

Når lærere samarbejder med forældre

– billeder fra skolens praksis



INDHOLD

Indledning.....	3
Hvad foregår der i skole-hjemsamarbejdet? Hovedresultater fra et udviklingsarbejde.....	5
Hvad har vi gjort?	15
Scenen er sat – hvordan skal rollerne spilles?	20
Hvordan viser lærerne elevernes faglige udvikling for forældrene?	28
Forældre som samarbejdspartnere – hvordan bliver de til?.....	31
”Hun kommer hjem med en tegning af Gud – var det dig?” – Fikseringspunkter i skole-hjemsamarbejdet.....	39
Den svære samtale	46
Hvordan kan der skabes sammenhæng og udvikling i skole-hjemsamarbejdet? – om progression, konkretisering og skolens projekt	52
Hvordan forbedrer vi praksis? Et praksisteoretisk perspektiv på skole-hjemsamtaler	62
Hvad siger loven? Formelle bestemmelser om skole-hjemsamarbejdet.....	70
Teoretisk baggrund og metodisk blik.....	74

INDLEDNING

Denne artikelsamling er resultatet af et udviklingsarbejde, der er blevet gennemført af medarbejdere ved Læreruddannelsen i Odense, en del af University College Lillebælt. Udviklingsarbejdet er foregået i tidsrummet august 2006 til december 2008 med deltagelse af lærere fra tre skoler og en projektgruppe fra læreruddannelsen. Undervejs har der været udskiftning i projektgruppen. Således har Jacob Klitmøller og Anne Mette Lundstrøm medvirket i forskellige perioder og dermed også været med til at sætte deres fingeraftryk på udgivelsen.

Udgivelsen skal ikke forstås som en dækkende afrapportering af alle projektets indholdsområder eller aspekter, men vi har behandlet en række forhold, som både projektgruppen og de deltagende lærere har lagt særlig vægt på. Det drejer sig altså om en artikelsamling, der trækker de forhold ved skole-hjemsamarbejdet frem, som vi selv synes er væsentlige, vel vidende, at andet er blevet liggende, men det må blive en anden gang.

Det er ikke nødvendigt at læse fra begyndelsen til slutningen, selv om der hist og her er referencer til en af de øvrige artikler; og som en slags læsevejledning følger her en kort omtale af de enkelte artikler.

1. PROJEKTETS HOVEDRESULTATER.

I artiklen Hvad foregår der i skole-hjemsamarbejdet? - Hovedresultater fra et udviklingsarbejde beskriver Jens Peter Christiansen 4 hovedkvaliteter og 2 problemfelter, som projektet har identificeret i skole-hjemsamarbejdet. Det drejer sig om

1. Det er vigtigt at etablere en fælles forståelse af skolens projekt.
 2. Lærere og forældrene konstruerer en fælles forståelse af eleven.
 3. Konkretisering som metode.
 4. Overensstemmelse mellem form og indhold.
- Desuden præsenteres to forhold, som har stor indflydelse på samarbejdet, og som lærerne derfor må forholde sig til:
- Elevens deltagelse i skole-hjem samtalen
 - Lærernes bevidsthed om deres egen professions kernekvaliteter

Artiklen er en slags oversigtsartikel, der giver overblik over projektets vigtigste resultater.

2. PROJEKTETS FORLØB

Susanne Hvilshøj gennemgår i artiklen Hvad har vi gjort?, hvordan projektet har været organiseret og det empiriske arbejde, der sammen med aktionsforskning/-læring som metode udgør ryggraden i projektet.

3. KOMMUNIKATION I SKOLE-HJEMSAMTALEN

I artiklen Scenen er sat – Hvordan skal rollerne spilles? analyserer Birgit Orluf, hvordan sproglige henvendelsesformer og iscenesættelsesteknikker kommer til at få indflydelse både på forældres, læreres og elevers deltagelse i skole-hjem samtalen, og hvad der kan komme ud af den. Der gives eksempler på, hvordan kommunikationsformer og iscenesættelse får indflydelse på, hvordan deltagerne positionerer sig selv og hinanden.

4. KONKRETISERING

Anne Katrine Rask giver eksempler på, hvordan lærerne i skole-hjemsamarbejdet kan kommunikere deres professionsviden over for forældrene i artiklen Hvordan viser lærerne elevernes faglige udvikling for forældrene? Artiklen giver også eksempler på, hvordan der kan skabes sammenhæng imellem forældremøder for hele klassen eller årgangen og samtalerne om den enkelte elev.

5. HVILKEN IDENTITET TILBYDES FORÆLDRENE SOM SAMARBEJDSPARTNERE?

Forældrene går ind til samarbejdet med skolen på mange forskellige måder; og det gør dem til meget forskellige samarbejdspartnere for lærerne. I artiklen Forældre som samarbejdspartnere – hvordan bliver de til? giver Anne Katrine Rask eksempler på, hvilke positioneringer, der finder sted i samarbejdet, og hvilken betydning den gensidige positionering får for forløbet af konkrete samtaler.

6. FIKSERINGSPUNKTER

Der er indholdsområder, der kan vise sig at være særligt konfliktfyldte. I artiklen Hun kommer hjem med en tegning af Gud – var det dig? Fikseringspunkter i skole-hjemsamarbejdet peger Susanne Hvilshøj med et begreb fra kultursociolog Iben Jensen på, hvordan fikseringspunkter opstår, hvad de består af, og hvor-

dan lærerne kan arbejde med at håndtere potentielle konfliktfelter i samarbejdet med forældrene.

7. DEN SVÆRE SAMTALE

En særlig udfordring for mange lærere er at klare samtaler, der af forskellige grunde kan karakteriseres som "svære". Jacob Klitmøller diskuterer med udgangspunkt i en kommunikationsteoretisk model i artiklen Den svære samtale nogle forhold omkring kommunikationen, som lærerne som de professionelle skal være opmærksomme på. Desuden peger artiklen på, at det er nødvendigt primært at forholde sig til det, eleverne gør og kan frem for at se på, hvordan de er og på motiverne til deres handlinger. På den måde handler det både om samtaleindhold og form.

8. PROGRESSION I SKOLE-HJEMSAMARBEJDET

Som meget andet lærerarbejde er der tradition for, at samarbejdet mellem skolen og hjemmet i vidt omfang er overladt til klassens hovedlærere. De varetager det med udgangspunkt i egne erfaringer og ikke mindst overleveret tradition. I Susanne Hvilshøjs artikel Hvordan kan der skabes sammenhæng og udvikling i skole-hjemsamarbejdet? beskriver hun hvordan der kan være behov for at afprivatisere skole-hjemsamarbejdet. Udviklingen af samarbejdet skal i stedet gøres til et fælles professionelt anliggende for skolen på alle niveauer, hvor ikke mindst skolens ledelse påtager sig et ansvar. Progression forstås i denne forbindelse som en udvikling, der tænker i sammenhænge både vertikalt (over tid gennem skoleforløbet) og horisontalt (mellem samarbejdets forskellige elementer og aktiviteter).

9. PRAKSISTEORI SOM HJÆLP TIL AT FORSTÅ OG FORBEDRE SKOLE-HJEMSAMARBEJDE.

I artiklen Hvordan forbedrer vi praksis? argumenterer Iben Jensen for, at man kan blive bedre rustet til at vurdere sine egne skole-hjemsamtaler, hvis man anvender et såkaldt praksisteoretisk perspektiv. At se kritisk på sin egen praksis kan virke slidsomt, men samtidig ligger der i refleksionen en mulighed for at opleve glæden ved, at en ændret praksis kan give nye muligheder.

10. DE FORMELLE BESTEMMELSER OM SKOLE-HJEMSAMARBEJDET

Hvordan kan man fortolke det lovmæssige grundlag for samarbejdet mellem skole og hjem? Jens Peter Christiansen analyserer i artiklen Hvad siger loven? de centrale paragraffer i folkeskoleloven og gør opmærksom på, at der også i loven og det øvrige regel-

sæt kan konstateres inkonsistenser, der kan være med til at gøre samarbejdets hensigt og indhold uklart.

11. DET TEORETISKE GRUNDLAG OG PROJEKTETS METODISKE TILGANGE

I artiklen Teoretisk baggrund og metodisk blik redegøres der for de metodiske og teoretiske tilgange, der har båret projektet. Ikke alle tilgange fremgår tydeligt af artiklerne, men da de har fungeret som baggrundsreferencer for projektet undervejs, er de medtaget her. Der indledes med et metateoretisk perspektiv, praksisteori, og herefter præsenteres projektets forståelse af kommunikation og identitet. Dernæst ser vi nærmere på aktørerne og forståelsen af skolen som inddelt i tre sfærer eller 'rum' og der gøres rede for begreberne 'anerkendelse' og 'empowerment', der har været omdrejningspunkter for forståelsen af parternes positionering i samarbejdet. Til slut præsenterer vi den faglighedsforståelse, der ligger til grund for analysen af skole-hjemsamarbejdets indhold.

BRUG AF CITATER

I mange af artiklerne er der anvendt citater fra det empiriske materiale. Citaterne er gengivet så tæt på den oprindelige form som muligt, således, at meningsforstyrrende fyldord, pauser, gentagelser, afbrudte sætninger og lignende er redigeret, så citatets mening bliver tydelig, men samtidig ligger så tæt op ad det oprindeligt sagte som muligt.

Forhåbentlig vil artikelsamlingen inspirere og måske også irritere lærerstuderende, lærere, skoleledere og forældre, og måske kan den bidrage til, at det vigtige samarbejde mellem skolen og forældrene kan udvikles til gavn for det, som det hele drejer sig om: barnets udvikling og læring. Vi har set enkeltituationer og ud fra det forsøgt at danne et billede, der selvsagt ikke kan være dækkende for de deltagende læreres og skolars praksis.

Tak til de lærere, der har medvirket. De har været modige, idet de har udstillet deres professionelle praksis for projektgruppens fremmede blik og samtidig delt deres tanker om egne handlinger og oplevede problemstillinger med hinanden og os. Uden deres åbenhed og tillid havde arbejdet ikke været muligt.

Læreruddannelsen i Odense, januar 2009

Susanne Hvilshøj
Birgit Orluf
Anne Katrine Rask
Jens Peter Christiansen

HVAD FOREGÅR DER I SKOLE-HJEMSAMARBEJDET? HOVEDRESULTATER FRA ET UDVIKLINGSARBEJDE

Af lektor Jens Peter Christiansen, Læreruddannelsen i Odense, UC Lillebælt

En projektgruppe fra læreruddannelsen i Odense har haft det store privilegium at være "flue på væggen" til skole-hjemsamtaler og forældremøder på flere skoler i de sidste par år.

Vi har registreret, hvordan samarbejdet faktisk foreløber, bl.a. gennem lydoptagelser, og har især været interesserede i indholdet: Hvad tales der om? Kun sekundært har vi set på formen: Hvordan foregår samtalen? Når vi inddrager formen er det for at belyse, hvordan den kan være med til at tydeliggøre og fastholde indholdet. Efterfølgende har vi analyseret, hvad der er på spil ved hjælp af analysebegreber, der til dels er udviklet undervejs til støtte for projektets formål: At finde ud af, hvilke kvaliteter, der bidrager til et vellykket skole-hjemsamarbejde. Et vellykket skole-hjemsamarbejde skal i denne sammenhæng forstås som et samarbejde, hvor lærerne som de professionelle iscenesætter og gennemfører et samarbejde, som har til hensigt at informere om og være med til at fremme elevernes lære- og udviklingsproces i skolen.

Projektgruppens samarbejde med de involverede lærere havde til hensigt at sætte udviklingsprocesser i gang med inspiration fra aktionslæring/-forskning. Den slags læring og forskning har nogle særlige kendetegn. Nemlig at det er lærerne selv, der definerer de problemstillinger, de vil fokusere på ved at sætte "aktioner" eller bestemte nye handlemåder i gang for at undersøge mulige virkninger. Vores opgave som projektgruppe har været dels at inspirere, komme med ideer, dels at systematisere og analysere.

Erkendelse i en aktionslæreproces indebærer altid en form for usikkerhed. Man kaster sig ud i noget, fordi man vil belyse noget eller afprøve noget, men man kan ikke på forhånd være sikker på, at det lykkes. Der er frustrationer undervejs, især fordi skolens hverdag ikke altid matcher de forestillinger om ændringer, man gerne ville gennemføre.

Desuden er aktionslæring et følsomt område, fordi lærere og forældre i en vis forstand udstiller sig selv for observatørens og kollegers kritiske blik. Det er på mange måder overskridende for deltagerne, men er også

forudsætning for at sætte systematiske refleksioner i gang. Skolens hverdag er præget af rutiner og handlemønstre, der med tiden bliver gentaget som ureflekterede selvfølgeligheder. Sådanne rutiner er nødvendige for at håndtere lærerarbejdets kompleksitet, men indimellem er det godt at stoppe op for at spørge sig selv, hvorfor man egentlig handler netop sådan?

Der er mange forhold, der bestemmer, hvordan lærere handler, også i skole-hjemsamarbejdet. I de fleste situationer handler lærere intentionelt og velovervejnet – de vil gerne, at deres arbejde skal lykkes. Men i hverdagen er der også mange pressede situationer, præget af handletvang, så det er ikke altid muligt at analysere sig systematisk, rationelt frem til en god løsning. Desuden er læreres handlinger i et vist omfang bestemt af internaliserede mønstre, som de ikke altid selv er bevidste om. Endelig kan der være ureflekterede forståelser af, hvad skole-hjemsamarbejde er, og hvordan det praktiseres. Udviklingsprojektet har fået lærerne til at stoppe op og tænke efter – hvad er egentlig meningen med det her? Gør vi det, fordi vi skal? Eller fordi vi plejer at gøre sådan? Eller fordi vi tror, at det forventes af forældre, kolleger, ledelse? Eller fordi vi gerne vil noget helt bestemt? En professionalisering af skole-hjemsamarbejdet må lægge vægt på det sidste. Der må være en god mening med det – ellers er det spild af tid.

Lærerne er blevet opmærksomme på en helt afgørende forudsætning for at skole-hjemsamarbejdet kan lykkes: At der er en klar hensigt med mødet med forældrene, og det gælder såvel forældremøderne i klassen som skole-hjemsamtalerne om det enkelte barn og ikke mindst sammenhængen imellem dem og udviklingen af dem over tid. Lærerne er de professionelle, og de har ansvaret for, at hensigten er tydelig.

BARNETS SKOLEGANG – ET FÆLLES PROJEKT

(§ 1) *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der ...*

(§ 2 stk. 3) *Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.*

I folkeskolen er det forudsat, at skolen og forældrene samarbejder om elevernes udvikling og læreproces. For at kunne indgå i det samarbejde er det nødvendigt at have en vis grad af fælles forståelse af, hvad skolens opgave er – eller skolens projekt, som vi har kaldt det. I skole-hjemsamarbejdet møder skolen sine brugere, som det hedder i nydansk forvaltningssprog. Forældrene kommer til samarbejdet med en stor viden om skolen. Den præger deres syn på skolen, og den kommer mange steder fra, men primært fra:

- Forældrenes egen skolegang, der i bedste fald ligger omkring 20 år tilbage.
- Barnet selv – hvad kommer det hjem og fortæller?
- Den offentlige debat, som den former sig i medierne og i uformelle sammenhænge på arbejdspladsen, i fritidsaktiviteter eller hvor folk nu mødes.

Spørgsmålet er, om ikke det er et noget usikkert grundlag at samarbejde på om barnets skolegang. Når forældrene skal vurdere det, der foregår i deres barns skole, danner alle disse kilder en slags baggrundstapet for forældrenes forståelse. I interview med forældre skinner det igennem, at de hyppigt trækker på erfaringer fra deres egen skoletid. Især hvis de ikke selv har haft mulighed for længere uddannelse, bliver oplevelser fra egen skoletid vigtige, f.eks. den lærer, der – ofte i modsætning til andre – kunne se ens potentialer eller de vanskelige og urimelige situationer, man var udsat for. Billedet af skolen tegnes med reference til oplevelser, der har ramt følelsesmæssigt.

Barnet selv kommer hjem og fortæller om det, det nu er optaget af. Hvad der var sjovt, spændende, udfordrende, uhyggeligt, irriterende, uretfærdigt: Slagsmålet med Victor, den hyggelige leg med Amina, mestringen af en svær øvelse på den store måtte, hvordan det var kedeligt, da man skulle vente på hjælp, fordi man ikke kunne finde ud af opgaven eller den farlige balance på det væltede træ. Fortællingerne er udtryk for barnets subjektive vinkel og dermed også sande for barnet, men det er næppe sandsynligt, at barnets fortællinger kan give forældrene et fyldestgørende billede af, hvad undervisning i dagens skole egentlig handler om.

I den offentlige debat kommer skolen på dagsordenen, når internationale undersøgelser offentliggøres, og når der har været dramatiske episoder – ofte historier på kanten af skolens liv. Ikke sjældent bliver det til et billede af en forfaldshistorie, præget af alt det, der ikke virker. Eller medierne forholder sig til en

redigeret og iscenesat virkelighed, skabt af medierne selv, og sendt som en del af fjernsynets aftenunderholdning, og heller ikke den type programmer kan siges at tegne et dækkende billede af den skolehverdag, som tusindvis af børn og lærere lever i.

I skole-hjemsamarbejdet har forældrene mulighed for direkte indsigt i skolens virke, og derfor er det helt afgørende, hvordan forældrene præsenteres for skolens virkelighed. Og både måden, lærerne møder forældre på og det indhold, der bliver drøftet på mødet, får stor betydning. I det direkte møde med forældrene har lærerne mulighed for at give forældrene et indblik i det, der faktisk foregår, og give udtryk for den grundforståelse af børnenes skolegang, der ligger bag. Lærerne har al mulig grund til at være omhyggelige, når de beslutter sig for, hvordan mødet med forældrene skal være, og hvad det skal indeholde.

HVORFOR SKAL DER EGENTLIG VÆRE SKOLE-HJEMSAMARBEJDE?

(§ 13) Eleverne og forældrene skal regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen.

Forældrene har krav på, at skolen informerer om, hvad eleverne får ud af deres skolegang. Men når vi ser bort fra det formelle, så har både skolen og forældrene en interesse i et samarbejde.

Al erfaring viser, at et forhold mellem forældre og skole, der er præget af oplysthed, gensidighed og ligeværdighed, er til gavn for barnet og dets trivsel og læring i skolen. Som de professionelle er det lærernes opgave at etablere et samarbejde med forældrene, der bl.a. må bygge på:

- at forældrene er garanterne for kontinuiteten i barnets forhold til skolen. De er i den forstand en ressource, der bærer viden (og erfaringer på godt og ondt) med sig. De er den konstante part;
- at et positivt samarbejde mellem skole og hjem både på klassebasis og omkring det enkelte barn også bidrager til udvikling af klassens fællesskab;
- at forældrene er en vigtig ressource i forhold til at ændre børns situation, både når det drejer sig om børns almindelige, uproblematisk udvikling, og når der kan være anledning til bekymring for et barns faglige, sociale eller personlige udvikling.

I interview giver forældrene udtryk for to perspektiver på samarbejdet:

Deres primære interesse er hensynet til deres egne børn. De er i almindelighed interesserede i at følge

med i og være informerede om, hvordan deres børn udvikler sig i skolen. Men selv om den primære optik er deres egne børn, så har de fleste forældre også et blik for, at skolen er et alment, fælles projekt, der har en samfundsmæssig og kulturel betydning.

I udviklingsarbejdet har vi fået øje på disse overordnede kvaliteter, der kendetegner et vellykket skole-hjemsamarbejde:

- Det er vigtigt at etablere en fælles forståelse af skolens projekt.
- Lærere og forældrene konstruerer en fælles forståelse af eleven.
- Lærere bruger konkretisering som metode.
- Der er overensstemmelse mellem form og indhold.

Desuden er der nogle forhold, som har stor indflydelse på samarbejdet, og som lærerne derfor må forholde sig til:

- Elevens deltagelse i skole-hjemsamtalen
- Lærernes bevidsthed om deres egen professions kernekvaliteter

DET ER VIGTIGT AT ETABLERE EN FÆLLES FORSTÅELSE AF SKOLENS PROJEKT HVAD ER VIGTIGT I SKOLEN?

I skole-hjemsamarbejdet mødes lærere og forældre med hver deres forståelse af, hvad der er vigtigt i skolen. En af de muligheder, lærerne har for at vise, hvad de anser for vigtigt, er den måde, de inddrager fagene på.

