis som representerar skolkulturen, innan relevant beteende som förespråkas och tillämpas av dem som ansluter sig till skolornas samverkansmodeller beskrivs.

När det gäller *kunskapsdelning* motsvarar diskreta informationsutbyten mellan skola och föräldrar ("Att vi hör av oss snabbt om det har hänt någonting med deras barn under

skoltid“) det som kallas “överföring” av information över tydligt avgränsade gränser, medan kreativ dialogisk förståelse (“Jag tar någon annans svar och omarbetar det till något som fungerar för oss båda.”) bättre beskrivs som “transformationen” av två kunskapskällor till en ny syntetiserad helhet vilken är en aspekt av kollaboration.

När det gäller “Närhet” kännetecknas fysisk distans och isolering (“Man ser inte så mycket av [lärare]“) av den “rumsliga” separationen som finns i Kooperation, medan modellerna erbjuder möjlighet till social interaktion (“...att få träffa lärarna som är verksamma i skolan“) i linje med den “personliga närheten” som kännetecknar kollaboration.

När det gäller “Tillgänglighet” stämmer vikten av att föräldrar och lärare kan kontakta varandra (“...viktigt att man är överens om hur man ska ha kontakten...”) bäst överens med “nåbarhet”, medan modellerna gör skolans aktörer viktiga och tillgängliga för föräldrar (“...det är mer gemenskap”), vilket motsvarar “sammanlänkning” i kollaboration.

Med fokus på “Handlingsutrymme” innebär lärarnas förväntningar att föräldrar ska svara på skolmeddelanden och ta hand om sina barn hemma (“Att man får en kommunikation med dom”) en “operationell” handlingsförmåga, medan att inhämta föräldrars synpunkter så att de kan påverka skolans verksamhet (“...vad tror ni föräldrarna tankar om det här...?”) ligger i linje med “relationell” handlingsförmåga.

När det gäller “Identitet” talar man ofta om varandra i “vi-och-dom”-termer (“...att dom ska backa upp hemifrån...”) till skillnad från modellernas syn på föräldrar och skola som en “vi”-grupp i partnerskap (“...att det är vi tillsammans, inte dom.”).

Aspekten tillit har redan behandlats av ramverket i föregående avsnitt med ett liknande resultat på samverkansnivå.

Således, utifrån ramverket för tvärvetenskapligt samarbete (Gerdes et al., 2022), beskrivs den typ av utåtriktat arbete som bedrivs genom modellerna för hem-skola-relationer som *kollaboration*, den högsta nivån av samverkan, medan de attityder och praktiker som kännetecknar den rådande skolnormen gentemot föräldrar framställs som *samarbete*, den minst utvecklade formen av samverkan. Detta resultat kan förstås som en motkultur i minoritet, ledd av en relativt liten rörelse som är engagerad i samverkan med föräldrar, inom en dominerande skolkultur av konventionella familjestödspraktiker. Med tanke på det behov som uttrycks i data att hela skolan ska dela en gemensam vision och ett gemensamt arbetssätt för samverkan med föräldrar, uppstår frågan hur en kulturell förändring kan åstadkommas för att nå detta mål.

Hela cirkeln

Lärare vill ha “hela cirkel” eftersom de anser att föräldrar som mår bra och har en stark självtillit samt kan åstadkomma ett stabilt familjeliv, har positiv påverkan på elevers prestation och lärande i skolan. De ser att socialt och föräldraskapsstöd behövs för

missgynnande föräldrars välbefinnande och engagemang, men betraktar detta slags stöd som långt från lärarprofessionen. Lärare är inte socialarbetare. Att lärare på grund av sitt undervisningsuppdrag inte har möjlighet att göra vad de känner krävs av uppdraget att samverka med skolans missgynnade föräldrar väcker kritiska frågor. Hur rimligt och genomförbart är lärares uppdrag att "samverka med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet" när de känner att "de bästa möjliga förutsättningar för barns och ungdomars utveckling och lärande" handlar delvis om en slags stödsatser de inte är kvalificerade att ge och inte har tillräckligt tid för? Implikationen av denna besvärliga situation är att lärare, trots sin önskan står i behov av extra samverkansformer som kan utvidga deras möjligheter och fullborda uppdraget. NÄT och familjestödjarmodellerna är två strategier som strävar att fylla glappet i 'cirkeln' och speglar lärares behov av kompletterande stöd. Modellerna verkar avgörande som en förstärkning av skolpersonals möjligheter att bygga tillitsfulla relationer med föräldrar och förse tillräckligt "stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling" (Lgr22, s. 7). Man kan fånga upp "hela cirkeln" i följande hypotes:

Tillitsfulla relationer mellan hem och skola gynnar elevers lärande och måluppfyllelse. Modellerna skapar tillitsfulla relationer mellan skola och föräldrar på sätt och vis som lärare inte kan. Därför, främjar skolornas modeller elevers lärande och måluppfyllelse.