FAGENE

Hvis man forestiller sig, at der kom en antropolog fra fremmede egne med et fuldstændigt frisk blik på det, der foregår i en almindelig skole-hjemsamtale i de yngste klasser i en dansk skole – og det er i sig selv vanskeligt at abstrahere fra alle forforståelser af, hvad skole er for en størrelse – kunne han måske skrive sådan i sin lille bog med feltnotater:

"Der er to fag, der er vigtige i den danske skole, og det er dansk og matematik. Dem taler de om i 80-90 procent af tiden. De taler også om nogle praktiske fag som idræt, musik eller billedkunst, men som regel er der to grunde til, at lærerne bringer dem ind i samtalen. Enten er det, fordi eleven i disse fag ikke lever op til lærerens forventninger om, hvordan en god elev skal være, eller også er det, når eleven har svært ved at lære det, han gerne skulle i dansk

og matematik, men er glad for eller er dygtig til de praktiske fag. Så kan lærerne finde noget at rose barnet for, for at afbalancere budskabet til forældrene. Ganske sjældent dukker også engelsk, historie eller natur/teknik op som fag, der findes i skolen, men de kommentarer, der knytter sig til de fag er noget i retning af: "Hun følger fint med og siger rigtigt meget", "det går godt" eller "han er glad for faget, men han har svært ved at lade de andre komme til, når de skal lave forsøg".

Lærerne formidler et ret ensidigt billede af skolens fag og deres betydning i barnets dannelses- og udviklingsproces. Det er god grund til at overveje, hvordan lærerne kan formidle et mere nuanceret og fyldestgørende billede af arbejdet med fagene i skolen.

DEN MÅDE FAGENE PRÆSENTERES PÅ

Når lærerne formidler, hvordan eleverne arbejder med dansk og matematik, spiller lærerne i høj grad deres professionalitet ud, og billedet bliver væsentligt mere nuanceret. Lærerne fortæller om elevernes udbytte af arbejdet med fagene og hvilke udviklingsmuligheder, der ligger forude, på mange forskellige måder. De giver forældrene et indblik i elevens læreproces ved at tage udgangspunkt i konkrete produkter, som eleven har præsteret. I dansk, for eksempel, har klassen arbejdet med børnestavning. En del elever i anden klasse skriver allerede lange historier, der ganske vist ikke er stavet korrekt, men de er et udtryk for, hvor eleven er nu, og hvor eleven er på vej hen, når tidligere produkter tages frem til sammenligning. "Hvornår skal de så lære at stave rigtigt?" eller "hvornår lærer de at skrive sammenhængende skrift?" spørger forældrene typisk. Det giver anledning til en drøftelse af danskfaget og af lærerens overvejelser over elevens læse-skriveproces. Og situationen kan på den måde bruges som afsæt til at give forældrene et generelt indblik i, hvilke kerneområder fra faget der arbejdes med, hvordan danskundervisningen foregår; og hvordan forældrene kan støtte eleven i sin læreproces. Det samme kan finde sted i matematik ved at lærerne tager udgangspunkt i elevens faktiske arbejde. Det er indlysende, at forskellige former for portfolio kan bidrage konstruktivt her.

Også forældremøderne kan bruges i denne sammenhæng, idet forældrene konkret kan arbejde med nogle af børnenes materialer og opgaver og på den måde kan blive i stand til at gå ind i en mere kvalificeret og nuanceret samtale om faget. Læreren får samtidig præsenteret sig selv som den professionelle med en velargumenteret bund i sin faglighed. Eksempelvis lod lærerne forældrene arbejde med forskellige former

for konkrete materialer, lege og spil, da matematikfaget skulle præsenteres på et forældremøde.

Mange lærere vælger at tage udgangspunkt i standardiserede prøver og diagnostiske test for at give et billede af elevens faglige udvikling. Hvis det er de eneste materialer, der inddrages, er der en tendens til, at samtalen ved denne tilgang i højere grad kommer til at dreje sig om de mere formaliserede sider af fagene. Og de kommer på den måde til at fremstå som de allervigtigste. Det bliver let sådan noget som stavning, læsehastighed, evne til at regne forskellige opgavetyper rigtigt osv. Det er ganske vist vigtige faglige elementer, men hvis de i løbet af et skoleliv bliver taget frem gang på gang som eneste eksempler på fagets væsen, så bliver det en præsentation af en reduceret faglighedsforståelse, som både elever og forældre – og måske også lærerne? – tager med sig.

Der er også en pointe i, at lærerne fokuserer på det, eleven faktisk magter, og har udviklet sig indenfor, frem for at finde fejl. Mange matematiklærere, men også nogle dansklærere præsenterer elevernes standpunkter i form af fejl, dvs. hvad eleverne ikke kan. Et sådant mangelsyn forekommer uhensigtsmæssigt frem for et resourcesyn, fordi det ikke tager afsæt i elevens potentialer.

FORÆLDREMØDET

Fagernes fest eller eksemplarisk fokus i dybden?

De fleste lærere benytter skoleårets første forældremøde til at præsentere deres overvejelser over årets arbejde. Det er en god anledning til at invitere forældre til en drøftelse af, hvordan man kan forstå skolens projekt. Skolen er jo meget andet end læsning, stavning og matematikopgaver. Lærerne skal vælge, om de vil præsentere deres tanker om årets arbejde fag for fag året igennem, eller om de vil vælge ud og vise eksemplarisk, hvordan de forstår deres opgave med at støtte barnets dannelses- og læreproces. En del møder forløber over en læst, hvor lærerne præsenterer deres fag og deres ideer om årets aktiviteter fag for fag, lærer for lærer. På spørgsmålet: "Er der nogen spørgsmål eller kommentarer?" er svaret rungende tavshed eller måske spørgsmål fra forældre, der vil vide, om det nu også er sikkert at cykle med børnene, når de skal på ekskursion til skoven. Det kan tolkes som en stor tillid til lærernes professionalitet – forældrene anser dem generelt for at være kompetente og kvalificerede til at vurdere undervisningens indhold og form, og de har derfor ikke behov for at

kommentere lærernes udspil. Det bekræfter de også i interview. Så lærerne har ikke noget at være bange for: På den anden side er der på den baggrund også grund til at overveje, om det på forældremødet er nødvendigt at gennemgå årets aktivitetsplan fag for fag. Lærerne kunne med fordel informere om den i skriftlig form. I stedet kan forældremødet bruges til at give forældrene et billede af skolens "projekt" (som vi har valgt at kalde det), som lærerne valgte at gøre det ved at vise aspekter af matematikfaget.

"ALT DET ANDET"

Hvordan klarer eleven at være elev?

Ud over elevens arbejde med fagene – og her især dansk og matematik – er der i alle skole-hjemsamtaler fokus på udviklingen i elevens kompetencer m.h.t. at være elev i klassen. Lærerne kalder det ofte "det sociale". Det dækker over forhold som: Hvordan er barnet i stand til at håndtere regler for adfærd i klassen (række hånden i vejret, vente på sin tur, ikke afbryde, hjælpe de andre, tage imod hjælp etc.), men også den almindelige socialisering ind i skolens skrevne og uskrevne normer (bind om bøgerne, komme til tiden, spidsede blyanter, orden i pennalhuset etc.) og omgangen med de andre børn og voksne i skolen. Det handler om dette: hvordan klarer barnet at være elev? – Og i forlængelse af det kan man spørge: hvad er det for et billede af den gode elev, der tegnes?

Det er et temmelig ureflekteret billede af danske middelklassenormer, der præsenteres: Det anses for positivt at læse lektier, forældrene skal læse med deres børn, blyanterne skal være spidsede, eleverne skal være "selvkørende", men helst ikke alt for meget osv.

Her finder vi ofte et fikseringspunkt, når vi bruger Iben Jensens begreber: I skolen møder barnet (ofte uudtalte) forventninger, der ikke altid stemmer overens med de hjemlige erfaringer. Ofte er det vanskeligt for lærerne at tematisere dette område for forældrene, når de oplever, at der virkelig er problemer. Det bliver især problematisk, når forældrene bliver inddraget som sammensvorne med den underliggende dagsorden at disciplinere eller moralisere over for barnet. I den forbindelse er der god grund til at overveje, om eleven skal deltage i samtalen. Herom senere. De forhold, der tematiseres, er ofte forhold, der ligger uden for skolens indflydelse, såsom spisevaner, sengetider, computervaner, tv-kiggeri etc. Den type temaer bliver også taget op på forældrenes initiativ, når forældrene har brug for lærerne som rådgivere i deres opdragelsesovervejelser. I den vellykkede samtale holder lærerne det professionelle fokus: *barnet som elev* – og

dets muligheder for at lære og udvikle sig. De hjemlige forhold, der har betydning i den forstand, inddrages og drøftes i relation til barnets situation i skolen.

Naturligvis kan der være helt særlige forhold, hvor det er nødvendigt at drøfte hele barnets situation. Og selv om den slags situationer fylder meget i lærernes bevidsthed, fordi der er tale om virkelig tunge problemstillinger, hvor barnets hele trivsel og udvikling måske er truet, så er antallet af den slags samtaler kvantitativt meget lille.

Sammenfattende kan vi sige:

Hold fokus: Hvad er vigtigt i skolen? Lad skolesyn og undervisningssyn skinne igennem.

Inviter forældrene indenfor til en drøftelse af "skolens projekt". Husk at gribe de lejligheder, der byder sig ved spørgsmål til forældrene som: "Hvordan er det derhjemme, når Rasmus skal i gang med et stykke arbejde?" - "Hvordan foregår det, når Fatima læser derhjemme?" osv.

LÆRERE OG FORÆLDRE KONSTRUERER EN FÆLLES FORSTÅELSE AF BARNET SOM ELEV

Det andet vigtige hovedresultat drejer sig om, at lærere og forældre arbejder hen imod en fælles forståelse af barnet som elev i skolen. Når samtalen lykkes, er det som regel, fordi lærere og forældre får talt sig frem til en fælles forståelse, dvs. at samtalen giver mulighed for, at både forældre og lærere kan give udtryk for deres syn på barnet og dets læring og udvikling. Forældre får mulighed for at forholde sig til de forhold, lærerne fortæller om fra skolen, og som de som regel kan genkende. Lærerne modtager på deres side vigtig information, der også kan supplere og nuancere deres opfattelse af eleven i skolen. En sådan fælles forståelse er en forudsætning for, at forældrene faktisk "spiller med" på den fælles opgave, som udtrykkes i skolens formålsparagraf.

Et eksempel fra en samtale med forældre til en elev i tredje klasse: Lærerne fortæller om, hvordan Erik er god til at tage de udfordringer, der møder ham i skolen. Forældrene giver på deres side udtryk for, at drengen faktisk var ked af at skulle arbejde med en boganmeldelse af en bog på 215 sider. Forældre og lærere bliver enige om, at en bog af det omfang er i overkanten for de fleste elever på det klassetrin, men lærerne siger, at Erik selv havde påtaget sig opgaven. Dialogen mellem forældre og lærere gør det klart for begge parter, at der andre ting på spil end faglig formlen eller mangel på samme. Drengen er ærekær og konkurrerer med nogle af de andre drenge og har

ikke let ved at indrømme sin situation over for klassen, men betror sig til forældrene. I fællesskab finder lærere og forældre en løsning på problemet og får herefter taget fat i en anden situation, der kan vurderes ud fra den fælles forståelse.

Det er ikke altid, det lykkes at nå frem til en rimeligt dækkende fælles forståelse – af mange årsager. En af de vigtigste forhindringer er, at lærerne har temmelig travlt med at informere (tiden er knap, vi skal skynde os ... ellers når vi ikke det hele), så de ikke er opmærksomme på de små åbninger, der er i enhver samtale, når forældrene forsøger at byde ind med deres syn på barnets læreproces. Andre gange er det forældrene, der ikke "bider på", selv om de faktisk får muligheden.

Af interview fremgår det helt gennemgående, at forældrene har stor tillid til skolen og lærerne i almindelighed, men i nogle tilfælde også, at skolen ikke altid forstår eller lytter til forældrene. Forældrene føler sig misforståede eller deres synspunkt bliver ikke godtaget. Men selv når forældrene er uenige med lærerne, kan man ikke være sikker på, at de gør opmærksom på det. Forældre siger i et interview, at "det synes, de ikke, de vil... og det kan være det kan komme til at gå ud over barnet". Erfaringer helt tilbage fra deres egen skoletid siger dem, at man står sig bedst ved ikke at vise sin uenighed med lærerne.

Det sker også, at forældre og lærere har et forskelligt billede af den "gode elev". Eller måske snarere lægger vægt på forskellige sider hos "den gode elev". For forældrene kan det være, at lydighed, pligtopfyldenhed, akkuratess og orden er det vigtigste, mens lærerne vil lægge mere vægt på initiativ, fantasi, gåpå-mod og den slags hos den pågældende elev. Hvis ikke disse forskellige positioner tematiseres og evt. bringes i spil i lyset af forståelser af skolens projekt, så kan det være vanskeligt at opnå et ligeværdigt og oplyst samarbejde.

Benyt mulighederne – se de små åbninger, der er i enhver samtale. Bliv i situationen for at få afklaret de forskellige positioner, også selv om det fornemmes som pinligt. Samarbejdet handler ikke nødvendigvis om at blive enige, men om at blive klogere af hensyn til barnet/eleven.

KONKRETISERING

Det helt gennemgående træk i det vellykkede samarbejde har vi valgt at samle under betegnelsen konkretisering. Når det lykkes at tematisere skolens projekt

og opnå en fælles forståelse af, hvordan barnet er som elev i skolen, er der altid en eller anden form for konkret formidling til stede – og det gælder både forældremøder og samtaler. Her er nogle eksempler:

Forældremødet:

- Billederne fra elevernes ekskursion kører, mens der er kaffepause
- Forældrene afprøver børnenes materiale, når faget matematik præsenteres
- Eleverne viser, hvad de laver i engelsk
- En elevs børnestavede fortælling vises på skærmen

Andre mødeformer:

- Cafe-møder, hvor forældrene kan få et indblik i forskellige fag under mindre formelle former
- Forældre deltager i undervisningen og hjælper til eller deltager i elevernes arbejde med opgaverne
- Møder, hvor forældrene inviteres til aktivt at arbejde med fagene i de faglige "værksteder", f.eks. natur/teknik, billedkunst, musik ...

Skole-hjemsamtalen:

- Elevernes produkter er med, f.eks. i form af en portfolio. Lærerne fortæller om konkrete episoder – de sætter billeder på for at vise, hvornår elevens sociale handlerepertoire er utilstrækkeligt
- Der er fokus på det, eleven gør, frem for hvordan eleven er, både det positive og det negative: situationen i skolegården, handlemåder i det faglige arbejde, håndtering af konflikter med kammerater etc. Det handler nemlig om elevens måde at agere på i skolen – adfærd om man vil – ikke om elevens væsen eller karakter.
- Bemærkninger som: han er en god dreng, dygtig pige etc. fortæller ikke meget om barnet som elev – det er bedre at sige, hvad det er, eleven gør dygtigt eller på en god måde.
- Lærerne anskueliggør fagets kerneområder (trinmål) ved hjælp af en visualiseret elevplan, der er sendt med hjem på forhånd. I projektet havde nogle lærere udformet elevplanen for et fag som en ballon, der er inddelt i felter. Felterne udgør hver et af fagets trinmål. Felterne er farvet grønne, gule eller røde, alt efter i hvilken udstrækning eleven har tilegnet sig området. Hvide felter er områder, klassen endnu ikke har arbejdet med. Planen er på den måde et visuelt udtryk for status på elevens faglige udvikling. I eksemplet inviteres forældrene desuden til at give et billede af barnets skolesituation set fra hjemmets synspunkt:

Lærer 1: I dag skal vi jo snakke lidt om de her elevplaner (...) som vi har sendt med Christine hjem. Og så skal vi snakke om, hvis I har et eller andet om Christine, som vi kunne bruge heromme. Det kunne være noget om, hvordan hun reagerer i forskellige situationer eller noget, så vi kunne lære hende lidt bedre at kende. Så vi kan takle situationerne, som de kommer heroppe.

Mor: Jamen vi vil da godt sige, at vi simpelthen er så glade for den her. Vi synes simpelthen, det er så professionelt og så fedt at se. Ja, sådan får man en fornemmelse som forældre af, at der virkelig er styr på det. De balloner der ... jeg har jo aldrig rigtigt vidst, hvad man skulle kunne i 2. klasse ... og lige pludselig bliver det bare så overskueligt og gennemsigtigt. Så ja ... stor ros til jer er vi blevet enige om derhjemme ... Det er også meget nemmere at gå til, kan man sige ... Christine hun siger, at hun kan altså godt kan udsagnsordene...

SAMTALENS INDHOLD OG FORM

Inddrage forældrene

Et helt gennemgående ønske – men også problem – for alle deltagende lærere har været at "få forældrene mere på banen". En analyse af taletidens fordeling viser helt tydeligt, at ønsket er berettiget, hvis man tilstræber mere ligeværdighed i samarbejdet. Ønsket er også professionelt begrundet med baggrund i en viden om, at forældrene er med til at sikre kontinuiteten i barnets skolegang. De er den konstante part, der bærer vigtig viden om barnets udvikling med sig, mens lærere kan skifte. Desuden er forældrenes viden af en anden karakter end lærernes "skoleblik", og kan være et gavnligt supplement til lærernes professionelle blik.

Hvordan kan forældrenes viden inddrages?

For at inddrage forældrenes perspektiv har lærerne givet dem mulighed for at forberede sig til skole-hjemsamtalen. En del forskellige former har været afprøvet. En meget udbredt form er at bede eleven tage stilling til, i hvilken grad han/hun opfylder forskellige mål i skolen: kan – kan næsten (eller med hjælp) – kan ikke. Disse skemaer cirkulerer i forskellige udformninger. Barnet drøfter skemaet med forældrene, der således får et indblik i barnets vurdering af sig selv. Lærerne har udfyldt et tilsvarende skema, og disse to forskellige vurderinger af eleven danner grundlag for samtalen – som regel med elevens medvirken.

Den slags skemaer har vist sig at være problematiske. For det første var det ikke alle forældre, der var klare over, hvad hensigten var. Dernæst går det meget let sådan, at det, der bliver talt om, er de tilfælde, hvor

lærerens vurdering ikke stemmer overens med barnets/hjemmets vurdering. Den samtale får meget let karakter af at undersøge, hvorfor barnet har sin "forkerte" vurdering. Det bliver altså skolens vurdering, der umiddelbart anses for at være den gyldige, mens barnet må bringes til at erkende, at det har taget fejl – det være sig som undervurdering eller overvurdering i forhold til læremes. Ud fra en kynisk betragtning må det føre til, at eleven enten undervurderer sig selv – fordi så bliver man "talt op" så at sige, eller vælger den strategi at forsøge at "gætte", hvad læreren vil mene, for så undgår man ballade. Selv om det ikke var hensigten, kommer samtalen til at forme sig helt på skolens præmisser.

En mere ligeværdig form er at bede forældrene forberede sig ved at spørge til, hvad de har at fortælle, der har betydning for lærerens forståelse af barnet som elev. På den måde bliver rollerne vendt om. Forældrene har initiativet og definerer, hvad der i første omgang er vigtigt at tale om. De bliver inviteret til samtale som nogle, der har betydningsfulde bidrag til en fælles forståelse af barnet.

Interview med forældre viser helt entydigt, at de anser skole-hjemsamarbejdet for betydningsfuldt og gerne vil deltage, men at det vigtigste er det, der vedrører deres egne børn. Derfor nævner de også skole-hjem samtalen som det vigtigste i samarbejdet. De har i almindelighed stor tillid til, at lærerne som de professionelle har styr på det med at planlægge skoleåret og indholdet i fagene, og har ikke på samme måde behov for komme til forældremøder med en gennemgang af fagene på dagsordenen. Mange forældre kommer alligevel, for "*det er vigtigt at vise, at vi bakker op om børnenes skolegang*".

Det understreger behovet for at nytænke forældremøder, så de kommer til at handle om det vigtige: at give forældrene en forståelse for skolens projekt og de helt konkrete problemstillinger; der knytter sig til netop deres børns skolegang. Oversigten over årets gang i klassen kan de få på skrift.