Utmaningar och vidareutveckling (VE)

1. Behovet av att bredda skolnormer

En utveckling koherent med studiens resultat är att sprida idéerna och de tänkesättmodellerna vilar på så att de genomsyrar och förenar kollaboration med föräldrar tvärs över hela skolan. Vilken utveckling behövs för att komma från punkt A till punkt B? Utveckling kan åstadkommas genom:

- a) Icke dömande och självkritiska attityder.
- b) Nya begrepp, vokabulär och särskiljande för ett gemensamt språk, meningsfullt resonemang och ett vägledande lärandeforum. (t.ex. kompensation, evidensbaserad tillit, förväntningar som maktutövning, ett skolorienterat perspektiv, föräldrars värde som *föräldrar* (Punkt A) till dialog, existentiell tillit, förväntningar som förtroende, ett föräldraperspektiv, föräldrars värde som *egna individer* (Punkt B).
- c) Praktiska verktyg som kan belysa svar på frågor som "Var är vi/föräldrar nu?", Vilka är konsekvenserna av våra rådande normer för oss/föräldrar? "Vart ska vi?/Vad är viktigt för föräldrar?" "Vilken utveckling behövs för att nå ditt?"/"Vad tror vi föräldrarna tänker om det här?" (t.ex. *Framework for interdisciplinary collaboration* (Gerdes m.fl., 2022) som stöd för en kartläggning utifrån frågorna).

- d) Dialog, workshop och interaktiva presentationer som lyfter in föräldraperspektivet.
- e) Lokal uppföljning och kontextualisering genom t.ex. Dialogspelet ("Föräldrar är lösningar till skolproblem"), Diskussion kring familjestödjarens genererade fallbeskrivningar, ", ("Du måste prata med ditt barn hemma" och "Hur skulle vi kunna bjuda med föräldrar i det här samtalet?").
- f) Gemensamma produkter (t.ex. en *förtroendeklaration* i stället för ett "förväntandokument"!

2. Familjestödjares handledning av nyanställda lärare

Resultat som betonar betydelsen av familjestödjares arbete för lärares professionsutveckling tyder på att en del av en familjestödjarens tjänst skulle kunna omfatta handledning av nyexaminerade lärare och även utmanande, inspirerande, samtal med erfarna lärare. Familjestödjarens expertis och strategier i hur lärare och skolpersonal kan angripa relationella aspekter med föräldrar och familjer, skulle mycket väl kunna hjälpa och utrusta nyanställda lärare i hur de kan bemöta de utmaningarna som kretsar kring en samverkan med vårdnadshavare och även hur de kan få till ett effektivt samarbete med en familjestödjare i detta uppdrag. Familjestödjaren tjänar även som en "rollmodell", en banbrytare, på hur en nyanställd familjestödjare skulle kunna ta sig an uppdraget i en verksamhet där familjestödjare är en ny roll.

3. Mobilisering av föräldranätverk eller föräldrar som navigatörer

Utifrån familjestödjares arbetsbelastning och sårbarhet ("strävan att fixa vilken fråga som helst") blir delegering nödvändigt. En vidareutveckling vore en satsning på föräldranätverk/forum. Intervjuerna visar föräldrarnas intresse för nya erfarenheter och kunskap om föräldraskap. Det fungerar som ett sätt för föräldrar att skapa band, fördjupa förståelse för varandras perspektiv, stödja deras barn, inspirera varandra och lära varandra förhållningsätt och strategier. Många föräldrar har svårt att engagera sig i sina barns skolvardag exempelvis genom att hjälpa sina barn med hemläxor. En mobilisering av föräldrar i att dela med sig av sina coachningsfärdigheter vore en stöttande insats och skulle bekräfta föräldrar.

En idé vore att identifiera och anlita vissa föräldrar som navigatörer vilkas erfarenheter och uppfinningsrikedom gör dem lämpliga att tjäna som experter inom ett specifikt praktiskt område. Det skulle kunna kretsa kring barns läxor där föräldrar erbjuder guidning och kunskap om multiplikation och division, ordinläring, läsförståelse, hur man genererar idéer för en berättelse eller faktatext samt hur ett batteri fungerar, osv. Navigatörer med särskild expertis skulle kunna skapas i myndighetssammanhang (Hur får man barnbidrag/en tid med en läkare/Introduktion till "It's learning"). Navigatörer skulle kunna

bli experter på praktiska behov bland föräldrar exempelvis "Att låna böcker från biblioteket" eller "Mitt barn vill lära sig ett musikinstrument. Hur gör jag?"

4. Förtroende och samspel mellan familjestödare och lärare

Detta är ett kritiskt område att reflektera över och utveckla eftersom det innebär att en professionell aktör utan tyst (underförstådd) lärarkunskap och aktuell klassrumserfarenhet går in på ett annat yrkesgrupps område, där det finns djupt rotade antaganden och ett yrkesspecifikt sätt att tala (skolspråk). Spänningar är sannolika eftersom familjestödaren både är talesperson för lärarna och förespråkare för föräldrarna. På grund av olika roller, perspektiv och mål kommer interaktionen med lärare kring arbetet med föräldrar oundvikligen att leda till intressekonflikter och olika sätt att hantera föräldra- eller elevsvårigheter. Som resultaten visar kan en familjestödare som kliver in på lärarens område upplevas som ett professionellt intrång som hotar lärarnas autonomi och kontroll. Olika lärare kan ha mycket olika uppfattningar om var deras eget arbete slutar och var familjestödjarens "högra hand" ingriper eller tar över. Tydliga arbetsbeskrivningar av de rutiner som ska följas vid behov av extra stöd eller insatser för en förälder eller elev kan bidra till att underlätta samarbetet eller minska spänningar, men det är inte hela svaret. Data visar att svaret ligger i tillit och upprätthållandet av flexibla arbetsformer/arbetssätt. Det viktiga är att existentiell tillit utgör grunden för förtroendet mellan familjestödare och lärare, och att spänningar som orsakas av professionella gränser och olika tillvägagångssätt eller reaktioner på kritiska situationer inte undertrycks utan diskuteras öppet, reflekteras över och att man lär tillsammans. Respektfulla, konstruktiva och ärliga samtal om känsliga frågor kommer i sin tur att stärka de existentiella behoven av att känna sig erkänd och bekräftad både professionellt och personligt.

5. Att göra det möjligt för föräldrar att självständigt bidra till sitt eget stöd

Resultat visar flera tecken på familjestödjarens försök att ge föräldrar personlig makt genom att stärka deras involvering i utformning av deras egna stöd. Investeringen speglar en vägran att kringgå föräldrars kompetenser och erfarenheter utan att inkludera dem i lösningar av egna problem. Familjestödare ser föräldrar som en resurs med styrkor som ska tas tillvara. Hon ser behovet av en dialog med föräldrar där att lyssna in föräldrar, försöka förstå deras perspektiv och ställer konstruktiva frågor är centrala. Ett exempel i kontexten där föräldrar gör läsläxan tillsammans med sina barn hemma är "Vilka frågor kan ni ställa?". Sådana strategier stöds av forskning som förespråkar tillitsfulla relationer och partnerskap i skola-hem relationer (t.ex. Jonsdottir & Nyberg, 2013). Att utveckla dessa slags insatser som skapar utrymme att tänka med föräldrar inte åt dem står i linje med strävan att lyfta in föräldraperspektivet och skapa tillit för skolans verksamhet. Att bekräfta föräldrakompetenser samt identifiera stödjande och motverkande strategier för

att hantera till exempel en elevs oacceptabla beteende hemma eller på skolan kan åstadkommas genom att utgå från föräldrarnas styrkor och bygga på det som har fungerat (Vilka strategier brukar du använda som har lyckats? Vilka konsekvenser får de? Varför tycker du dessa fungerar?). Utmaningar som bygger på föräldrarnas kompetens och lyckade initiativ skulle kunna formuleras som "Vilka andra strategier har du funderat över som kan uppmuntra ditt barn att ta mer ansvar för sitt beteende? Vilka frågor kan du ställa till ditt barn som kan hjälpa henne/honom förstå fördelen av en förändring? Resultatet antyder vikten av att skapa möjligheter för föräldrar att utveckla sina personella kapaciteter och handlingspotential.