Elevplanens rolle

På en skole havde vi mulighed for at iagttage hvad der skete, da elevplanerne blev udgangspunkt for samtalen. Vi havde overværet samtaler med de samme forældre både før og efter at elevplanerne blev indført. Lidt overraskende viste der sig et interessant modsætningsforhold her. Vi kunne iagttage, at samtalen med elevplanen som udgangspunkt fik en mindre nuanceret karakter; at der blev mindre dialog for at nå

frem til en fælles forståelse, end der havde været før elevplanens indførelse. Dommen var så at sige afsagt på forhånd, men vigtige nuancer gik tabt for os at se. Desuden skete der i enkelte tilfælde det, at samtalen formede sig som en strid om formuleringerne i elevplanen – ikke så meget om indholdet. "*Det er hårdt sagt*" eller "*det kan vi ikke forstå*", kunne forældrene sige. På den måde blev samtalen mere en strid om ord eller om retten til at definere sandheden end at finde frem til en fælles forståelse. Vi kunne altså konstatere en vis kritisk holdning til elevplanens formuleringer.

Når vi i et efterfølgende interview spurgte forældrene om deres mening, gav de alle udtryk for, at de synes, at elevplanen var et godt og meget klart udgangspunkt for samtalen. De kunne gå forberedte til samtalen med lærerne, og havde ikke på samme måde som os den opfattelse, at elevplanerne i den skriftlige form faktisk forringede kvaliteten i informationerne og dialogen.

Det betyder, at der grund til at være opmærksom på formen, den måde elevplanen præsenteres på: Bidrager den nu med det, der er hensigten?

Ha'-det-godthed

Ofte er der megen uklar kommunikation i samtalerne, ikke mindst, når barnet er til stede. Det handler formentlig om, at man gerne vil bevare en positiv atmosfære, men det svækker grundlæggende den professionelle troværdighed. Udsagn afsvækkes ved at tilføje et "lidt" eller "på en måde". F.eks. er eleven kommet for sent 11 gange i den senere tid, og det er "*lidt noget sjusk. Det er vigtigt, at man er der til tiden*." Eller lærerne nævner kritiske forhold i sammenhæng med andre, positive forhold, ofte forbundet med et "men": "*Men han er en god dreng – vi er glade for at have ham i klassen*." Vi har også set eksempler på, at det egentlige budskab helt forsvinder i bestræbelsen på at have en positiv tilgang: En elev og hans forældre får igennem det meste af samtalen at vide, at "*det går godt, og der er fremgang*", hvorefter lærerne i slutningen af samtalen meddeler, at det vil være godt med støtteundervisning. Når det kommer som en overraskelse for observatøren, gør det det formentlig også for forældre og barn. Konsekvensen af en sådan overraskelse er, at lærerne i forældrenes øjne virker utroværdige og uprofessionelle.

En anden side af den samme sag er, at lærerne kan gøre noget for, at rammerne for samtalen er i orden. Tiden er som oftest knap, og det er vigtigt at være

fokuseret. Lokalet skal ikke bruges af andre (andre lærere, der lige skal hente noget eller lave kaffe), at der er nogenlunde ryddeligt i lokalet. Det er også vigtigt, at atmosfæren i rummet indbyder til, at forældrene kan føle sig trygge ved at give udtryk for deres tanker, og på den måde kan en blomst på bordet og mulighed for et glas vand eller en kop kaffe bidrage til at skabe en imødekommende stemning.

Fænomenet "aftaler"

På nogle skoler har man tolket elevplanens krav om at være fremadrettet som, at der skal indgås "aftaler" om, hvordan der skal arbejdes fremover. Disse aftaler bliver ofte af disciplinær art: F.eks. har lærerne bestemt, at der som afslutning på samtalen skal stå tre punkter, der formuleres som aftaler, og det bliver sådan noget som:

- Du skal vente med at snakke, til det bliver din tur (række hånden i vejret).
- Husk at læse 20 minutter hver dag.
- Du skal komme til tiden, og hvis du kommer for sent, skal du ikke forstyrre så meget.

"Hvad siger du til det?" slutter læreren af med – læseren kan gætte på barnets svarmuligheder.

Der er for os at se tale om rene disciplineringskrav, der kommer til at stå som "systemets" krav overfor elev og familie. Ved næste samtale kan man tage "aftalen" frem og se, om den er overholdt. Man ser ikke på fænomenerne som et fælles anliggende, eller som noget der kunne have med relationer i skolen eller hjemmet at gøre: F.eks. hvad skolen kan gøre, og hvad forældrene kan gøre, for at eleven kan være med til at forandre sin situation – fagligt, socialt og personligt.

I normal sprogbrug er aftaler en fri overenskomst mellem ligestillede parter, men i mange observerede tilfælde ligner det mere et ønske fra lærerne om, at forældrene skal støtte, at et eller andet på forhånd bestemt skal finde sted, og det fremmer ikke den eftertanke hos alle parter, der kunne føre til, at de kan handle anderledes.

Hvornår kommer "det svære"?

Når lærerne formoder, at der er forhold, som forældrene vil være uenige i, blive vrede over eller kede af, er der en tendens til at "gå som katten om den varme grød". Den slags forhold kommer til at optræde til allersidst, hvor der under ingen omstændigheder er tid til at gøre noget ordentligt ved det. Det fører til gensidige frustrationer, og derfor må lærerne som de professionelle i deres planlægning af samtalen give

den type problemstillinger en placering, der gør det muligt at drøfte dem.

Læg en plan – fokuser – aftal med hinanden: hvad er det vigtige? – Man kan ikke nå alt!

SKAL ELEVEN DELTAGE I SKOLE-HJEMSAMTALEN?

De fleste lærere havde i begyndelsen af projektet den ret skråsikre opfattelse: Selvfølgelig skal barnet med. Han/hun skal da vide, hvad det er, de voksne taler om, og det er ikke altid, at forældrene fortæller videre til barnet, hvad der har været talt om. Det er vigtigt for barnet at opleve, at de voksne samarbejder om barnet, og barnet er en vigtig person i forhold til det, der skal formidles. Der er altså et princip om inddragelse og myndiggørelse. På den anden side er der også grund til at overveje, om samarbejdet mellem skolen og forældrene i alle tilfælde er bedst tjent med, at barnet er til stede.

Vores observationer viser, at der er god grund til at overveje, om barnet skal med og i givet fald, hvad dets funktion skal være. Lærerne pakker budskabet ind, når barnet er til stede. Det kan være vanskeligt at tale lige ud af posen, når man skal tale om meget alvorlige eller problematiske forhold. Men også ved almindelige vanskeligheder bliver samtalen let uklar og "mudret".

Det helt generelle problem er, at barnet både er subjekt og objekt: En man taler *med* og en man taler *om*. I samtaler i de yngre klasser sker den glidning ustandselig og umærkeligt. Det ene øjeblik henvender læreren sig til barnet med et "du", det næste øjeblik til forældrene med et "hun". Der er også ofte en uklar – og skiftende – fordeling af magt og positioner. I begyndelsen af samtalen indtager forældrene f.eks. barnets perspektiv. Efterhånden som lærerne nævner eksempler på forhold, hvor barnet ikke har levet op til skolens forestillinger om "den gode elev", kan der ske en glidning hos forældrene, der inddrages i en disciplinering af barnet: "Det må vi i fællesskab gøre noget ved". I de voksnes alliance bliver barnet gidsel, der ikke har noget valg, når det afslutningsvis bliver spurgt: "Kan vi så aftale, at du for fremtiden gør dig lidt mere umage for at ... "(række hånden i vejret, kalde på de voksne, når du er uvenner med nogen, vente til det bliver din tur etc.). Forholdet kan også være det modsatte: at forældrene ønsker at inddrage skolen i deres opdragelsesprojekt ved f.eks. at forlange flere eller bestemte former for lektier. Un-

der alle omstændigheder er det uheldigt, at barnet skal være part i den slags uden at have reel mulighed for at være sin egen advokat.

Kun én skole havde nogle klare principper: I de mindste klasser er det de voksne, der taler sammen, fra femte klasse skal barnet være med. De havde truffet valget med disse begrundelser:

- Det er principielt problematisk for børnene at deltage i en samtale, der primært er et anliggende for de voksne.
- Mindre børn har ikke udviklet den refleksivt-abstrakte evne til at kunne se sig selv udefra og skal i øvrigt heller ikke belastes med at skulle forsøge sig.
- Børnene skal ikke konfronteres med den mulighed, at forældrene og lærerne, der alle er betydningsfulde voksne, er uenige om noget, som de måske ikke helt forstår

Processen i projektet gjorde det klart: Der skal være gode grunde til at barnet skal deltage i samtalen, og barnet skal have en funktion. Ellers er der risiko for, at det bliver gidsel i de voksnes spil.

LÆRERNES BEVIDSTHED OM KVALITETER VED DERES EGEN PROFESSIONSVIDEN.

Det påstås, at lærerne føler sig truet på deres professionelle indsigt af bl.a. højtuddannede forældre. Det kan føre til usikkerhed i forhold til forældrene.

Lærerne tager deres professionsviden for givet, og regner også med at den er fælles viden. Men sådan forholder det sig ikke. Forældre og andre har en viden, der stammer mange andre steder fra, men ikke fra indsigt i og erfaring med skolens hverdag. Selv om de ved meget om skole, så er det lærerne, der er eksperterne. Derfor bliver det vigtigt at tydeliggøre skolens projekt og undervisningsaktiviteternes hensigt. Lærerne skal gøre sig deres professionsviden bevidst og derefter gøre den tydelig for forældrene – gerne gennem eksempler (konkretisering).

Tese:

Når kommunikationen bliver uklar eller usikker i skole-hjemsamarbejdet, så skyldes det ofte, at lærerne ikke på et sagligt, professionelt grundlag gør deres vurdering klar over for forældrene, men løber med på deres hverdagsforestillinger i et forsøg på at tækkes dem. Hvis det synes vanskeligt at formidle skolens projekt, er lærerne tilbøjelige til at gå med på foræl-

drenes hverdagsforståelse og siger det, de tror forældrene gerne vil høre. Dermed afprofessionaliserer de deres eget arbejde og forringer deres position.

Derfor kan lærerne i forbindelse med skole-hjemsamarbejdet overveje:

- Hvad er vores professionsviden?
- Hvor i mit fag er der noget, der sædvanligvis er svært at forstå for forældrene?
- Hvordan kan forældrene få en øget forståelse for det, de har svært ved at forstå?
- Hvordan kan vi formidle den til forældrene?

Ud over formidlingen af skolens faglige indhold kan der være grund til at overveje, hvordan man kan tale om elevernes sociale og øvrige udvikling. Igen på baggrund af en professionsviden, der har med pædagogisk og psykologisk viden at gøre og med en bevidsthed om, at den danske skole helt grundlæggende har til hensigt at fremme den enkelte elevs udvikling hen imod et myndigt menneske, der er i stand til at handle oplyst og ansvarligt i forhold til sig selv og andre og samtidig at engagere sig i fælles anliggender: Det individuelle i sammenhæng med det fælles på et demokratisk grundlag.

Professionalisering er et fælles anliggende

Mange områder af skole-hjemsamarbejdet, der af lærerne anses for vanskelige at håndtere, opfattes sådan, fordi lærerne føler, de står alene med det. To klassiske eksempler kan nævnes:

1. Spørgsmålet om lektier:

Umiddelbart antager mange, at der er en almen, fælles forståelse af fænomenet lektier og dets betydning for elevernes læring. En nærmere – professionel – granskning vil formentlig afsløre, at der end ikke iblandt lærerne eksisterer en fælles forståelse af lektiernes væsen, hensigt og nytte. Det er der heller ikke i forældrenes hverdagsforståelse. Men når vi taler om fænomenet, går vi ud fra som givet, at der findes sådan en fælles forståelse. Lærerne ville stå stærkere – i betydningen med en tydelig professionalitet – hvis de havde en fælles forståelse, eller i det mindste en forståelse, der bygger på et forskelligt, men professionelt begrundet syn på sagen.

2. Kristendomsundervisning

Et parallelt eksempel er fra en skole med en overvejende andel af børn med en anden etnisk baggrund. På sådanne skoler bliver kristendomsundervisningen et stadigt tilbagevendende tema, fordi det er vigtigt for forældrene, og fordi lærerne oplever mange problemer i forbindelse med den daglige håndtering af

det. Hvis ikke lærerne i fællesskab – og med opbakning fra skolens ledelse – kan nå frem til en forståelse af fagets betydning og håndteringen af det i forhold til forældrene, vil de være sårbare og virke uprofessionelle i konfrontation med forældrenes (ofte fejlagtige) forståelse af faget.

Der er god grund til at afprivatisere skole-hjemsamarbejde, ved at man også i klasseteamet, i afdelingen eller i hele lærerkollegiet har etableret fælles forståelser af centrale forhold.

TIL SLUT

På mange skoler udfolder diskussionerne om skole-hjemsamarbejdet sig som en kamp om timer: Lærerne oplever, ofte med rette, at der er for lidt tid til at gøre den del af arbejdet ordentligt. Men uanset, hvor vigtig den er, så er det ikke kun en kamp om tiden. Det handler nok så meget om, at skolen som helhed tager ansvar for feltet. Ledelsen, skolebestyrelsen og hele det pædagogiske personale må sammen tage ansvar for en udvikling, hvor man tænker både på tværs og på langs for at udnytte den knappe ressource. På den ene side skal der arbejdes på at skabe sammenhæng mellem aktiviteter for alle klassens, årgangens eller afdelingens forældre og så det, der foregår omkring det enkelte barn. På den anden side er der behov for at skabe sammenhæng i forløbet fra start til slut. Der er brug for at udvikle forskellige former med forskelligt indhold, og det er nødvendigt, at de bygger på en professionel bevidsthed frem for ritualiseret tradition.

HVAD HAR VI GJORT?

Aflektor Susanne Hvilshøj Læreruddannelsen i Odense, UC Lillebælt

INTENTIONER MED PROJEKTET

Når studerende i læreruddannelsen nærmer sig afslutningen på deres studie, glæder de sig til at komme ud i skolen og arbejde som lærere, men de er generelt usikre på, om de kan magte skole-hjemsarbejdets udfordringer. I den nye læreruddannelsen med start fra august 2007 er skole-hjemsarbejde et fælles tværgående tema i de pædagogiske fag. Efter indførsel af elevplanerne er det nødvendigt, at de studerende også i linjefagene udvikler kompetencer, så de kan kommunikere fagligt lødigt med forældre om elevernes faglige udvikling. Intentionen med projektet har været at udvikle en skole-hjemsarbejdsdidaktik, der kan danne grundlag for undervisning i skole-hjemsarbejde i læreruddannelsen. Vores indsamlede materiale gør det samtidig muligt at basere arbejdet med skole-hjemsarbejde i læreruddannelsen på autentisk empiri. Undervisningen kan på den måde komme tættere på den praksis som de studerende efter uddannelsen selv skal være en del af.

Projektet har også fungeret som et udviklingsprojekt på de tre skoler og i de involverede klasser og indhøstede erfaringer; empirien og skriftlige produkter fra projektet danner også grundlag for udvikling af eftervidereuddannelse om skole-hjemsarbejde.

DELTAGERE I SKOLE-HJEMSARBEJDSPROJEKTET

Fem undervisere fra læreruddannelsen i Odense har deltaget i projektet, og vi har fra projektets start prioriteret, at vi har forskellige kompetencer. To deltagere har baggrund i dansk, to i pædagogik og didaktik og en i psykologi, desuden har deltagerne erfaringer fra faget dansk som andetsprog, undervisning i efteruddannelsen og som lærere i folkeskolen.

Tre skoler har medvirket i projektet, og vi har det første år samarbejdet med fire 2. klasser, en 3. kl. og en 9. kl. I andet projektår fortsatte vi samarbejdet med to skoler, nogle klasser fra første år fortsatte og nye kom til, bl.a. en som gav os mulighed for at følge et lærerteams arbejde med den første opbygning af skole-hjemsarbejde.

Så vidt muligt har vi været to projektdeltagere som observatører og til møderne med lærerne. At være

to betyder, at observationer og refleksioner bygger på et lidt mere validt grundlag, og det kan være med til at sikre større reliabilitet i et projekt, der har et kvalitativt udgangspunkt.

OBSERVATIONER:

Forældremøder:

I begge projektår har vi deltaget som observatører ved hovedparten af klassernes forældremøder. Møderne er som oftest blevet forberedt sammen med lærerne inden mødet, så vi har kendt deres dagsorden og plan inden mødet. Efter forældremødet har vi i arbejdsgruppen bearbejdet vores observationer og forelagt lærerne vores resultater til fælles refleksion. De deltagende lærere har på den måde fået mulighed for at vælge fokuspunkter til deres praksis til det næste forældremøde. Efterhånden som vi i projektet udviklede kategorier som konkretisering og fælles forståelse af skolens projekt, har lærergrupperne valgt at afprøve de nyudviklede kategorier i konkrete aktiviteter til deres forældremøder.

Skole-hjemsamtaler:

I alle klasserne undtagen 9. klassen har der været to skole-hjemsamtaler planlagt med en i efteråret og en i foråret. Det første år deltog vi som observatører to/tre af dagene til hver classes skole-hjemsamtaler og observerede mellem 5 og 12 skole-hjemsamtaler i hver klasse både efterår og forår. I alt har vi første år observationer fra 84 skole-hjemsamtaler. I efteråret observerede vi og skrev undervejs noter til samtalerne, mens vi i foråret fik tilladelse til at optage skole-hjemsamtalerne som lydfiler. Optagelserne forbedrer kvaliteten af analysen af empirien, mens observationer som eneste empirikilde altid vil være mere farvede af øjnene, der ser, og ørerne, der hører. I projektets andet år har vi haft mindre tid til rådighed, så vi har færre observationer end i projektets første år; i alt har vi observeret omkring 40 skole-hjemsamtaler. Vi har prioriteret at observere samtaler hos en del af de samme elever, som vi observerede i første projektår. Samtalerne er i andet år også blevet optaget. Desuden har vi fået udskrevet en del af samtalerne både fra første og andet år. Skole-hjemsamtalerne er som forældremøderne blevet forberedt og efterbehand-

let sammen med lærerne. Lærerne har brugt vores fælles efterbehandling til at opstille nye indsatsler til næste samtalerunde, og på den måde har samtalerne udviklet sig løbende hen over de to projektår.

Andre former for skole-hjemsamarbejde:

Specielt på en af skolerne arbejdes der med andre former for samarbejde mellem forældre og skole. Familier med store børneflokke, familier med anden etnisk baggrund end dansk og elevgruppens sociale forhold betyder behov for et anderledes skole-hjemsamarbejde end de ovenfor nævnte mere traditionelle former:

Cafemøder og fællesarrangementer:

I skolens 0. – 3. klasse er der heldagsskole fra kl. 8.00 til kl. 15.30 hver dag. Det har lærerne i 3.kl. i første projektår udnyttet ved at tilbyde forældrene at komme på skolen en eftermiddag fra kl. 13.30 til 15.30 og følge deres børns arbejde i klassen med forskellige faglige arbejdsopgaver. Forældrene fik på den måde mulighed for at se og opleve undervisningen, se hvordan deres børn arbejdede med de udvalgte faglige områder, selv sidde sammen med deres børn og hjælpe dem med skolearbejdet, tale med lærerne og indbyrdes med hinanden. En af lærerne fortalte glad bagefter, at cafemødets uformelle form havde vist sig bl.a. at give rum for samtaler mellem forældre med forskellig etnisk baggrund, samtaler læreren aldrig havde oplevet på ordinære forældremøder. En af projektdeltagerne deltog som observatør i dette møde.

I andet projektår besluttede hele indskolingsafdelingen at tage ideen om cafemøder op, og i fællesskab er der afholdt i alt fire cafeeftermiddage med forskellige temaer. En af disse eftermiddage blev undervejs ændret til et stort fællesarrangement, der strakte sig ud over den almindelige skoledag. Fællesarrangementet startede med fællesspisning for alle elever, søskende og forældre med et kæmpe ta´ selvbord med medbragt mad. Efterfølgende var temaet for dagen en konkretisering af fagene sløjd, håndarbejde, idræt og billedkunst. Forældre og børn deltog efter eget valg i aktiviteter i de forskellige faglokaler styret af skolen faglærere i de praktisk-musiske fag. Dagen afsluttedes med kaffe, te og kæmpe kagebord. Over 200 børn og forældre deltog i arrangementet. To af os i projektgruppen deltog som observatører og talte undervejs også med både forældre, elever og lærere. Cafemøder og fællesarrangementer er behandlet uddybende i artiklen om "Progression i skole-hjemsamarbejdet".