6. Personbaserad tjänst för hållbart familjestöd

Lärarna beskriver familjestödjarens tjänst som väldigt personbaserad. De är eniga om att jobbet verkligen kräver "rätt person på rätt plats". Lärarna kan lätt beskriva en personlig profil av en familjestödjare med särskilda personliga egenskaper såsom tydlig, rak, positiv, inlyssnande, förstående, ihärdig, orädd att ta olika kontakter och en person som prioriterar relationer med föräldrar. Tjänsten innebär en balans mellan det institutionella (t.ex. att förmedla lärarnas förväntningar) och det personliga (t.ex. att ta reda på vad föräldrarna söker efter). Att behöva navigera mellan rollen som professionell och medmänniska kan vara oerhört utmanande (Vuorinen, 2010). En familjeinriktad profession som är personberoende kan ses som en sårbarhet, ett tillstånd som skapar osäkerhet och hotar tjänstens hållbarhet samt kontinuitet. Men med hänsyn till missgynnande föräldrar som själva är sårbara och känner sig maktlösa kan tjänstens personliga prägel ses som en väsentlig del av professionen. Ambivalensen väcker ändå frågor om hållbarhet, likvärdigt bemötande och tjänstens professionella legitimitet.

Vilka utvecklingsmöjligheter skapas? Innebär det att den personliga prägelns ska avgränsas av en starkare systematisk dimension och att rollen familjestödjare ska institutionaliseras mer? Att familjestödjaren ska ha ett eget kontor (i stället för en station i lärarnas arbetsrum)? Att familjestödjarens "sociala arbete" ska avgränsas från "vad som helst" till endast skolinriktade ärenden eller till områden som ligger inom lärarprofessionen? Att policyn helt enkelt ska vara att hänvisa föräldrar till externa tjänster och organisationer? Att arbetsdagen ska schemaläggas mer systematiskt så att familjestödjarens veckor ser likadana ut? Nej, resultatet pekar mot ett annat håll. Familjestödjarens "sociala arbete" är skolinriktade ärenden, eftersom de möjliggör föräldraengagemang som är en framgångsfaktor för elevers lärande. Resultatet betonar att familjestödjarens personliga aspekt ska erkännas! Studiens resultat understryker att familjestödjare är en närvarande och tillgänglig tjänsteperson för såväl föräldrar som övrig skolpersonal, med sin självklara utgångspunkt i skolverksamheten, som en naturlig del av arbetslaget. Denna personliga karaktär av familjestödjarens roll bör skrivas in i tjänstens arbetsbeskrivning, eftersom den utgör en av jobbets viktigaste kvalifikationer. Eftersom de personliga egenskaperna är kapaciteter som man bäst kan utveckla i praktiken "på

jobbet”, tyder resultatet på rimligheten av att anställa en lärling som kan utbildas genom att arbeta tillsammans med familjestödjaren. Samtidigt är familjestödarens medlemskap i elevhälsoteamet en stark bekräftelse av tjänstens professionalitet och ska vara en miljö där aktörens personliga egenskaper erkänns som möjliggörande för den kunskap om familjer som aktören bidrar med.

Referenser

- Alexander, P.A., Schallert, D.L. & Reynolds, R.E. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176-192.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Ball, S. J. (2010). New Class Inequalities in Education: Why Education Policy May be Looking in the Wrong Place! Education Policy, Civil Society and Social Class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Bergnehr, D. (2015). Advancing home-school relations through parent support? *Ethnography and Education*, 10(2), 170-184.
- Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society: A Sociological Reader. I B. R. Cosin, (Red.), *School and Society*. Routledge and Kegan Paul.
- Bevins, S. & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: a complex relationship. *Educational Action Research*, 22(2), 270-284.
- Blair, A. & Haneda, M. (2021). Toward collaborative partnerships: lessons from parents and teachers of emergent bi/multilingual students. *Theory into Practice*, 60/1, 18-27.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bormann, I., Niedlich, S., & Wurbel, I. (2021). Trust in Educational Settings – What It Is and Why It Matters. European Perspectives. *European Education*, 53(3-4), 121-136.
- Bryman, A. (2018). *Samhälls-Vetenskapliga Metoder* (3 uppl.). Liber.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Flesken, A., McCourt, B.(2024). Personal agency among students from low socio-economic backgrounds: An examination of student profiles, perceived teaching support, and achievement. *Social Psychology of Education*, 27, 1705-1736.
- Edwards, R. (2002). Introduction: Conceptualizing Relationships between Home and School in Children's Lives. I R. Edwards (Red.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* (s. 1-23). Routledge.
- Ellwood-Lowe, M. E., Reyes, G., DeJoseph, M. L., & Frankenhuis, W. E. (2025). Caring for Children in Lower-SES Contexts: Recognizing Parents' Agency, Adaptivity &

Resourcefulness. *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 154(1), 52-69.

Förenta Nationerna. (1989). Konventionen om barnets rättigheter.