Mødremøder i indskolingen for etnisk/sprogligt opdelte grupper:

Skolen afholder to gange om året møder for somaliske og arabiske mødre, der har børn på skolens yngste klassetrin. En del af mødrene i disse to etniske grupper har selv gået meget lidt i skole, og de kender kun lidt til skolegang i Danmark, formålet med møderne er at give mødrene et indblik i skolens virksomhed og dermed i deres børns dagligdag på skolen. Mødrene får så også en kærdkommen lejlighed til at tale med hinanden og skolens medarbejdere i en sammenhæng, hvor de måske føler sig mere trygge og tør spørge mere end til klassernes almindelige forældremøder. En af projektdeltagerne har observeret forårets møde for somaliske mødre og et tilsvarende møde for arabiske mødre. Møderne var sprogopdelte, og temaet for begge møder var i foråret 2007 "Hvordan lærer børn". Til begge møder var der tolke, og nogle af skolens tosprogede lærere og pædagoger holdt nogle af oplæggene på mødrenes modersmål. Skolen havde også valgt at give møderne status ved at lade en afdelingsleder deltage i begge møder. Til begge møderne var der mulighed for børnepasning, og der blev serveret lidt af drikke og småkager. Møderne blev afholdt mellem kl. 16.30 og 18 på hverdage, et bevidst valg, fordi skolen har erfaringer med, at der kommer flere, når disse møder ligger før aftensmaden. Møderne bestod begge af velkomst, gensidig præsentation og kort introduktion til dagens emne. I grupper arbejdede mødrene så sammen med skolens medarbejdere med opgaver og materialer fra natur/teknik og matematikundervisning. Der blev arbejdet intensivt, grinet og diskuteret i grupperne, mens mødrene afprøvede materialer og forsøg, som deres børn også arbejder med i undervisningen. En af skolens lærere i dansk som andetsprog holdt et kort oplæg om sprogets betydning for børnenes læring både på modersmål og dansk og lagde på den måde op til en fælles samtale om mødrenes egne muligheder for at udvikle deres børns sprog hjemme. Mødeformen gav her mulighed for at lærere og mødre kunne gå i dialog med hinanden. Mødrene var skeptiske, når lærerne foreslog, at de nogle gange kunne prioritere at tale med enkelte af deres børn, og de meldte tilbage, at en sådan samtale kunne være svært at forene med de huslige opgaver. Mødremøder giver både deltagerne en særlig mulighed for at få indblik i skolens arbejde og skolen mulighed for at indgå i dialog med en forældregruppe, de ellers kan have meget svært ved at nå i det mere traditionelle skole-hjemsamarbejde. Debatten får også mulighed for at blive mere dialogisk, når mødrene bliver så trygge,

at de tør udfordre lærerne på deres perspektiv på undervisning og siger fra, hvis lærerne kommer med forslag, som set med mødrenes perspektiv ikke er relevante. Der deltog 10 mødre med somalisk baggrund i det ene møde og ca. 15 mødre med arabisk baggrund i det andet møde.

INTERVIEWS

Med de deltagende lærere:

I forbindelse med afslutningen af første års projekt har vi interviewet de deltagende lærere. Vi har i alt gennemført tre interview med lærere, to er gruppeinterview og et er med en enkelt lærer. Grundlaget for interviewene har været en fælles udarbejdet interviewguide, der har fokuseret på forældremøder, skole-hjem samtaler, den indbyrdes sammenhæng mellem disse og lærernes vurdering af dette års projekts betydning for skole-hjem samarbejdet. Alle interviews er optaget på lydfiler.

Med udvalgte forældre:

I forbindelse med observationerne af forårets skole-hjem samtaler gennemførte vi på alle tre skoler nogle interview med forældre. Vi valgte at gennemføre interview med forældrene i umiddelbar forlængelse af deres skole-hjem samtale. Både interviewer og forældre havde så samtalen i meget frisk erindring, og alle kunne umiddelbart forholde sig til samtaleforløbet uden det ekstra lag af refleksioner, der ofte er resultatet, hvis oplevelsen med samtalen har nået at lejre sig hos forældre og interviewer. Vi gennemførte i alt 12 interview med forældre fordelt på de tre skoler. I 2. projektår har vi gennemført gruppeinterview med to forældregrupper, en på hver af de to skoler. Alle interview blev gennemført ud fra en interviewguide. Alle interview både fra 1. og 2. år er blevet optaget på lydfiler, og nogle af interviewene er også udskrevet.

PRAKSISUDVIKLING/AKTIONSLÆRING

Projektgruppens arbejde og møder i projektforløbet:

Gennem begge år har vi fastholdt en række fællesmøder i projektgruppen, nogle møder er også blevet samlet til hele arbejdsdage. Gruppemøderne har dels fungeret som fælles projektstyring og dels som rum for fælles erfaringsudveksling fra samarbejdet med de enkelte lærerteams og observationerne. I årenes løb har der foregået en konstant indsamling af relevant litteratur om skole-hjem samarbejde. Projektdeltagere har også deltaget i arrangementer om

skole-hjem samarbejde i eksternt regi. Projektets resultater har været inddraget i projektdeltagerne egen undervisning af studerende i læreruddannelsen og i planlægningen af efteruddannelseskurser. Efter første projektår blev der udarbejdet en rapport til internt brug i projektet, og efter andet år udgives denne artikelsamling, der er tænkt som undervisningsmateriale til læreruddannelsen, til efteruddannelsen og til brug på skoler som redskab i udviklingsarbejder om skole-hjem samarbejde.

Samarbejdet med lærerne i de enkelte klasseteams:

Under afsnittet om observationer af forældremøder og skole-hjem samtaler er vores praksis med møder med lærerne før og efter observationerne beskrevet. Disse møder har givet mulighed for praksislæring i de forskellige klasseteam i samspil med dele af projektgruppen. Vi har redegjort for vores iagttagelser under forældremøder og skole-hjem samtaler; relevante centrale kategorier fra vores fællesmøder er også blevet fremdraget. Lærerne har forholdt sig til vores bidrag, ofte har de bragt anderledes forståelser og vinkler ind i samtalerne, fordi de kender klasse, elever og forældre bedre, end vi kommer til gennem observationer. Vi har bidraget med systematisering, analyse og vurderinger, som de deltagende lærere har brugt som medspil og modspil og anledning til

Vi har bidraget ud fra vores forskellige erfaringspositioner, og vi har ladet dele af hinandens forud- og selvforståelse mødes.

Igenem årene har det øgede kendskab til hinanden betydet en stadig voksende åbenhed i vores møder og dermed en øget risikovillighed i udviklingsarbejdet. Den megen empiri, der undervejs er blevet opsamlet på lydfiler har også givet øgede muligheder for mere dybgående analyser af de forskellige elementer i skole-hjem samarbejdet. Alt det indsamlede materiale rummer også flere analysemuligheder, som endnu ikke er udnyttet. Vi skylder de deltagende lærere stor tak for deres deltagelse i projektet. De har åbnet deres forældresamarbejde for vores observationer velvidende, at situationernes handletvang nødvendigvis skaber situationer, som de bagefter kunne have ønsket sig udført på en anden måde. I skole-hjem samarbejde er grænsen mellem den professionelle lærerrolle og læreren som person ikke altid så markeret. Desuden har alle deltagere undervejs måtte gøre op med de ofte ubevidste forestillinger, der eksisterer om skole-hjem samarbejde.

Fællesmøder med alle deltagere – seminarer:

Projektet startede med et fællesseminar i begyndelsen af september 2006, og efterfølgende er der afholdt fællesseminarer hvert halve år. Vi har forsøgt at rammesætte seminarerne, så lærerne har fået gode muligheder for at komme til orde, være med til at sætte dagsordenen, gennemføre umiddelbare erfaringsudvekslinger både indbyrdes og med projektgruppen. Dagsordenen har også indeholdt et punkt, hvor en af lærerne har fremlagt et eksempel på vellykket eksemplarisk praksis, så andre team har fået mulighed for at lade sig inspirere. Fra projektgruppen har vi bidraget med korte oplæg undervejs i seminarerne. At tilrettelægge seminarer ud fra ovenstående principper har været en aktiv lærerproces for projektgruppen, og her har vi undervejs indhøstet nyttige erfaringer til kommende projekter. I første fællesseminar indgik også en fælles teoretisk rammesætning, som projektgruppen stod for, og der blev i den forbindelse uddelt et mindre tekstkompedium til alle deltagende lærere.

Projektgruppens bearbejdning af årenes arbejde

I efteråret det første projektår bestod vores empiri af håndskrevne noter fra observationerne. Vi efterbehandlede disse i de små tomandsgrupper og fremlagde efterfølgende vores resultater til kritisk diskussion og vurdering for de øvrige projektdeltagere i fællesmøderne. Efterfølgende har vi foruden egne noter haft lydfiler fra skole-hjemsamtaler og interviews mv. Dette materiale er også først blevet analyseret i tomandsgrupperne og efterfølgende diskuteret på fællesmøder. I sidste halvår af projektet har vi også fået udskrevet en hel del af lydfileerne, og dette har gjort det sammenlignende analysearbejde nemmere, men også mere omfattende. På grund af empiriens omfang har vi dog udvalgt enkelte skole-hjemsamtaler og analyseret dem eksemplarisk. De fælles refleksioner har ført til udvikling af et analyseapparat og etablering af centrale kategorier i løbet af projektårene. Kategorierne behandles i artiklen "Skole-hjemsamarbejde – hvad taler de om? – Hovedresultater fra et udviklingsarbejde", men de nævnes her, fordi de har været vores fælles inspirationsgrundlag både i forhold til samarbejdet med de enkelte klasseteams og til indholdsvalg til fællesmøderne.

Forskertilknytning

Det lykkedes i begyndelsen af andet projektår at få forskertilknytning til projektet. Kultursociolog Iben

Jensen fra Roskilde Universitetscenter blev tilknyttet projektet med 200 arbejdstimer. Iben Jensen satte sig ind i vores rapport fra første år og gav respons på gruppens arbejde i en del møder. I et af vores fællesseminarer fik vi alle et bidrag ind i projektet fra Iben Jensen om praksisteori, et sociologisk perspektiv der efterfølgende har været inspirerende for det videre arbejde. I forårets observationer har vi nogle gange observeret sammen med Iben og i den forbindelse fået et ekstra blik på skole-hjemsamtalerne. I gennem forskertilknytningen har vi som projektgruppe fået tydeliggjort vores formål med projektet, og skærpet vores mulighed for at sortere mellem væsentligt og mindre væsentligt. Et projekt med en sådan bredde og så omfattende empiri kan meget let blive uoverskueligt og ufokuseret. Forskertilknytningen har i den forbindelse betydet en styrkelse af projektet.

FORMIDLING

Oplæg på skolerne

På de to skoler var de øvrige lærere og ledelserne også blevet meget interesserede i vores resultater, og vi tilbød dem at holde oplæg på et pædagogisk rådsmøde på begge skolerne. Umiddelbart tænkte vi, at oplæggene kunne risikere at komme for tæt på de lærere, der har været med i projektet, fordi kolleger i et oplæg på egen skole ikke kan undgå at vide, hvilke kolleger der har været en del af projektet. Men alle deltagere i oplæggene har taget meget positivt imod resultaterne, og især de mange skolebilleder og anonymiserede uddrag af samtaler skabte positiv dialog om udvikling af skolens samarbejde med forældrene. Iben Jensen deltog ved et af møderne og gav efterfølgende respons til os.

Artikelsamling

Hen over sommeren gik vi i gang med at skrive denne artikelsamling om projektet. I startfasen fungerede Iben Jensen som proceskonsulent i vores arbejde med at strukturere artikelsamlingen, udvælge de centrale fokusområder og give artiklerne form. Hun har også læst med i redigeringsfasen og selv bidraget med en artikel til samlingen.

Konference

Projektets foreløbige afslutning markeres med en konference i foråret 2009. I løbet af seks timer formidles de væsentligste resultater fra projektet til interesserede folkeskolelærere mv. I konferencen bidrager Iben Jensen også med et oplæg. Desuden

indeholder konferencen også et bidrag fra et andet udviklingsprojekt om skole-hjemsamarbejde.

PERSPEKTIVERING

Forhåbentlig kan denne artikel give andre med interesse for projekter indenfor f.eks. skole-hjemsamarbejde et eksemplarisk indblik i et projektforsløb. For os har projektet betydet, at vi i Læreruddannelsen i Odense står bedre rustet til at løse opgaven med undervisning i skole-hjemsamarbejde i de pædagogiske fag i læreruddannelse og i de obligatoriske linjefag. Vi har involveret os i flere projekter indenfor området i samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner og udbyder skole-hjemsamarbejde både som kurser i efteruddannelsen og som bistand til skoleudviklingsprojekter.

SCENEN ER SAT – HVORDAN SKAL ROLLERNE SPILLES?

Af lektor Birgit Orluf, Læruddannelsen i Odense, UC Lillebælt

I. DE GODE VILJERTIL SAMARBEJDE

"I dag skal vi jo snakke lidt om de her elevplaner som vi har sendt hjem. Og så skal vi snakke lidt om hvis I har et eller andet I kunne fortælle os om Christine som vi så-dan kunne bruge heromme. Det kunne være noget om hvordan hun agerer i forskellige situationer, eller noget så vi kunne lære hende bedre at kende så vi kan tackle situationerne når de kommer heroppe."

"Jeg vil starte med den her læseprøve. Det er altid rart at have noget konkret at forholde sig til. Der er blevet foretaget en læseprøve."

"Vi skal tale om fagene dansk og matematik, og så skal vi tale om fritidsordningen og sådan mere generelt."

Sådan indledes tre forskellige skole-hjemsamtaler hvis hensigt er at inddrage forældrene i barnets skolehverdag med henblik på at optimere elevens faglige og sociale udvikling. Lærernes holdning til skole-hjemsamarbejdet er karakteriseret af et stort ønske om at foretage ændringer i såvel samtalsform som samtalsindhold der gør det muligt at inddrage forældrene mere i skolens arbejde. Hvad angår forældrene har vi ikke mødt nogen der ikke har været interesseret i at støtte op om deres barns skolegang. Men hvorfor lykkes det så ikke altid trods de gode viljer? Dette spørgsmål vil jeg i det følgende belyse med udgangspunkt i samtals forskellige faser, samtals dramaturgi. Jeg kommer ikke med nogen endegyldige svar, men peger på nogle af de udfordringer som vi er blevet opmærksomme på i løbet af projektet. Udfordringer som den enkelte lærer må forsøge at finde svar på - alene, sammen med sit team og sammen med hele skolen.

2. FORDELING AF VIDEN OG ROLLER

Samtalens anslag

Det første eksempel er indledningen til et møde mellem forældre og lærere i en anden klasse. På skolen har man vedtaget at elever på de yngste klassetrin ikke deltager i samtalen. I sin udformning af samtals anslag demonstrerer læreren at forældrene skal have mulighed for at komme til orde og fortælle om hvordan de oplever deres barn derhjemme. Den første del

af samtalen kommer til at dreje sig dels om hvordan forældrene oplever elevens arbejde med og holdning til matematik derhjemme, og dels om hvordan forældrene oplever elevens forhold til kammeraterne i klassen. Under samtalen kommer lærerne og forældre på skift med forslag til løsninger på de problemer som forældrene fremlægger i forhold til deres barn:

Mor: Men der ramte du lige plet. For de der minusstykker hvor der er noget der kan lånes, det er noget af det hun synes er rigtig svært. Og den der klokken, den øver hun sig i derhjemme, men hun synes dæleme også at det er svært.

Far: Ja, det er sådan lidt tungt. Det hænger nok også fordi vi har to forskellige måder at lære hende det på, og så har hun også svært ved det i forvejen.

Lærer I: Det er også bare besværligt fordi man pludseligt skal regne med 60 hele tiden i stedet for 100 som vi jo ellers er blevet rigtig gode til efterhånden. Så altså, den er ret generel, men derfor er det jo selvfølgelig fint hvis hun får det lært.

()

Mor: Hun er ikke rigtig typen der tager kampen op, som vi godt kunne tænke os, vel? Hun vil rigtig gerne gøre alle tilpas.

Lærer I: Ja, hvor hun i virkeligheden nogle gange kunne have brug for at holde på sin ret, ikke også?

Mor: Sådan oplever vi hende derhjemme i hvert fald. Det er også derfor jeg godt kunne tænke mig at vide hvordan hun fungerer i den pige-gruppe.

()

Lærer 2: Men kunne det være noget med sådan nogle legeaftaler som... måske med nogle andre piger... at hun tager en med hjem engang imellem?

Ser jeg på fordelingen af talletid i hele denne samtale, fremgår det at forældre og lærere får nogenlunde lige

meget taletid. Begge forældre er med i hele samtaleens forløb, og samtalen foregår såvel mellem forældrene internt som mellem forældre-lærere. Først efter at mere end halvdelen af tiden er gået, tager lærerne over og informerer forældrene om elevens viden og færdigheder inden for dansk og matematik. Også her tager forældrene med jævne mellemrum initiativ til at byde ind i samtalen.

Mor: For jeg tænker nogle gange at den tabelbog, som I har lavet, den er kanon. Men det er som om Christine ligesom går mere op i... men det er ikke forståelsen af tabellen, det er mere dansen, ikke?

Lærer 1: Jamen, det er fordi det stadig er lidt abstrakt, men det er der altså mange der går mere op i. Og jeg tror at det der med at vi har rytme med, det gør at når vi så skal lære tabellerne altså sådan for alvor, så kommer den nemmere.

Det andet eksempel indleder en skole-hjemsamtale i tredje klasse hvor dansklæreren tager ordet som den første. Danskfagets indhold eksemplificeres gennem en læseprøve, og her iscenesætter lærerne sig som eksperter som forældrene blot kan lytte til.

Lærer: Der er en rigtig god fremgang. Både hurtigere og med hensyn til rigtigheden. Og hvis man kigger på det, så kan man se at du har været 12 minutter og 48 sekunder om at svare på alle de her.

Mor: Så han var hurtig?

Lærer: Ja, sidste gang, hvis jeg kigger på prøven fra november, så var du 14 minutter og 45 sekunder om det, og du havde ni fejl. Hvor mange fejl har du nu?

Elev: Ingen.

Resten af samtalen er kendetegnet ved at lærerne har hovedparten af taletiden mens forælderen kun tildeles lidt taletid, og det samme gælder eleven. I forbindelse med samtaleens anslag giver lærerne hverken forældre eller elev mulighed for at orientere sig i dagsordenen for samtalen og forudsætter således et kendskab til og en fortrolighed med genren 'skole-hjemsamtale' på denne skole.

I det tredje eksempel, der er fra en anden klasse, giver lærerne en oversigt over samtaleens hovedpunkter, men det forekommer uklart hvilke muligheder forældre får for at deltage i samtalen eftersom fagene

dansk og matematik samt 'fritidsordningen og sådan mere generelt' er omdrejningspunktet for samtalen. Dagsordenen kan give indtryk af at lærerne informerer, og forældrene lytter, og også her får lærerne hovedparten af taletiden, ca. 80 % af den samlede taletid.

Hvem ved hvad – og hvornår?

Samtalerne giver anledning til overvejelser over hvordan lærerne indleder skole-hjemsamtalerne, og hvordan samtaleens parter får mulighed for at forberede sig til dem. For overskuelighedens skyld vil jeg karakterisere to overordnede samtaletyper som man kan udlede af vores materiale selv om de fleste samtaler indeholder træk fra såvel den ene som den anden samtaletype.

I den ene samtaletype er fordelingen af viden og roller karakteriseret ved følgende:

- De institutionelle krav til undervisningen i skolens forskellige fag er ny information for forældrene
- Lærers vurdering af eleven fagligt og socialt er ny information for elev og forældre
- Elevens vurdering af sig selv både faglig og socialt er på forhånd kendt information for forældre og lærere
- Lærernes forslag til faglige aktiviteter i skolen for at styrke elevens faglige og sociale udvikling er ny information for forældrene
- Forældreperspektivet på elevens skolegang er ny information for lærerne
- Undervejs forhandles der ikke om løsningsmuligheder ud fra et forældreperspektiv, men der dikteres i større eller mindre grad fra skolens side. Selv om forældrene nogle gange byder ind med enkelte eksempler på modbilleder af eleven i forhold til skolens konstruktion af eleven, inddrages disse ikke i den videre samtale.¹

I denne type samtale er lærerne således de eneste deltagere i samtalen der:

- kender dagsordenen for mødet
- har oplysninger om hvorvidt og hvor elevens opfattelse af sig selv divergerer med skolens/lærernes, og som derfor kan forberede sig på hvilke udfordringer der kommer i samtalen med forældrene og eleven.

¹ Manglende 'optag' jf. Olga Dysthe

Denne samtaletype, som jeg vil betegne som overvejende *monologisk*, gør det vanskeligt for forældrene og eleven at forberede sig til et skole-hjemsamarbejde der ideelt set har til hensigt at tage udgangspunkt i en anerkendelse af forældrenes viden om deres barn og en anerkendelse af barnets viden om sig selv. Jeg vil påpege vigtigheden af at man som lærer overvejer hvordan forældrene og eleverne kan gå ind til skole-hjemsamtalen med så mange oplysninger som muligt således at de har en reel mulighed for at deltage ligeværdigt i samtalen med skolens repræsentanter med henblik på at skabe en fælles forståelse af eleven i skolesammenhæng.

I den anden samtaletype har forældrene fået elevplanen på forhånd, og den er udformet således at forældrene kan se hvilke emner der skal arbejdes med inden for de enkelte fag i dette skoleår. Forældrene kan desuden se lærerens vurdering af elevens standpunkt inden for de nævnte områder. De oplysninger der udveksles under samtalen, er forældrenes oplevelser af barnets skolegang og lærerens information om hvordan de vil videreudvikle elevens faglighed. Forældrenes udspil er af stor vigtighed for samtaleforløbet, og udspillet betyder at der bliver indgået aftaler om hjemmets og skolens rolle i forbindelse med at støtte eleven i den faglige og sociale udvikling. Fordelingen af viden og roller i denne type samtale er karakteriseret ved følgende:

- De institutionelle krav til årets arbejde inden for fagene i form af udvalgte dele af fagenes trinmål er kendt information for forældrene
- Lærernes vurdering af elevens arbejde med skolens fag er kendt information for elev og forældre
- Elevens vurdering af sig selv både fagligt og socialt er på forhånd kendt information for forældre og lærere
- Lærernes forslag til faglige aktiviteter i skolen for at styrke elevens faglige udvikling er ny information for forældrene
- Forældreperspektivet på elevens skolegang er ny information for lærerne
- Undervejs forhandles der om løsningsmuligheder ud fra dels et skoleperspektiv og dels et forældreperspektiv i forhold til de emner som lærere og forældrene byder ind med.²

Ifølge min vurdering gennemspilles de forskellige roller, som den institutionelle magtstruktur tildeler

aktørerne med et tydeligt demokratisk aspekt idet forældre på forhånd får viden om samtalepræmisser og indhold og hermed får reel mulighed for at være med til at sætte dagsordenen. Samtaletypen kan derfor betegnes som overvejende *dialogisk*.

Elevens udsatte position – Urias på overarbejde

Følgende er et eksempel på hvordan samtalen kan udvikle sig når hverken forældre eller elev kender lærerens vurdering af eleven på forhånd. Vi er ca. en tredjedel inde i en samtale mellem en elev der går i 3. klasse, en forælder samt to lærere. Efter at have talt om status for elevens faglige udvikling i dansk og matematik skifter lærerne nu over til fokus på elevens sociale kompetencer. Eleven mener selv at han er god til at samarbejde, og han har derfor sammen med læreren på forhånd sat sit kryds sådan, men lærerne er uenige i denne vurdering.

Lærer: Det siger du at du godt kan. Vi siger at det synes vi at du har svært ved. Vi synes tit at det ender i det rene pjat når du samarbejder med andre.

()

Lærer: Du er sådan en som gerne vil arbejde med det selv, ikke også? På den måde giver du ikke meget til andre, vel? Der holder du simpelthen kortene tæt ind til kroppen, og så er det kun dig selv, ikke også?

Emnet optager en stor del af samtalen, og lærerne giver mange eksempler på elevens manglende samarbejdsvilje. Følgende er udvalgte replikker fra lærerne:

Og nogle gange når jeg beder dig om at hjælpe andre, gør du det også, men kun med dem du kan lide.

Når han arbejder sammen med nogle der er lige så dygtige som ham, så bliver han sur hvis de er hurtigere end ham.

Det drejer sig også om at have respekt for de andre der sidder ved siden af dig i stedet for at sparke til deres ting, spænde ben eller skubbe.

Jeg vil sige endnu en ting om arbejdsvaner. Han bliver tit sur uden at forklare hvorfor han bliver sur. Han ødelægger tit sine ting, streger ud og river i stykker.

Han har måske brug for at komme af med de ting. Men du skal komme af med dem på en ordentlig måde. Du må gerne sige at det er kedeligt.

2 'Optag' jf. Olga Dysthe

Jeg vurderer at der skal en særdeles god selvtilid fra elevside til at være i fokus i 8-9 min. af samtalen uden at have mulighed for at give et modbillede til skolens konstruktion af eleven. Endvidere kræver det koncentrationsevne, for først efter at lærerne har talt færdigt, henvender de sig direkte til eleven:

"Du er en dygtig dreng. Du er klog. Du mangler bare at opføre dig rigtigt over for os og over for kammeraterne. Og vi siger det jo til sig fordi du skal vide det, så du kan blive bedre, ikke også. Så du kan trives i samfundet. Forstår du hvad jeg mener?"

Dette bekræfter eleven, og da han efterfølgende bliver spurgt om han er enig, siger han også 'ja'. Jeg tænker på hvilke andre muligheder eleven har i den sammenhæng? Der skal en stærk elevpersonlighed til at modsige de voksne her. Der er dog i samtalerne enkelte eksempler på elever der forsøger at tage kampen op med de voksne. Under en samtale i en anden klasse har lærerne haft meget fokus på elevens upassende adfærd og har brugt meget taletid på dette emne. Forælderen har kun sporadisk været inddraget i denne del af samtalen der mest har været en direkte henvendelse til eleven som har bidraget med kortere svar på lærernes spørgsmål om hvorvidt de har ret i deres vurdering. Selv om der kun er få minutter tilbage af samtalen, og selv om samtalen primært har drejet sig om elevens utilpassede adfærd i skolen, er der stadig overskud fra elevside til at stille følgende spørgsmål: *"Men hvis det ikke er hver dag jeg laver ballade, skal I så skrive i kontaktbogen?"* Her slår læreren en munter tone an og svarer med et glimt i øjet: *"Så skriver vi måske at du ikke har lavet ballade i dag."*

3. MEDSPILLERE OG MODSPILLERE I SAMTALEN

Elevens dobbeltposition

Skolerne har forskellige normer for hvem der deltager i skole-hjemsamtalerne. På nogle af de skoler, der har deltaget i projektet, har der været en beslutning om at eleverne ikke deltager mens der på andre skoler har været skiftende holdninger til dette. Indimellem har det været nødvendigt at have tolk med for at kunne gennemføre samtalen med forældrene. Af og til har personalet fra SFO deltaget for at give deres perspektiv på elevens skolehverdag. Endvidere er der eksempler på at søskende deltager på grund af pasningsproblemer.

Samtalens deltagere har betydning for samtalsform og indhold, og her har jeg været interesseret i at se nærmere på elevens rolle i samtalen. I udgangspunktet giver det samtalen et demokratisk aspekt at

eleven skal deltage eftersom samtalsomdrejningspunkt jo er elevens skolehverdag, og det har også været lærernes hensigt med elevdeltagelsen. Men det er vores oplevelse at det kan være svært at inddrage eleverne ligeværdigt i samtalen. I afsnittet 'Samtalens anslag' har jeg bl.a. gjort rede for vigtigheden af at samtalsparter i udgangspunktet er stillet lige med hensyn til de informationer der er forudsætningen for samtalen, men det er ikke det eneste parameter for en ligeværdig samtale. Også under selve samtalen bør eleven inddrages og tildeles en betydning hvis han/hun skal anerkendes som part i samtalen. I de samtaler jeg har overværet eller lyttet igennem, har elevernes deltagelse været meget skiftende – lige fra at have forholdsvis meget taletid til næsten slet ingen. Funktionen har ligeledes været meget varieret: at fungere som tolk for forældrene, at be- eller afkræfte lærerens udsagn og at læse op af egne danskfaglige produktioner. Kun i mindre grad har der været tale om egentlig inddragelse af eleven og hans/hendes synspunkter på samtals emner.

En vigtig opdagelse i løbet af vores projekt er den særlige position som eleven indtager og udfylder i de samtaler hvori han/hun deltager. Eleven indtager en dobbeltposition i skole-hjemsamtalerne fordi han/hun på en og samme gang er subjekt i og objekt for samtalen, og denne dobbeltposition er konstituerende for elevens rolle som deltager. Man kan se et eksempel på dette i den sidste lærerreplik fra afsnittet "Elevens udsatte position - Urias på overarbejde":

Han har måske brug for at komme af med de ting. Men du skal komme af med dem på en ordentlig måde. Du må gerne sige at det er kedeligt.

I den første sætning omtaler læreren eleven som 'han' og taler således hen over hovedet på eleven ved at gøre ham til objekt for samtalen, mens læreren i anden og tredje sætning henvender sig direkte til eleven med et 'du' og gør ham til subjekt i samtalen.

Der er også andre eksempler på elevens dobbeltposition fra vores materiale:

Lærer: Vi har taget en læseprøve på ham, og det går fremad. Han er blevet bedre til at læse, og staveprøven er også blevet bedre. Så det går fremad med dig.

()

Lærer: Ja, men du skal aflevere det alligevel selv om du ikke er færdig med alle opgaverne. Det er meget vigtigt at du husker at aflevere dine lektier hver eneste tirsdag, ikke? Og jeg kan godt sige at vi har fået en ny bog i matematik, og den er lidt svær fordi der er masser af tekst i den, og den kræver en masse man skal tænke over og

overveje, så I skal selv komme med løsningsforslag. I skal snakke sammen. Og han er også god til at snakke med de andre i gruppen, men han har lidt svært ved at lytte til de andre indimellem. Fordi han er god til matematik, så tror han at han kan det hele. Så nogle gange er det en god idé at lytte til de andre, og selv om de kan lave fejl, er det vigtigt at høre hvad de andre mener og tænker. I kan lære af hinanden.

I dette tilfælde er det lærerne der skifter tiltaleform, men der er andre eksempler hvor det er forældrene der så at sige taler hen over eleven.

Far: Det er alvor. Vær alvorlig, Meryem. Mener du det, eller er det bare for sjov at du skriver sådan til hende?

Lærer: Er det alvor når I sidder og skriver til hinanden at I er dumme?

Far: Hun leger sammen med dem næsten hver dag. Spiser sammen, og de går ind på børneværelset og leger i flere timer. Også i weekenden.

Jeg tror ikke at denne glidning mellem 2. persons tiltaleform og 3. persons omtaleform kan undgås, men det betyder at lærerne skal være bevidste om hvorfor eleven er med, og hvilken rolle han /hun skal tildeles. Desuden betyder det at lærerne skal overveje hvilke emner der skal bringes på banen til skole-hjemstalerne – og hvordan.

Hvordan inddrages forældrene?

Også forældres rolle har været genstand for vores iagttagelser, og her er der ligeledes tale om en variation af deltagelsesgrader: fra at være reduceret til deltagelse gennem en tolk over forskellige forsøg på inddragelse til at forældrene næsten overtager samtalen og reducerer lærernes styring. I det første tilfælde er det svært for lærerne at inddrage forældrene ligeværdigt i samtalen, og i forhold til flersprogede forældre er deres kompetence på dansk en vigtig faktor for at kunne deltage ligeværdigt i samtalen fordi kun et fåtal af lærerne på skolerne har kommunikativ kompetence på somali, arabisk osv. I den sammenhæng har de flersprogede lærere vist sig at være en stor ressource. Når der skulle præciseres noget i forbindelse med samtalen, kunne lærerne i forbindelse med længere forklaringer hurtigt skifte til forældrenes modersmål for derefter at vende tilbage til dansk. I andre tilfælde valgte læreren blot at kodeskifte mellem andetsprog og modersmål i forhold til enkelte ord. Det foregik med stor selvfølghed, og den anden lærer afventede blot skiftet til dansk så hun igen kunne blive aktiv deltager i samtalen.

Selv om samtalerne i overvejende grad foregår på dansk, er der nogle enkelte eksempler på at forældre med dansk som deres andet eller tredje sprog er meget kompetente deltagere i samtalen. De deltager aktivt og opmærksomt og stiller konkrete forslag til hvordan de kan være med til at løse de problemstillinger som lærerne gør rede for. Men i min gennemlytning af samtalerne springer det mig i ørerne hvor lidt lærerne inddrager eller kommenterer disse forældres billede af eleverne eller forslag til handlinger i samtalerne. I forbindelse med samtalerne har forældrene fx følgende erfaringer med deres barn derhjemme og forslag til handlemuligheder:

Mor: Altså, han er god til at hjælpe andre. Det er min erfaring. Hjemme, når mine veninder kommer med deres små børn, så kan han godt lide at hjælpe dem.

Far 1: Ved du hvad vi gør i vores hjemland? Den bedste i klassen, det er ham der bestemmer dagsordenen. Ligesom en duks. Det er gamle dage jeg snakker om. Jeg ved ikke hvordan det er nu, men måske det er en god idé. Så hvis hun er den dygtigste, så kan hun godt bestemme. Så er det ligesom de smitter hinanden og gerne vil vise at jeg er dygtigere end ham og ham. Så kan de måske arbejde lidt mere?

Far 2: Fra nu af spørger jeg ikke læreren om hvad I har lavet i dag i skolen, men om du har snakket for meget og om hvordan du har opført dig. Det skal du huske. Ellers de kan lave krydser til mig så jeg kan se hvor mange krydser der er sat og hvor.

Far 3: Jeg vil gerne spørge om I har tænkt på for eksempel at eleverne selv vælger hvem de gerne vil arbejde sammen med? Eller om de kan vælge at arbejde for sig selv?"

Far 4: Jeg tror jeg vil tale med Hanaas far. Jeg har også talt med hans børn. Vi har ikke problemer med det. Jeg har lige talt med hendes mor. Hun sagde at hun gerne vil tale med min kone, så hun kommer og besøger os.

Med undtagelse af det sidste eksempel hvor lærerne bifalder faderens forslag om at løse en problemstilling ved selv at tale med de andre forældre, optager lærerne generelt ikke forældrenes forslag eller kommentarer i en forhandling om hvad der skal ske fremover for at forandre elevens skolesituation. Far 3, der igennem hele samtalen ivrigt forsøger at diskutere principper for gruppeinddeling med lærerne, må således gå hjem uden at have fået lærerne i tale om dette emne.

En forklaring på hvorfor lærerne ikke inddrager forældrenes forslag trods de gode intentioner om det modsatte, kunne være afstanden mellem den kulturelle forudforståelse, der tager afsæt i stereotyper om 'den anden', og den kulturelle selvforståelse, der tager afsæt i en idealiseret forestilling om 'os'. Et gæt kan være at det ikke umiddelbart passer ind i lærernes pædagogik hverken at tænke i adfærdsregulering ved hjælp af afkrydsning eller i et duksebegreb. Men måske 'optag' og 'høj værdsætning' af forældrenes forslag fra lærerside kunne føre til en dialog og føre parterne frem til en ny fælles forståelse af skolens projekt? Måske lærerne kunne forstå forældrens forslag som et udtryk for at give eleverne et ansvar? Og måske 'dygtig' i løbet af samtalen kunne få et bredere indhold som fx 'dygtig til at hjælpe de andre', 'dygtig til at vente på sin tur', 'dygtig til at løse konflikter' osv.? I forbindelse med samtalen om krydser kunne man måske forestille sig at lærerne udviste 'optag' og gik dybere ind i en samtale om hvordan man kunne imødekomme forældrens ønske om at holde sig ajour med barnets opførsel i skolen så han kunne få større mulighed for samarbejde med lærerne om at ændre på barnets adfærd i skolen.

En anden grund til at lærerne ikke i højere grad inddrager forældrenes forslag, kan være de institutionelle rammer for skole-hjemsamtalerne som almindeligvis er max. 20 minutter. Det kan være svært at etablere en fælles forståelse i løbet af dette tidsrum hvis man sætter sig for at skulle nå en masse emner. Men det manglende optag kan måske på længere sigt resultere i at forældrene ikke føler sig hørt og derfor begynder at nedprioritere samarbejdet med skolen.

På trods af disse svære odds er der i vores materiale som sagt også eksempler på at lærerne optager forældrenes forslag om samarbejde mellem skole og hjem. Jeg har blot udvalgt et enkelt eksempel mere:

Mor: Hvis hun snakker mere i klassen, så kan I skrive i kontaktbogen, ikke?

Lærer: Hvis det er det der skal til, så vil vi gerne gøre det. Det kan vi godt aftale. Det kan godt være at det bliver hver dag at vi skriver hjem, så. Altså sådan som det ser ud lige nu.

Mor: Jeg tror hun bliver stille så I ikke skal skrive mere om hende.

Fra forældreperspektiv til skoleperspektiv – en glidebane?

Begrebet skole-hjemsamtaler henviser til de to parter i samtalen hvis forskellige perspektiver; i en ideel forståelse af disse samtaler, danner udgangspunkt for en fælles konstruktion af barnets deltagelse i skolens projekt. Men denne forståelse af samtalen som et sted hvor repræsentanter fra to felter udveksler forståelser; praktiseres ofte således at man med en vis ret kunne kalde dem voksen-barn samtaler idet forældrene ofte i løbet af samtalen skifter perspektiv og overtager skolens forståelse af barnet. Det betyder at eleven som både subjekt i og objekt for samtalen ofte er henvist til en plads mellem flere voksne som på forskellig måde går i rette med eleven:

En forælder siger stille til sit barn efter en lang samtalesekvens om elevens upassende sprog:

Det er ikke så godt, Obeid.

En anden forælder til sit barn: *Næste gang skal du op i fjerde klasse. Så skal du ikke pjatte. Du skal undgå at forstyrre i klassen.*

()

Du er meget dygtig i matematik og i dansk – ja, i fagene, men du opfører dig ikke ordentligt. Du er et umuligt barn.

Overordnet set kan man sige at samtalerne lykkes eftersom den fælles konstruktion jo er selve formålet med samtalerne, men problemet er at den forståelse der skabes gennem samtalerne i overvejende grad drejer sig om at forældrene overtager skolens perspektiv på barnet, og at forældrenes oplevelser og forståelser af barnet, der tager afsæt i hjemmefeltet, ikke får en vigtig plads i samtalen. Der er dog eksempler på forældre der til det sidste forsøger at komme ind med deres oplevelse af børnene derhjemme. Efter en lang samtale om en (for) udadreagerende elev, afslutter moderen, der gennem hele samtalen har udvist vilje til samarbejde med skolen, samtalen med følgende ord:

Men han er meget god til sådan at være omsorgsfuld over for sin lillesøster. Han får hende til at lege med andre, og han kontrollerer at hun opfører sig ordentligt – og jeg synes det er flot, ikke også Mohammed? Du er en rigtig storebror.

4. DOBBELTKOMMUNIKATION

Samtalerne bærer af og til præg af dobbeltkommunikation som kommer til udtryk på forskellige måder. Én måde er fx at det understreges gentagne

gange under en samtale et en elev bare skal komme til lærerne og hente hjælp når de andre driller, og han her får brug for andre redskaber end at gribe til fysiske handlinger. Lærerne understreger at de er villige til at lytte og hjælpe ham. Han skal bare sige det til dem. Men denne samtale gennemføres uden at eleven har fået lov til at komme til orde med sine egne oplevelser og forståelser af de emner der er blevet berørt i samtalen. Indholdet af følgende samtalesekvens står således i skarp modsætning til formen der fra elevens synspunkt ikke kan betragtes som demokratisk.

Hvis det er svært, så kom til os. Vi skal nok hjælpe. Det vil være nemmere hvis du kom og fortalte os det med det samme, så vi kan hjælpe, ikke?

Dobbeltkommunikation bliver ligeledes etableret når lærerne på den ene side er meget opmærksomme på at deres udsagn er baseret på et subjektivt blik samtidig med at der generelt ikke spørges ind til forældrenes erfaringer med barnet. Følgende udtryksmåder er eksempler på dette:

Det jeg ser i dansk er...

Vi oplever her i klassen...

...sådan som jeg opfatter det.