<https://www.unicef.se/barnkonventionen>

Gerdes, J, Goei, S.L., Huizinga, M. & De Ruyter, D. J. (2022). True partners? Exploring family-school partnerships in secondary education from a collaborative perspective. *Educational Review*, 74(4), 805-823.

Högberg, B. & Lindgren, J. (2023). From a crisis of results to a crisis of wellbeing – education reform and the declining sense of school belonging in Sweden. *Comparative Education*, 59(1), 18-37.

Jonsdottir, F, & Nyberg, E. (2013). Erkännande, empowerment och demokratiska samtal. I A. Harju & I. Tallberg Broman (Red.), *Föräldrar, Förskola och Skola: Om mångfald, makt och möjligheter* (s. 59-77). Studentlitteratur.

Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Random House.

Lehrl, S., Evangelou, M., & Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1-6.

Ljungren De Silva, N. (2013). Inclusive Pedagogy in Light of Social Justice. Special Educational Rights and Inclusive Classrooms: on whose terms? A Field Study in Stockholm Suburbs. *European Journal of Education*, 48(3), 419-435.

Luhmann, N. (1979). *Trust and Power: Två verk av Niklas Luhmann (Översättning av tysk ursprungliga texter *Vertrauen*, 1968, och *Macht*, 1975)*. John Wiley.

Lundqvist, Å. (2015). Parenting Support in Sweden: New Policies in Old Settings. *Social Policy & Society*, 14(4), 657-668,

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher Learning and Collaboration in Innovative Teams. *Cambridge Journal of Education* 40 (2), 161–181.

Misztal, B. A. (2011). Trust: Acceptance of, precaution against and cause of vulnerability. *Comparative Sociology*, 10(3), 358-379.

Möllering, G. (2001). The Nature of Trust: From Georg Simmel to a Theory of Expectation, Interpretation and Suspension. *Sociology*, 35(2), 403-420.

- Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic review. *Review of Education*, 9(1), 124-158.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage.
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber.
- Platteel, T., Hulshof, H., Ponte, P., Van Driel, J., & Verloop, N. (2010). Forming a Collaborative Action Research Partnership. *Educational Action Research* 18 (4), 429–451.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L-D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E., & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organization leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Poza, L., Brooks, M. D., & Valdés, G. (2014). “Entre familia”: Immigrant parents’ strategies for involvement in children’s schooling. *School Community Journal*, 24(1), 119-148.
- Pritchard, A. (2018). *Ways of Learning: Learning Theories for the Classroom*. Routledge.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America’s Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Rolfe, V. & Yang Hansen, K. (2022). Family Socioeconomic and Migration Background Mitigating Educational-Relevant Inequalities. I T. Nilsen m. fl. (Red.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*, Springer International.
- Sanders, M, G. (2008). How Parent Liaisons Can Help Bridge the Home-School Gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287–298.
- Sandin, B. (1986). *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*. Lund: Arkiv.
- Senior, E., Carr, S., & Gold, L. (2016). Strengthening Support to Families: Basing a Family Support Worker at a Primary School in Melbourne, Australia. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33, 499-511.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453
- SFS 2010:800. Skollag.
- Simmel, G. (1950). *The Sociology of Georg Simmel*. (Övers. & red. av K. H. Wolff). London: Free Press.

Skolforskningsinstitut (2024, 11 mars). *Forskningsprofil*. [Forskningsprofil | Skolforskningsinstitutet](#)

Skolverket. (2022). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=10021>

SOU 2025:8. *Bättre förutsättningar för trygghet och studiero i skolan; Betänkande*. [Bättre förutsättningar för trygghet och studiero i skolan](#)

Tallberg Broman, I. (2013). Föräldrasamverkan i förändring. I A. Harju & I. Tallberg Broman (Red.), *Föräldrar, Förskola och Skola; Om mångfald, makt och möjligheter* (s. 25-39). Studentlitteratur.

Vuorinen, T. (2010). Supporting Parents in their Parental Role – Approaches Practices by Preschool Teachers in Preschool. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), 65-75.

Wadsworth, Y. (1993). *What is Participatory Action Research?* Action Research Issues Association: Melbourne, Australia.

Weiss, H., Kreider, H., Lopez, M., & Chatman, C. (Red.). (2005). *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Winter, K., Connolly, P., Millen, S., & Sweet, D. (2024). The UNCRC and Family Support: A Case Study of the Early Intervention Support Service. *Child Care in Practice*, 30(4), 502-516.

Yang Hansen, K., Gustafsson, J-E., & Rosén, M. (2011). Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 200. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 197-211