Det etableres således en diskrepans mellem de sproglige udtryk, der demonstrerer bevidsthed om subjektivitet og signalerer mulighed for andre oplevelser af de nævnte situationer – 'jeg ser', 'vi oplever', 'jeg opfatter' - og selve samtalen form hvor taletiden generelt er lærernes. Den monologiske samtaleform giver ikke plads til forældrenes perspektiv på samtalen emner:

Et tredje eksempel på dobbeltkommunikation er en samtale hvor lærerne starter skole-hjem samtalen med disse ord:

Vi har sat det sociale først fordi vi synes der skal være mere fokus på det sociale. Det betyder meget for børnene om der er en god stemning i klassen, for så kan de lære mere. Og derfor har vi fokus på det sociale. Modsætningen etableres lige bagefter idet lærerne straks tager fat på at informere om elevens faglighed i skolens fag. Først efter et par minutter nævner læreren kort en episode med fokus på elevens sociale omgangstone, og denne episode genoptages først til allersidst i samtalen hvor der skal laves aftaler. Så selv om lærerne siger at de vægter elevernes sociale udvikling, handler de anderledes i samtalen og giver her mest plads til at samtale om den faglige udvikling.

Dobbeltkommunikation kan også finde sted ved at lærerne dæmper deres udsagn om eleven:

Vi er lidt bekymrede....

Jeg kunne godt ønske mig at...

Jeg kunne godt tænke mig at...

Kunne du ikke være sød og prøve at huske bøgerne?

Det kunne da godt være at du skulle lege med...

Det kunne være rart at få en hel blyant med i skole...

Det som jeg kunne tænke mig at snakke med dig om, er at du laver ballade...

Så det ville være godt hvis du kunne lægge det fra dig...

Denne sproglige nedtoning er en høflighedsmarkør der på mange måder er sympatisk, men den kan tage alvoren ud af lærernes ønske om en ændret elevadfærd, og samtidig kan det for forældre være svært at afkode hvad lærerne egentlig mener her. Særligt for forældre med dansk som deres andetsprog kan denne sproglige nedtoning give anledning til forvirring over meningen med lærernes udtryk.

Oven i denne sproglige nedtoning af indholdet sker der en anden form for nedtoning fra lærernes side. Efter at have brugt hovedparten af en samtale på elevens upassende opførsel kan der fx glattes ud med:

Han er en god dreng, han er en kvik dreng, hun har mange ressourcer, det skal nok komme.

Han er jo en enorm god dreng mens man har ham på tomandshånd, altså.

Den sidste form for dobbeltkommunikation vi har fundet i materialet, handler om at der i løbet af samtalen udtrykkes forskellige faglighedsforståelser. I en samtale gør dansklæreren rede for elevens faglige standpunkt i dansk ved at understrege at eleven er blevet hurtigere end sidste gang, og at det er godt. Lidt senere i samtalen tales der om at eleven ikke hele tiden skal tænke på at være den hurtigste, men bare skal koncentrere sig om sit arbejde. Noget senere tales der om vigtigheden af at hjælpe hinanden i klassen og om at man skal give noget af sig selv til klassens fællesskab. Her er der tale om mange forskellige slags krav der ved første øjekast kan forekomme modsætningsfyldte – for at denne modsætning kan ophæves, kræver det at eleven og forældrene kan skelne mellem de rammer som de forskellige situationer sætter for elevens faglige arbejde i skolen, og at eleven og forældrene forstår at skolen består af disse forskellige krav – afhængig af den enkelte situation. Nogle gange kræves der individuelt arbejde, andre gange samarbejde, nogle gange handler det om hurtighed – andre gange om

koncentration. For at kunne foretage denne skelnen mener jeg at skolen bør sørge for at eksplicite skolens projekt for forældre og lærere ⁴.

5. SAMTALENS KOHÆRENS – DEN RØDE TRÅD

Skole-hjemsamtalerne afsluttes ofte med at lærere, elev og forældre indgår aftaler om hvad eleven skal arbejde på at udvikle og ændre i tiden frem til den næste samtale. Her er det interessant at undersøge hvordan sammenhængen er mellem de enkelte samtalers indhold og de aftaler der udarbejdes i forlængelse af samtalen. Kan de aftaler, der indgås mellem skole og hjem, udledes direkte af samtalerne indhold, eller handler samtalerne om én ting og aftalerne om noget andet? Vores materiale viser at der mange gange er sammenhæng mellem fokus i samtalerne og aftalernes indhold, men der er også en del eksempler på at det modsatte.

Eksempel 1 (4. klasse):

I en samtale mellem en forælder, elev og to lærere har samtalen drejet sig om elevens faglige udvikling i dansk, engelsk og historie. Desuden har samtalen længe drejet sig om elevens uhensigtsmæssige måde at løse konflikter på. Til sidst bliver der efter forslag fra lærerne indgået to aftaler: *"Prøv at lade være med at blive så vred, og prøv at huske dine ting,"* hvor den sidste aftale blot henviser til en enkelt samtalesekvens om glemte bøger hvor det viste sig at eleven altid havde alle sine bøger med i tasken: *"Ja, men alle de ting jeg har i tasken, er det jeg har."*

Eksempel 2 (4. klasse):

Samtalen her afsluttes med følgende forslag fra læreren:

"Jeg synes det kunne være en god idé hvis vi prøver at aftale at han skal være lidt mere aktiv i timerne. Være med, række hånden op og svare. Er det ok at jeg skriver det ned?" () "Og så vil jeg meget gerne have at han møder til tiden, og at han husker sine ting. Det er tre ting, og det kan han ligesom overkomme."

Her undrer forælderen sig fordi en stor del af samtalen har drejet sig om at eleven ikke udviser den store vilje til samarbejde, og forælderen har her deltaget med stor interesse og foreslået nogle handlemuligheder som ikke er blevet taget op af lærerne. Da

aftalerne skal udarbejdes, foreslår forælderen: *"Også bedre til samarbejde,"* men hans forslag tages heller ikke her op af lærerne.

6. SKOLE-HJEMSAMTALER – SKOLENS OG HJEMMETS FÆLLES PROJEKT?

Lærer: Så siger vi tusind tak for det.

Far: Der er ikke mere? Ok, så tak.

Samtalen om barnets skolehverdag er slut. Lærerne gennemgår hastigt deres notater for at se om de fik alt med og gør sig mentalt klar til den næste samtale. Forælderen går hjem efter 15-20 minutters indblik i sit barns omgang med fag, skole og kammerater. Eleven er måske glad for at blive kaldt 'en god elev' og lettet over at læreren ikke nævnte episoden fra forleden med dem fra 7. A. Men hvilken rolle fik forælderen i samtalen? Hvilken rolle fik eleven – og læreren? Alle parter udfordres i forbindelse med et skole-hjemsamarbejde hvor lærerne skal præcisere skolens faglige og sociale udfordringer i forhold til den enkelte elev i et anerkendende perspektiv således elever og forældre og lærere i fællesskab kan kvalificere elevens skolegang. Men ansvaret og udspillet ligger hos skolen og hos lærerne - inden for de rammer som er afstukket af Undervisningsministeriet og kommunalbestyrelsen.

LITTERATUR

Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*, Klim

Gitz-Johansen, Thomas (2006): "Den pædagogiske sortering" i *Den multikulturelle skole*, Roskilde Universitetsforlag

Jensen, Iben (1999): "Interkulturel undervisning" i *Globale Dimensioner*, Ibis

4 Kan relateres til Thomas Gitz-Johansens redegørelse for implicite og eksplicite koder i skolen

HVORDAN VISER LÆRERNE ELEVERNES FAGLIGE UDVIKLING FOR FORÆLDRENE?

Af lektor Anne Katrine Rask, Læreruddannelsen i Odense, UC Lillebælt

Om sammenhængen mellem de forskellige elementer i skolehjemsamarbejdet – hvordan bruger lærerne dem til at give forældrene indsigt i elevernes danskfaglige udvikling?

En af de tre skoler har haft megen fokus på at give forældrene en god indsigt i, hvordan eleverne udvikler sig i fagene. Især i danskfaget. Dansk læreren i den gruppe, vi fugte, ville gerne have forældrene til at kende den sædvanlige udvikling i faget. Derfor brugte hun forældremøderne til at hjælpe forældrene til at tilegne sig centrale begreber om elevens læse- og skriveudvikling.

Hun skabte dermed en sammenhæng mellem det, der skete på forældremøderne, og det, der skete i skolehjemsamtalerne. Det, der er på dagsordenen i danskfaget i denne 2. klasse, er hele tiden elevernes skriftsprogstilegnelse. Altså deres **skrive- og læseudvikling**. Undervisningen på skolen var generelt projektorienteret, med værkstedsundervisning og fleksible gruppedannelser.

Progressionen er, at der først er et forældremøde, så en skolehjemsamtale, så et forældremøde og så en skolehjemsamtale. På forældremøderne fortæller lærerne om deres planer for klassens kommende aktiviteter. De fortæller også om de aktiviteter, der har været i klassen, og hvad lærerne tænker om disse aktiviteter. De introducerer begreber for forældrene og bruger dermed de faglige termer til at tale om, hvad der sker i børnenes faglige læring. Fx bruger læreren begrebet børnestavning. Jeg spørger på et tidspunkt læreren, om hun er sikker på, at forældrene kender begrebet. Det er hun overbevist om. Hun har forklaret begrebet for dem på et forældremøde i starten af børnenes skoleforløb.

Hun har fortalt dem, hvordan børn lærer at læse, og hvilke aktiviteter der støtter børnenes skriftsprogstilegnelse. Og til det har hun brugt begrebet børnestavning for at forklare, at det er nemmere for børnene at skrive sig til at blive gode læsere, end at læse sig til at blive gode læsere. Hun har også forklaret at det er nemmere at læse det, man selv har skrevet, end det, andre har skrevet. Hun har gjort meget

ud af at forklare forældrene, at når man børnestaver, så skriver man ordene, som de lyder, og ikke som de staves i ordbogen. Det er først i voksenstavningen, at børnene staver korrekt. Og det tager tid at lære voksenstavning. Men børnestavning kan man lave, så snart man kender bogstavernes lyde.

Alt det har læreren på forældremødet brugt tid på at hjælpe forældrene til at få indsigt i. Læreren har forklaret, hvordan udviklingen sker. Og læreren har vist, hvordan eleverne arbejder. Og hvilke produkter de kan lave.

Den viden har forældrene nu med sig som en del af forforståelsen, når læreren taler med dem om børnenes udvikling i læsning og skrivning. På forældremødet i efteråret viser læreren en elevtekst på overhead. Klassen har været på tur til Legoland, og eleverne har skrevet en tekst om deres oplevelser fra turen. Læreren lægger en af elevernes tekster på overheaden, så alle forældre kan se den. De får ikke at vide, hvem der har skrevet den. Men der bliver grinet, og nogle forældre lader til at kunne kende skribenten.

Teksten er smækfuld af formelle fejl. Det er tydeligt for enhver, og forældrene morer sig kosteligt over den. Der er en positiv stemning med meget grin og mange småkommentarer. Efter at læreren har læst elevens tekst højt, fortæller hun om alle de gode kvaliteter; teksten har på det indholdsmæssige og det formmæssige plan. Især peger hun på steder, hvor man kan se, at eleven har godt styr på børnestavningen og bruger sin viden om hvert enkelt bogstavs standardlyd til at skrive sin tekst. Læreren refererer hele tiden til begreberne børnestavning og voksenstavning, og der er ikke nogen af forældrene, der spørger til dem. Begreberne er blevet gennemgået på et tidligere forældremøde, og nu bruger læreren dem til at synliggøre en elevs kunnen overfor forældrene.

Her foregår en meget vellykket konkretisering af elevens læse- og skriveudvikling, demonstreret med en enkelt elevs produkt, nemlig dagbogsteksten.

Midt i forældremødet er der en pause på ½ time. Lærerne stiller kaffe og engangskrus frem, mens forældrene stiller fem bradepander med hjemmebagte

skærekager frem på et bord. Så kan man selv skære sig et stykke kage og tage en kop kaffe og lægge en tier i en bøtte på bordet. Forældrene tager kaffe og kage med tilbage til deres pladser, sætter sig og snakker med hinanden. Flere forældre cirkulerer også mellem bordene og snakker med andre forældre, end de sad sammen med i begyndelsen. Under hele pausen kører en billedsløjfe fra klassens tur til Legoland på et stort lærred. Det fungerer som et baggrundstæppe, som forældrene kan kigge på, når de har lyst under pausen. Nogle kigger fra deres stole, andre står i små klynger med andre forældre og kommenterer enkelte af billederne; man smiler og snakker og griner.

Under forældremødet er eleverne samlet i kælderen under skolen sammen med en af lærerne. Og da forældremødet slutter, går alle forældrene ned i kælderen. Her holder eleverne læseteater for forældrene. De har tekster i hånden, og dem læser de op med betoning og indlevelse, så det bliver til små skuespil og sketches.

Lærerne på denne skole inddrager forældrene og delagtiggør dem i elevernes faglige udvikling. Det lykkes bedst, når lærerne gør to ting. Nemlig når de for der første optræder fagligt vidende og er i stand til at konkretisere og nuancere denne viden overfor forældrene. Det gør lærerne ved at forklare den faglige udvikling, eleven skal gennem, og derefter pege på, hvordan denne udvikling kan ses i elevernes produkter og adfærd.

Og når lærerne for det andet hjælper forældrene til at tilegne sig centrale begreber, som er vigtige for at forstå den faglige udvikling. I forhold til læseudviklingen kan det fx være børnestavning.

Vi kan også se at lærerens anvisninger bliver mest præcise overfor forældrene, når forældrene beder om råd til, hvordan de kan støtte elevens faglige progression derhjemme. Her får lærerne jo mulighed for at trække de begreber og den progression frem, som de har hjulpet forældrene til at tilegne sig.

Den måde, forældre og lærere på denne skole taler sammen om elevernes skriftsproglige danskfaglige udvikling, er generelt præget af et højt fagligt niveau og af stor præcision og indsigt fra forældrenes side. Desværre har vi ikke udskrifter af skolehjemsamtalerne fra denne skole, og derfor er det ikke muligt at vise, hvordan det præcist udspillede sig i samtalerne. Men under observationerne af samtalerne var det

tydeligt, at der var et meget højt niveau i samtalen om elevernes danskfaglige udvikling.

Det var også markant for denne dansklærer, at hun taler positivt om, hvad eleven kan og er ved at tilegne sig. Hun skuer fremad og holder fokus på, hvad eleven er ved at lære sig. Der er dermed fokus på elevernes potentialer. Andre lærere taler i stedet negativt om, hvilke fejl eleven laver, og hvad eleven mangler og ikke kan. De skuer tilbage og fokuserer på, hvad har eleven ikke fået lært, men burde have lært. Der er både et mangelsyn og et resourcesyn til stede – side om side. Og ofte også i samme klasse og ved den samme skolehjemsamtale.

Her kommer lærerens læringssyn og menneskesyn til stede. Fx fortalte dansklæreren om, hvad eleven med teksten fra Legoland var lige ved at kunne (den tekst, der blev vist på overhead til forældremødet). Hun pegede på, hvilken forståelse af sammenhængen mellem lyd og bogstav, eleven faktisk havde styr på. Og så pegede hun på, hvad det var, eleven næsten havde styr på og lige nu baksede med at få lært sig.

I modsætning til dette tog matematiklæreren i skolehjemsamtalerne udgangspunkt i forskellige test, eleven havde besvaret. Og så pegede han på, hvilke fejl eleven havde lavet i sin besvarelse. Dermed kom han til at udpege alt det, eleven ikke kunne, og som eleven ikke var lige på trapperne til at lære sig. Og han undlod at pege fremad og vise, hvad der kunne være næste skridt for eleven.

Det ligger snublende nært at tro, at forældrene oplever danskfaget som et fag, hvor man leder efter ressourcer og fremskridt, mens matematikfaget bliver et, hvor man leder efter fejl og mangler.

Vi opdagede også på denne skole, at samarbejdet om elevens faglige udvikling lykkes godt, når forældrene giver informationer om eleven til lærerne. Det gælder informationer om, hvordan eleven agerer hjemme, og hvad eleven er interesseret i og optaget af hjemme. Og hvordan eleven arbejder og agerer derhjemme, når eleven er optaget af noget.

Vi fortalte det til en af de andre deltagende skoler, der tog ideen op. Til deres efterfølgende skolehjemsamtaler bad de forældrene forberede et kort punkt. De skulle give lærerne en viden om deres barn, en viden de fandt, var væsentlig for at forstå barnet. Skolen mente selv, at det bidrog til at styrke skolehjemsamarbejdet.

EN SKOLE FORMIDLER FAGLIGHED TIL FORÆLDRENE

På en af de tre skoler havde lærerne udviklet en særlig måde til at vise forældrene, hvordan elevernes faglige udvikling var. De havde tegnet en ballon på karton, og på den var de forskellige mål og delmål i det enkelte fag tegnet ind. Og så gav man hvert felt farve, alt efter om eleven mestrede det enkelte mål, var lige ved at mestre det, eller endnu var langt fra at mestre det.

Forældrene i denne klasse er glade for ballonen. De synes, at den er god at demonstrere de faglige mål med, og oplever at den gør det overskueligt at forstå målene for faget.

I en af skolehjemsamtalerne på skolen redegør dansk læreren for målene for den faglige kunnen i dansk. Målene er:

- At læse
- At skrive
- At formulere sig
- At stave
- At fuldende sætningerne

Læreren fortæller forældrene, hvordan de kan hjælpe eleven på vej. Forældrene fortæller, hvad de gerne vil have hjælp til at hjælpe eleven med. Og læreren bruger begrebet "lydstavning" til at karakterisere det, som forældrene har beskrevet. Dermed får forældrene et begreb, der kan trækkes ind i samtalen senere. Og i det hele taget bruger i det fortsatte samarbejde. Både lærere og forældre peger derefter på, at det nu er mere tydeligt og konkret, hvad eleven skal kunne. De roser og anerkender det.

EN ANDEN SKOLE FORMIDLER FAGLIGHED TIL FORÆLDRENE

Vi er med inde til skolehjemsamtale for Ali. Dansk læreren har ordet. Hun formidler fagligheden negativt. Hun formulerer den ikke konkret ved at vise, hvad eleven kan. I stedet formidler hun den som tal og procentssatser. Eleven har lavet en læseprøve, og det er dens resultater, læreren formidler til forældrene. Men bare i form af tal. Derefter kommer læreren med anbefalinger til, hvordan eleven fremover vil kunne klare testen bedre. Og det går blandt andet ud på at læse hurtigere.

Læreren formidler ikke et egentligt begreb om læsning til forældrene. Læsning her bliver primært et spørgsmål om at kunne afkode med en vis hastighed.

Over for eleven, der er med til denne samtale, gør læreren skriftsprogsudvikling til et spørgsmål om korrekthed: "Du kan stort set det hele (...). Du staver godt, din skrift er pæn." Det er en meget begrænset og formel forståelse af faglighed, læreren udtrykker her.

Og det gentager sig over for faren. Læreren vil forklare, hvad eleverne arbejder med i danskfaget: "Der er nogle bøger, som de arbejder lidt i selvstændigt med noget grammatik, med navneord, udsagnsord og ...". Herefter forklarer læreren på farens sprog, hvad navneord og udsagnsord er:

Også matematiklæreren udtrykker et begrænset fagsyn:

"Så, og så har han sådan en meget god hjerne til at modtage tallene og til at komme ud med dem og alle de ting. Han er hurtig til at lære noget om matematik og øh, efter denne her, øh, faktisk... han er over middel faktisk. Han er meget over middel. Han er næsten i top."

I en anden klasse på samme skole ser vi det samme fagsyn komme til udtryk. Dansk læreren er her ved at forklare en far, hvordan eleven klarer sig fagligt. Elevens faglige udvikling beskrives ved en placering i et skema.

L1: Hun ligger lige der, og det er rigtig godt. Det er det bedste. Og så kan du se, at hun har ... læst rigtigt. Så det er rigtig godt.

Far: Det er dejligt, at hun er i top.

FORÆLDRE SOM SAMARBEJDSPARTNERE – HVORDAN BLIVER DE TIL?

Af Lektor Anne Katrine Rask, Læreruddannelsen i Odense, UC Lillebælt

Forældre opfører sig på forskellige måder, når de samarbejder med lærerne om deres barns skolegang. De møder lærerne på forskellige måder. Og lærerne møder dem på forskellige måder. Det giver forældrene en særlig identitet i deres relation til lærerne.

Denne artikel sætter lys på den identitet, forældrene har som samarbejdspartnere for lærerne. Den teoretiske inspiration bag artiklen er hentet hos Kenneth Gergen i hans bog "Virkeligheder og relationer" (Dansk Psykologisk Forlag, 2. udgave, 1. oplag 2005). Heri hævder Gergen, at identitet ikke er noget, man har. Det er noget, man får og tager i alle de relationer, man indgår i. Det er både en selv og de andre i relationen, der afgør, hvilken identitet man får. Man kommer selv ind i relationen med et ønske om at være noget bestemt, og de andre i relationen kan så legitimere eller afvise det. Hvis de afviser det, kan man ikke være den, man gerne ville – i al fald ikke i denne relation. Så de andre skal altså legitimere den identitet, man selv gerne vil have. Gør de ikke det, må man acceptere at være en anden, end man ønskede. Eller man må træde ud af relationen.

Forældre og lærere kan ikke vælge, om de vil have en relation til hinanden. Det skal de. Derfor bliver det betydningsfuldt at se på, hvem de så lader hinanden få lov at være i skolehjemssamarbejdet.

Jeg har her interesseret mig for, hvem forældrene får lov at være som samarbejdspartnere for lærerne under skolehjemssamtalerne. Hvad er det for en identitet, forældrene får som samarbejdspartnere? Jeg har set på, hvad forældrene gør i samtalerne. Og hvordan lærerne reagerer på det, forældrene gør:

- Passivt accepterende forældre, der legitimerer lærernes handleforslag
- Aktivt accepterende forældre, der legitimerer lærernes handleforslag og vil bidrage til, at de lykkes
- Forældre bidrager med viden (om barnet), og denne viden anerkendes som vigtig, så forældrene bliver medskabende
- Forældre bidrager med viden (om barnet), men denne viden anerkendes ikke som vigtig, så forældrene bliver ikke medskabende

Jeg har fået øje på, at forældrene går ind i samtalerne på meget forskellige måder, der gør dem til meget forskellige samarbejdspartnere for lærerne. Der er de passivt accepterende forældre, der legitimerer lærernes handleforslag. De accepterer det, lærerne siger, og har ikke selv så meget at tilføje. Fx ved at nikke, når lærerne siger, at eleverne skal have spidsede blyanter med i skole. Og der er de aktivt accepterende forældre, der legitimerer lærernes handleforslag og vil bidrage til, at de lykkes. De anerkender lærerens beslutninger til fremtidige handlinger og erklærer, at de vil bakke op om dem. Fx ved at gå hjem og sige til eleven, at nu skal hun altså huske at spidse de blyanter, før hun lægger pennehuset i tasken.

Forældrene optræder som endnu to typer af samarbejdspartnere. Der er dem, der bidrager med viden (om barnet), og hvis viden anerkendes som vigtig. Og der er dem, der bidrager med viden (om barnet), men uden at denne viden anerkendes som vigtig. Den tredje gruppe anerkendes altså som dem, der er med til at skabe løsninger ved at bringe deres eget perspektiv ind i samtalen. Mens den fjerde gruppe ikke får denne anerkendelse. Den 3. gruppe får altså en identitet som en samarbejdspartner, der er med til at udvikle forståelsen af, hvad det er, man samarbejder om, og hvordan man kan gøre det. Mens den 4. gruppe ikke får denne identitet, fordi deres viden eller forståelse ikke anerkendes.

Det er ikke så enkelt at få øje på, *hvorfor* nogle forældre anerkendes som medskabende samarbejdspartnere, mens andre ikke gør. Men det viser sig, at en næsten identisk adfærd fra forældrene kan blive mødt på to meget forskellige måder af lærerne. Og at forældres forsøg på at opnå samme identitet i skolehjemssamarbejdet altså kan ende med to meget forskellige identiteter.

Jeg tager i artiklen her fat i to skolehjemssamtaler for at illustrere det. De to samtaler handler om to elever i samme klasse, Peter og Karen. Eleverne er ikke med til samtalen. Mødrene kommer alene til samtalen uden fædre. Og i al fald én af lærerne er

den samme under begge samtaler (måske er begge lærerne - det har jeg desværre ikke registreret). Derfor har vi at gøre med to samtaler, der finder sted under ret ens vilkår. Og i begge samtalerne skal lærerne drøfte et svært tema med forældrene: nemlig hvad man gør ved elevernes u hensigtsmæssige adfærd i skolen. Så begge samtaler er det, vi kalder svære samtaler. De ydre omstændigheder er dermed ret ens.

I de to samtaler ser vi to mødre, der agerer på stort set samme vis. De forholder sig begge aktivt til det, som lærerne siger. Og de forsøger begge at tilføje deres egen viden og tanker til samtalen. Men kun den ene får held med det. Det er Peters mor. Lærerne lader det, Peters mor siger, få betydning – de diskuterer problemerne ud fra det perspektiv, moren bringer ind i samtalen. Så hendes viden anerkendes, og hun får i løbet af samtalen lov at tage og få identiteten som medskabende samarbejdspartner.

Den anden mor, Karens mor, har derimod svært ved at få sin viden og sine perspektiver til at få nogen indflydelse på samtalsforløbet. Hun spørger meget til det, lærerne siger, og giver udtryk for, hvad hun ikke forstår. Lærerne problematiserer Karens adfærd, herunder hendes sprog, og det forholder moren sig uforstående til. Men det ændrer ikke samtalsretning. Samtalen slutter med, at pædagogen udpeger endnu et problem (Karen går ikke hensigtsmæssigt klædt), som Karens mor nølende accepterer. Hun foreslår selv en løsning, nemlig at faren tjekker Karens påklædning hver morgen. Samtalen slutter altså på overfladen med konsensus. Men moren får ikke for alvor anerkendt sit forsøg på at få en identitet som medskabende samarbejdspartner.

De to mødre bliver altså mødt meget forskelligt, selv om de agerer meget ens. De bliver konstrueret som to meget forskellige samarbejdspartnere for lærerne og pædagogen. Den første mor bliver konstrueret som en mor, der har væsentlig viden om sit barn, og som er en selvstændigt bidragende samarbejdspartner med betydning. Den anden mor bliver konstrueret som en mor, der har uvæsentlig viden om sit barn, og som er en ikke selvstændigt bidragende samarbejdspartner.

Man kan gisne om, hvad årsagen er, når stort set identisk ageren fra to forældre mødes så forskelligt. Men det er nok blot at få øje på, at det finder sted. Det er ikke alene forældrenes måde at agere på til skole-

hjem samtalerne, der afgør, hvordan lærerne bidrager til at konstruere dem som samarbejdspartnere. Der er noget andet på færde også.

Det kan være nyttig viden for lærerne under skolehjem samtalerne. For det peger på, at forældre nogen gange forsøger at bidrage på en måde, som man kan komme til at overse.

MED PETERS MOR TIL SKOLEHJEMSAMTALE

I løbet af samtalsforløbet præsenterer lærerne moren for et problem. Peter er for urolig i timerne og får derfor ikke nok ud af undervisningen. Derefter præsenterer de et ønske om, at skolepsykologen skal forsøge at hjælpe

Lærerne fortæller først, hvordan de oplever Peter. Moren svarer med "ja" og med pauser. Og hun forklarer sine egne handlinger (der møder indirekte kritik fra lærerne) med Peters u hensigtsmæssige adfærd. Deri ligger en anerkendelse fra morens side af, at Peters adfærd er u hensigtsmæssig. Halvejs inde i skolehjem samtalen ændrer hun adfærd og forsøger at blive medkonstruktør på fortællingen om Peter. Hun fortæller om ham fra sit eget perspektiv og bidrager med nye vinkler, som de alle kan prøve at forstå hans adfærd ud fra.

L1: (...) Argh... Vi er ved at være løbet sådan lidt tør for ideer, vi er lidt bekymrede... Et er... (pause). Dels fordi han jo... Altså, det kan jo ikke være rart at have brug for at skulle være så urolig. Og så samtidig, så er han jo en smadderkvik dreng (løftet stemmeleje). Men som vi ser det efterhånden, så får han ikke det faglige udbytte af det, som han skal.

M: Okay

L1: Fordi han bruger meget krudt på at være urolig... På det andet.

M: Ja

L1: Nå, (mere opmuntret) så siger vores skolepsykolog, at hun vil faktisk gerne gå ind i det her. Finde ud af et eller andet, og om vi kan hjælpe jer lærere videre... og om vi kan hjælpe Peter videre og... om vi kan finde en god løsning. (Pause). Og så kigger vi lidt på hinanden og siger... at det tror vi måske godt kan være en god løsning, og det tror vi egentlig også vi synes er ved at være tiden... hvor vores ideer faktisk er ved at være brugt lidt op, he he.

M: Ja (stadig meget forstående).

L1: (Opløftet stemning) Så det vi egentlig endte op med, det var, at vi skulle snakke med dig i dag, og så skulle vi spørge, om du så ville være... interesseret i, at hun så simpelthen ringede til dig, og... I fik så aftalt sådan en eller anden slags... Hvad kaldte hun det... formøde (siges i kor sammen med M). Ja altså.

L2: Sådan lidt uformelt... snak... hvad hun kunne finde på, og hvad hun kunne gøre for at hjælpe, fordi hun havde en lidt anden vinkel end vi havde.

M: Ja (bekræftende).

L1: Og så skulle hun selvfølgelig vende tilbage til os, og vi så i fællesskab kunne få en eller anden...

M: Ja, helt sikkert...

L1: Ja... Så det var lidt min plan. Så det er lidt det samme, som det har handlet om hele tiden, at han nogle gange godt gider, og andre gange siger bvad, det gider jeg ikke, og smider det væk, og... andre gange stadig gemmer sig i et hjørne og ikke vil...

M: Ja... Ja... (bekræftende)

På dette tidspunkt er vi cirka halvejs henne i samtalen. Det har taget lang tid at komme frem til en præsentation af problemet. Og her bringer moren sit perspektiv ind. Hun foreslår, at Peters problem skyldes, at han har fået en uhensigtsmæssig rolle som klassens larmende dreng. Dermed er det ikke Peter, der er årsag til Peters uhensigtsmæssige adfærd, men derimod hele klassen:

M: Jeg oplever også lidt... det, som jeg også tænker på... at han har fået sådan lidt det der... stigma i klassen, som om han er klassens (pause). Altså de andre forventer et eller andet... Måske ubevidst noget omkring ham. Altså, han har fået en rolle lige fra starten af. (Pause) At øhh, jamen skal der siges noget sjovt, eller skal der gøres noget forstyrrende, jamen øh... så er det Peter der... lidt bliver henvendt sig til. (faldende toneleje undervejs – lidt trist mod slutningen). Og han tager jo teten op altså, det gør han jo. Så jeg ser det lidt som om han er låst fast... At det måske er for svært for ham at være en anden en... eller blive en anden en. Det øh, det magter han simpelthen ikke.

L1: Hvordan skal jeg komme i gang med det... (som Peter ville have sagt det).

M: Ja ja (bekræftende).

Herefter taler de videre om den rolle, Peter har i klassen – at han måske ikke magter at komme ud af den på grund af de andres forventninger til ham. Moren siger, at hun tror, Peter gerne vil og kan, netop fordi hun også oplever den anden side af ham derhjemme. Hun siger, at Peter fortæller mindre om skolen nu, end han gjorde før. Men både moren og lærerne er enige om, at han trives godt med klassekammeraterne.

Lærerne lytter til moren. Men det er næsten hele tiden er moren, der bekræfter og anerkender lærerne ("ja ja"), mens lærerne ikke i så høj grad bekræfter og anerkender moren. Men selv om det for det hurtige blik ser ud til, at moren bare skal anerkende lærerne og deres beslutninger, så ligger der noget vigtigt under det. Fordi lærerne går med ind i morens ide om, at det er elevens rolle i klassen, der giver problemer. Vi ser dermed en forælder, der bliver anerkendt som en, der rummer værdifuld viden om sit barn. Denne viden bliver brugt og drøftet, men uden i denne situation at få nogen indflydelse på de løsningsforslag, som lærerne på forhånd har opstillet; nemlig at få psykologen involveret.

Og her ser vi moren acceptere den identitet, hun har fået i skolehjemsamarbejdet:

L1: Krydssystemet har gjort meget for ham, på den måde, at der er mange af de andre, som var lidt medløbere på hans uro, som nu ikke gør det. Det giver jo mere tid til, at man kan sætte sig ved Peter og give ham den hjælp han gerne vil have, og som han også bruger. Så jeg vil sige, alt andet end lige, så har vi flere af de positive situationer, men der mangler et eller andet alligevel, som vi ikke kan øhh... Som vi ikke synes... øh (utydeligt) Så vi synes det lyder rigtig godt, at øh, at du gerne vil have, eller siger ja til..

M: Ja da, jamen hundrede procent, hundrede procent (meget positiv).

L1: For så sender jeg en mail til Annie (skolepsykologen), at hun ringer dig op og får aftalt en tid, for hun er ret... Hun er jo aldrig på sit kontor.

M: Med det har jeg absolut ikke nogen problemer med overhovedet... Jamen al den hjælp overhovedet, som ... Du ved... Så er der bare nogle, som ikke har behov for den, men det har min så, og hvis den er der, jamen så tager jeg imod den. Fordi jeg håber, det også gavner Peter.

Vi ser her en mor, der har noget på hjerte. Hun bidrager og deltager. I starten af samtalen gør hun det primært ved at anerkende og legitimere lærernes beslutninger. Men det ændrer sig halvvejs inde i samtalen. Her har lærerne bragt deres hensigt frem, og moren har anerkendt og accepteret og legitimeret den. Og så bringer moren et nyt perspektiv ind. Hun foreslår nemlig at anlægge et andet perspektiv på Peters adfærd.

Lærerne følger morens perspektiv og går med ind i den vinkel, som moren introducerer. De tre diskuterer længe i fællesskab, hvordan elevens rolle i klassen er. Lærerne giver informationer om elevens rolle, som de ser den i klassen. Og på baggrund af det diskuterer moren og lærerne så, hvorvidt det kan være produktivt at gå ind og forøge at løse problemet ved at arbejde med den rolle, eleven har fået i klassen.

Derved anerkender lærerne morens perspektiv. De inddrager den i samtalen og gør den til en gyldig del af den. Denne mor bliver altså gjort til en aktivt bidragende samarbejdspartner, som er med til at sætte fokus på nye forståelser af problemstillingen. Det medfører ikke en ændret forståelse af, hvad løsningen på problemet skal være, nemlig at inddrage psykologen. Men lærerne anerkender hendes perspektiv. De kan derfor tage det op senere i deres samarbejde og bruge det som gyldigt synspunkt.

Det er også her bemærkelsesværdigt, at moren får meget af taletiden under samtalen. I starten, hvor lærerne skal have præsenteret problemet, har de selv 90 % af taletiden. Men da moren bringer sit perspektiv ind, får hun en stor del af taletiden. Og herefter har hun cirka 50 % af taletiden – i perioder hen ved 60 %. Ved samtals slutning har moren igen cirka 50 % af taletiden.

...

Over for dette står samtalen med Karens mor: Karens mor har lidt mindre taletid end Peters mor i starten af samtalen. Men hen mod slutningen af samtalen har hun størstedelen af taletiden.

Som sagt er det en skolehjem samtale på den samme skole i samme klasse. Og igen møder vi en mor, der er alene til skolehjem samtalen. Og igen er lærernes dagsorden at bringe noget svært frem for moren.

Ligesom Peters mor vil Karens mor gerne bringe sit perspektiv ind i samtalen. Lærerne fortæller, at Ka-

rens adfærd i klassen er uhensigtsmæssig. Det gælder hendes sprog, og det gælder hendes tøj. Men moren anerkender ikke lærernes syn på Karen. Hun forholder sig uforstående over for beskrivelsen af Karens sprog. Hun beder om at få konkrete eksempler på sproget. Lærerne har svært ved at finde eksemplerne.

Også her oplever vi en mor, der går ind i samtalen og forsøger at forstå de billeder, lærerne tegner af eleven, men uden held. Hun forsøger som Peters mor at bringe sit eget perspektiv ind. Hun siger, at hun ikke oplever Karen bruge et grimt sprog. Og hun fortæller, at hun ikke synes, Karens tøj er problematisk. Den er bare præget af den børne- og ungdomskultur, som Karen oplever uden for skolen.

Men Karens mors perspektiv tages ikke op af lærerne. I modsætning til samtalen med Peters mor: Karens mor konstrueres altså som en samarbejdspartner, der ikke skal være konstruktiv og selv bidrage med perspektiver, men derimod skal være passiv og anerkende lærernes beskrivelser og derefter bidrage ved at handle ud fra dem i forhold til eleven.

Det er også karakteristisk for denne samtale, at Karens mor meget tidligt i samtalen (allerede i samtals 2. sætning) forsøger at bringe andre perspektiver ind end lærernes. Eller i al fald forsøger at anlægge andre synspunkter på de emner, lærerne bringer ind. Karens mor forsøger hele tiden at bidrage med sin viden om Karen, men lærerne inddrager ikke denne viden.

Vi møder nu moren og lærerne i starten af samtalen. Lærerne redegør kort for dagsordenen, og derefter tager Karens mor ordet, og samtalen udvikler sig:

MED KARENS MOR TIL SKOLEHJEMSAMTALE:

L1: Det der var planen nu, det er at vi lige sådan skal fortælle lidt om, hvordan vi synes det går i de forskellige fag, mest dansk og matematik, så skal vi snakke om fritidsordningen, og så skal vi snakke lidt generelt, men vi vil lige vide, om I har talt om et eller andet derhjemme, øh, eller om du har tænkt på noget, som du øh...

M: Altså, vi har jo gennemgået den her sammen. Øh... og der er nogle ting, hvor hun siger, jamen det kan jeg da godt. Øh... (pause) og hvor jeg så tænker, at så længe hun har troen på det, så skal det da nok hjælpe. Så kan det da godt være, at der er nogle ting lige her og nu, som hun skal have hjælp til, men øh...

L1: Det skal lige siges, at det jo er en måned siden, vi lavede den der, og der er altså sket rigtig meget siden, især inden for minus og tabeller. Øh... I lavede den sammen, og det kan godt være, hun så har været lidt for flink og ikke har fortalt mig helt, hvad hun synes, for det var egentlig meningen, at vi skulle blive enige om nogle ting øh, så jeg kunne øh... Men ved du, hvad det er for nogle ting, hun ikke er enig i? Eller som hun synes, hun kan?

M: Øh...

L1: For det må være noget inden for det her matematik

M: Jamen, det er også for, øh (pause) der er ikke rigtig noget af det her farve inden for dansk

L2: Jamen, øh, det er simpelthen fordi at øh, det er det, de skal kunne, og hvor vi ikke går ind og... Øh, det var sådan set mere for bare at gå ind og vise, hvad det egentlig er, som de skal kunne.

M: Ja, ja... Det var det med klokkeslæt. Det siger hun, at det kan jeg da.

L1: Det ved jeg faktisk slet ikke, om hun kan. Vi øver det egentlig ikke rigtig mere, det kommer sådan en gang hvert halve år, hvor vi lige har to sider om det i matematikbogen. Så det, så det ved jeg faktisk ikke. (Lyder lidt overrasket). Det må have været noget, vi har talt om... Ellers, så har jeg misforstået det.

M: Men øh, det mener hun i hvert fald selv, og det er fint nok så... Om ikke andet, så har hun i hvert fald motivationen til at kunne lære det. (Pause).

L1: Men hun tror på sig selv, det er i hvert fald helt sikkert. Skal vi snakke videre om den her?

M: Ja

L1: Øhm... Nu har du fået én, hvor noget af det er kopieret, øhm... Dem der er mørke, det er noget, vi ikke har arbejdet med endnu, øh.

M: Jamen, det kunne jeg næsten regne ud, ja.

Vi ser her Karens mor prøve at bidrage med sin viden om Karen. Men uden at denne viden får betydning for den videre samtale.

I midten af samtalen er læreren færdig med at fortælle om Karens faglige udvikling. Læreren laver et

skift og introducerer et nyt emne, nemlig Karens sociale adfærd i klassen. Her er det tydeligt, at Karens mor er overrasket over det, læreren siger. Karens mor reagerer ikke ved at nikke genkendende til billedet af Karen og Karens adfærd. Gennem resten af samtalen reagerer Karens mor hele tiden med undren. Denne undren tages ikke op af lærerne. De spørger ikke til den viden, som Karens mor har om Karen fra andre sammenhænge end skolen. Så denne anden oplevelse af Karens adfærd, som Karens mor sidder inde med, bliver ikke brugt som værdifuld viden i samarbejdet mellem skole og hjem. Et enkelt sted er moren forstående, men derudover udtrykker hun primært undren over den adfærd, lærerne beskriver hos Karen. Moren genkender det ikke i sin egen oplevelse af Karens adfærd. Men moren udtrykker enighed i, at den beskrevne adfærd er uacceptabel adfærd. Det interessante her er, at morens undren eller spørgsmål ikke får lærerne til at undersøge nærmere, hvordan moren oplever Karens adfærd.

L1: Så man kan sige, sådan rent fagligt, så klarer hun sig altså rigtig, rigtig fint... Men hun er... det som man nogen gange kalder, sådan lidt "lillesøsteragtig"... Hun bliver sådan lidt hurtigt gal...

M: Okay (lyder forbavset)

L1: Så sådan noget med gruppearbejde, det kan hun, det har hun, altså det, det er sådan lidt blandet. Øh... Fordi i teorien, så er hun rigtig god til at hjælpe de andre og til at få ros, men på den anden side, så... For eksempel i dag, så skulle de lave et forældrebrev til jer, om noget omkring hvordan vi laver pakkekalender. Så går hun midt i det hele (lyder lidt forarget). Og så faktisk, så har der været nogle af de andre piger, som sådan har... nævnt det... uden at jeg øh, jeg har jo tavshedspligt, så jeg kan ikke fortælle, hvem det er, men det er jo sådan også i teorien ligegyldigt. Men øh, så bliver hun gal og så går hun, og så ved de ikke sådan helt, hvad de skal gøre, og... Og så har hun et sprog, som nogle af de andre piger altså virkelig er... altså virkelig er forargede over eller kede af. Hun taler rigtigt rigtigt grimt til dem.

M: Er det virkelig rigtigt? (lyder chokeret).

L1: Det er rigtigt (bekymret/bekræftende). (Pause, hvorefter læreren taler videre i et højt toneleje). Så man kan sige sådan rent fagligt, at så er der faktisk ikke så meget, vi behøver at arbejde med, hun ligger rigtig godt i svinget, og hun er rigtig godt med. Men på det der venindeplan, så bliver vi nødt til at stoppe det nu, fordi ellers så bliver

det ikke godt i 4. Klasse, hvis det ikke er nogen pædagoger, der ligesom kan gribe ind en gang imellem, fordi hun er rigtig grov. Jeg ved ikke, om hun er sådan lidt grov i munden... siger nogle ting. Jeg kan ikke lige huske nogen citater (pause). Kan du sige lidt?

L2: Hun bliver meget let fornærmet, og jeg kunne også godt forestille mig, at det kunne være lidt det der... der sådan... måske lidt er i sådan en pige-gruppe. Hun kan for eksempel sidde her i sidste uge, hvor vi, og hun sidder og snakker med en sidemand, og så siger jeg til hende, at hun skal holde op med det. Og så påstår hun, at hun ikke har talt, at hun ikke har sagt noget. Altså hun, hun påstår... og det er jo fuldstændigt urimeligt, at jeg siger til hende, at hun skal holde op, for hun har jo ikke sagt noget... Og så bliver hun så meget fornærmet, ikke også. Altså, hun øh, har lidt svært ved at tåle, at man siger noget til hende, altså. Og så tænker jeg sådan lidt, at hvis hun har det sådan, jamen så må hun lade være med at høre noget, som vi (uklart).

M: Ja, ja (forstående)

Herefter udtrykker moren i sine udsagn primært undren.

L2: Øh, for altså, men, men jeg tror også ligesom L1, at man skal lige sådan prøve på en eller anden måde at lægge en strategi for... fordi jeg kunne også godt forestille mig, at det der veninde-noget, det kunne godt udvikle sig til noget uheldigt, fordi hun ligesom har fået den der lidt attitude med at øh, sådan spille fornærmet i, i (pause) måske prøve at spille lidt på det og, og vinde nogle point på den måde, kan man sige. Altså, en eller anden form for lidt magtkamp.

M: Altså, spiller hun øh, forurettet, hvis øh... (undrende)

L1: Ja, ja (meget enig).

L2: Ja, hun spiller meget forurettet, og sådan hvis... prøver også sådan at skabe meget øh, fokus. Måske nogle gange på sig selv, ikke. Øj, jeg kan også nævne et andet eksempel, da vi skulle på biblioteket... Og så slår hun sin fod, ikke. Og det, det, det er helt okay. Det er jeg slet ikke i tvivl om, at hun gør, og, og det er heller ikke sådan, at jeg siger til hende, at hun ikke har slået den. Men jeg siger bare til hende, at det gør ondt, men så må hun gå med den lige så stille, og så går det over. Der er jo ligesom ikke så meget andet at gøre ved det. Så bliver hun ligesom ved med at spille på det hele dagen, hvor hun ligesom går og halter og sådan... Og til sidst er det jo

næsten sådan, at jeg lige skal minde hende om, at husk nu lige at du skal halte, ikke, fordi det er jo gået over for længe siden, ikke, og når hun så bliver optaget af et eller andet, så glemmer hun det.

M: Jamen det er når de skændes, de piger, så siger de nogle grimme ting. Og så når de andre siger, at hun har sagt det, og jeg spørger hende, så siger hun narhj, det har hun ikke. Og så går det den anden vej, så altså de vil ikke indrømme noget som helst.

L1: Man kan sige, at der har været sådan lidt i lang tid, hvor de har brokket sig, men så har vi bare snakket med Karen sådan stille og roligt og sagt, at de der ord, dem gider vi ikke at høre. Men nu synes vi, at... altså faktisk, så synes vi ikke, at der er noget, vi behøver at fortælle, hvis der er noget, vi sagtens selv kan klare stille og roligt hen ad vejen, men nu synes vi faktisk, at der er for mange af de andre piger, som har brokket sig over sproget. Og så kunne det så være, hvis vi alle sammen hjalp hinanden, at vi kunne få stoppet det.

M: Mmm... Jeg er bare lidt ked af, at jeg ikke har fået noget at vide lidt tidligere.

L1: Men det er så fordi, vi ikke har syntes, det har været så slemt. Altså, hvis vi synes, det havde været slemt nok, så havde vi fortalt dig det. Det er ikke sådan, at det er totalt ragnarok nu, vi synes bare, at vi er nået dertil, hvor vi skal sige det, ikke også.

M: Ja

L1: Og at, og at det skal stoppes, ikke... for ellers, så... går det galt, ikke også. (Pause).

M: Mmmm... Ja... For jeg tolererer nemlig heller ikke grimt sprog... overhovedet... hjemme ved os selv, så det, det, det... er sådan lidt... Jeg er faktisk lidt chokeret. Det må jeg sige...

Her kunne lærerne have spurgt til morens perspektiv for at få indblik i, hvordan moren oplever Karens sprog derhjemme. Derved ville morens viden være blevet anerkendt. Og moren ville være blevet konstrueret som en samarbejdspartner, der har værdifuld viden om Karen.

L1: Det havde været sådan lidt godt, hvis hun havde været her, men nu... det, nu ved hun det, og hun ved godt, at vi taler sammen om det. Vi snakker jo med hende om det, og nu ved du også, at vi har sagt det, så hvis vi på

den måde hele tiden holder hende op på det, så tror jeg sagtens, vi får det til at køre igen. (Pause).

M: Altså, hvad er det hun siger? Jeg sidder her, og jeg brænder af nysgerrighed.

L1: Jamen, hun, øh... Skrid ned fra det træ, eller, at man er en kælling, eller øhm... Sådan nogle ting var der en af de andre forældre, det nævnte, hun havde sagt, så... Men hun kan sikkert sagtens selv fortælle, hvad hun har sagt, altså, ha ha.

M: Ja... Nej, men jeg skal jo snakke med hende om det. Vi har også noget sprog, som vi ikke får lov til at høre, altså. Så... Men det har hun glemt at sige derhjemme (en smule uklart).

I slutningen:

L1: Og man kan jo sige, at det er da dejligt, at der er styr på alt det andet.

M: Ja... det er det da. (Lyder ikke så overbevisende). Meeen, man kommer jo ikke langt, hvis man ikke kan finde ud af at begå sig på den måde. Øh...

L1: Nej, hun er jo stadig så lille, så det skal vi jo bare have lært hende (lyder fortrøstningsfuld). Øh...

M: Jamen, ja, ja. Helt sikkert... (Pause).

L1: Altså, det var sådan en lidt hård én at få.

M: Ja, det!

L1: Og det er jo aldrig sjovt for lærerne, men vi bliver jo nødt til at fortælle dig det, ikke også.

Pædagogen: Men det er så lidt mærkeligt, hvor hun har det fra, hvis der derhjemme ikke må tales sådan...

M: Jamen, det, øh, det må hun ikke. Altså, jeg vil ikke have, at øh... og hendes lillebror får da også besked på at øh, sådan taler man ikke. (Uklart) Altså hun er øh... Jeg vil faktisk sige, at øh, det har jeg faktisk selv oplevet med hende, at øh, altså, derhjemme, og det er egentlig beundringsværdigt. Og der er, at øh, nogle gange så kan hun svare igen. Og det er ikke sådan en "svare-igen" måde, det er mere sådan en øh, hvordan skal jeg forklare det. Det er ligesom om hun argumenterer og sådan nogen gange kan øh... Jeg kan ikke engang sige, at der var hun fræk, fordi hun sagde ikke noget, der var frækt, eller hvad skal man sige. Hun var ikke øh... det er jo en provoke-

rende måde, men på en konstruktiv måde, eller hvad skal man sige, ha ha. Altså, jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det, men jeg kan ikke engang sige, at gå lige op på dit værelse, indtil du kan tale pænt, for der er ikke noget forfærdeligt i det, hun siger, altså. Men det er... det er alligevel den måde, hun kan sige det på, eller... Sådan "Jamen altså..." eller hvad var det nu, hun sagde her den anden dag... det var et eller andet... så siger jeg så... eller jeg argumenterer et eller andet imod, og så siger hun så "Jamen mor, jeg er jo ikke ligesom dig". Og så tænker jeg, altså jeg synes, det er enormt provokerende at sige det sådan, altså. Men jeg kan jo ikke sige, at der er noget galt i det, hun har sagt, altså, for der er jo ikke noget bandeord, eller, altså, jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det. (Lærerne siger, de godt forstår hende). Der kan jeg altså tænke... jamen, ni år du, du skal høre efter, hvad jeg siger... men hvor jeg tænker, at gud hvor kan hun argumentere.

Pædagogen: Men det er de gode til, piger i 3. Klasse.

M: Jamen, det kan godt være. Men jeg synes, hun er... Altså, hun siger ikke grimme ord til os, det kunne hun ikke drømme om. (Pause). Så det, så jeg er meget overrasket.

L1: Ja.

Pædagogen: Det bliver sjovt lige at komme hjem og høre, hvad hun har at sige.

M: Ja (tavshed).

Samtalen slutter med to nye temaer: Mad og tøj. Pædagogen fortæller, at Karen tit er sulten, og moren forklarer, at Karen har urørte madpakker med hjem hver dag. Læreren afslutter temaet med at sige, at nu ved de så, at Karen altså har madpakke i tasken, når sulten melder sig. Her bliver morens information brugt og taget op og får indflydelse på det videre samarbejde (for det betyder, at punktet lukkes). Pædagogen introducerer så temaet tøj. Karen er ikke varmt nok klædt på til årstiden. Læreren supplerer med, at Karen også går meget mere udfordrende klædt end de andre piger. Moren fortæller, at det for Karen ikke er forbundet med at være udfordrende, men derimod med dans. Samtalen slutter med, at moren lover, at hun vil få Karens far til at tjekke Karens påklædning om morgenen, før hun tager af sted til skolen.

M: (...). Altså, jeg tror lige, jeg skal have snakket med hendes far også, fordi jeg jo er taget af sted på det der

tidspunkt om morgenen... Så han tjekker lige af med hende, hvad øh... hun har på.

Pædagogen: I hvert fald bare noget varmere tøj nu her.

M: Ja

DER SKETE OGSÅ NOGET FØR SAMTALEN

Det hører med til historien, at lærerne måske ikke på forhånd havde planlagt at fortælle Karens mor om Karens sprog. En time før samtalen med Karens mor er et andet forældrepar til samtale. Og de fortæller under samtalen, at de er bekymrede for, hvordan deres datter bliver påvirket negativt af Karens hårde sprog. Lærerne nikker til dette og spørger, hvordan forældrene oplever det. Forældrene er ikke konkrete, men siger, at Karen bruger et sprog, som de næsten ikke selv kan få over deres læber. De har ikke selv hørt det, men deres datter har refereret det for dem.

Lærerne lover at bringe det op over for Karens mor. Men måske er lærerne er ikke klædt på til at bringe dette op. De har nemlig endnu ikke selv indsamlet de konkrete eksempler på det uhensigtsmæssige sprog. Og derfor har de svært ved at delagtiggøre Karens mor i, hvordan Karens uhensigtsmæssige sprog helt konkret er.

Hvis det er tilfældet, kunne lærerne måske med fordel have brugt en anden handlemulighed. Nemlig at anerkende det andet forældrepars synspunkter, men uden at bringe emnet op over for Karens mor ved denne samtale. De kunne så holde øje med problemstillingen og se, om de kunne finde eksempler på uhensigtsmæssigt sprog i den følgende tid. Hvis de fandt eksempler, kunne de bringe problemstillingen op overfor Karens mor og illustrere den med konkrete eksempler til den næste samtale.

Resultatet er nu, at vi ser en helt anderledes konstruktion af forældrene som samarbejdspartner i den sidste skolehjem samtale, end vi ser i den første. Selv om de to mødres adfærd ikke adskiller sig meget fra hinanden. De går begge to aktivt, lyttende og konstruktivt ind i skolehjem samtalen og forsøger at bringe deres egne perspektiver ind. Peters mor bliver mødt af lærere, der tager hendes perspektiv. Mens Karens mor bliver mødt af de samme lærere, der ikke tager hendes perspektiv. Det giver de to mødre helt forskellige vilkår for at fungere som samarbejdspartnere. Og det sætter to helt forskellige sæt af

forventninger til det fremtidige samarbejde mellem lærerne og forældrene om eleverne.

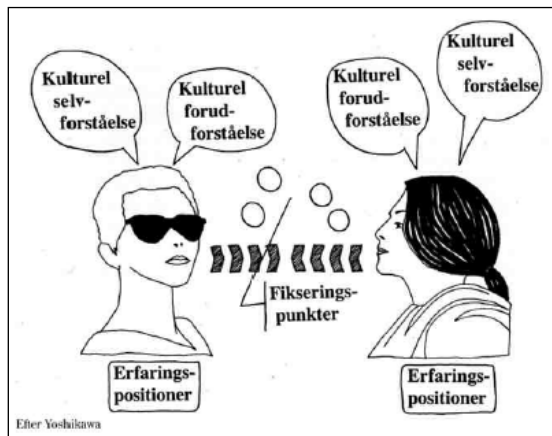
LITTERATUR

Gergen, Kenneth (2005): *Virkeligheder og relationer*. Dansk Psykologisk Forlag, 2. udgave

”HUN KOMMER HJEM MED EN TEGNING AF GUD - VAR DET DIG?” - FIKSERINGSPUNKTER I SKOLE-HJEMSAMARBEJDET.

Af Lektor Susanne Hvilshøj Lærerruddannelsen i Odense

Artiklen fokuserer på fikseringspunkter⁵ i skole-hjem-samarbejdet, som vi har oplevet dem undervejs i det toårige forløb. Vi definerer fikseringspunkter som de steder i kommunikationen, som alle deltagere er op-taget af og identificerer sig med. Her kan deltagerne demonstrere forskellige opfattelser af et forhold og fikserer hinandens forestillinger om hinanden. Fikse-ringspunkter kan give anledning til tydeligt at markere positioner og er dermed en potentiel mulighed for konflikt.



Kommunikation i et kulturperspektiv
(Jensen 1999)

Det er vigtigt at fremhæve, at kulturelle fikse-ringspunkter ikke er vilkårlige, men relaterer sig til overordnede samfundsmæssige strukturer, og fikseringspunkterne kan derfor skifte betydning i forskellige kontekster, over tid og med forskellige aktører. Der opstår fikseringspunkter på mange for-skellige niveauer i skole-hjemsamarbejdet, og vi har iagttaget dem både på skoleniveau, klasseniveau og i skole-hjemsamtaler mellem lærere og forældre. I nogle tilfælde fremtræder fikseringspunkter fra organisationsniveauet i forældremødets kommuni-kation og skaber tilsyneladende uløselige konflik-ter i kommunikationen mellem lærere og forældre. Når samarbejdet støder på fikseringspunkter bli-

ver deltagerne i kommunikationen tydeligvis også følelsesmæssigt berørt. Det gør kommunikationen vanskelig og sætter lærerne i en meget vanskelig situation, hvis ikke de har mulighed for at argu-mentere ud fra et fælles pædagogisk grundlag på skolen. Lærernes reaktion kan i disse tilfælde enten være et forsøg på at tie fikseringspunktet ihjel, el-ler de reagerer som forældrene følelsesmæssigt i situationen med risiko for at samtalen afprofessio-naliseres. I andre situationer har skolen som orga-nisation forudset et muligt fikseringspunkt, påtaget sig ansvaret, i fællesskab gennemdrøftet og fundet frem til en fælles holdning understøttet af holdbare pædagogiske argumenter. Ledelse og lærere ind-drager i disse tilfælde ofte konkretisering og fælles drøftelse af skolens projekt som middel til at skabe fælles forståelse med forældrene, professionalite-ten fastholdes, og forældrenes følelsesmæssige re-aktioner håndteres i dialogen. Der er dog altid en risiko for, at nogle forældre sidder tilbage med en følelsesmæssig argumentation, som de ikke har fået luft for, bl.a. fordi skolens forberedelsesniveau har gjort dialogen mindre jævnbyrdig.

FAGET KRISTENDOM SOM FIKSERINGSPUNKT

Skolen har et flertal af tosprogede elever, og mange af familierne er i mere eller mindre grad praktise-rende muslimer. Skolen har et ønske om, at så mange elever som muligt deltager i kristendomsundervisnin-gen og undlader at benytte deres ret til at søge om fritagelse. De to nedenstående skolebilleder er fra to forskellige forældremøder i henholdsvis en anden og en første klasse.

Billederne er skrevet ud fra noter taget undervejs i mødet. Alt, hvad der skete, er ikke med og det hele er set gennem iagttagernes blikke.

5 Fikseringspunkter er uddybet i forbindelse med gennemgang af Iben Jensens kommunikationsmodel i artiklen: Teoretisk baggrund og metodisk blik

Om undervisning i religion/kristendom i en anden klasse med udelukkende muslimske forældre

Debatten finder sted i slutningen af mødet og forældre diskuterer de symboler og fagbetegnelser, som indgår i det ugeskema, som klassens lærere sender med børnene hjem:

Case:

Spørgsmål til skemaet: Hvad betyder hånden?

Lærer 1 fortæller om klassens time, at de fortæller historier og diskuterer forskellige forhold. Lærer 2 supplerer med, at de også arbejder med materialet 'Trin for Trin'. Forklarer, at det handler om at løse konflikter

- Hvad er IFU?

- Ikke-fagdelt undervisning – det er - før hed det - kulturforståelse. Lærer 1 forklarer, at det er noget, de tager op i perioder; f.eks. hvorfor holder vi Ramadan? – når det er Ramadan. Hvorfor holder vi jul? – når det er jul. Det er en betegnelse, lærerne bruger i stedet for 'Kristendom'.

- Har det noget med religion at gøre?

- Det er ikke kristendom!

Det afføder en del diskussion.

Hvor mange er fritaget?

Otte er fritaget.

Diskussionen bliver meget livlig, da det handler om 'Kulturforståelse'. Forældrene diskuterer meget, både indbyrdes og ud i det fælles rum. Diskussionen fortsætter langt ud over den afsatte tid.

En mor:

- Hvem skal undervise i Ramadan?

- Det skal jeg sammen med en lærer fra den anden klasse.

En far:

- Hun kommer hjem med en tegning af gud – var det dig?

Lærer 1 undviger: - det var ikke mig

Lærer 1 foreslår, at man kan afholde et selvstændigt møde om 'kulturforståelse', evt. arrangere det sammen med kontaktførelserne, hvis forældrene synes det.

... Ingen reaktion fra forældrene.

Om mulighed for fritagelse fra religion/kristendom/kulturfag – en case i en første klasse

Billedet foregår ca. midt i klassens første forældre-møde, og emnet er ikke på dagsordenen:

Case:

Der bliver lidt uro og småsnakken mellem de somaliske mødre og tolken. En mor vil gerne stille et spørgsmål, og hun spørger gennem tolken: Hvordan kan man blive fritaget for kristendom? Lærer

1 siger: Så kan man ikke komme i gymnasiet. Arabisk tolk (som også er lærer på skolen, men ikke i denne klasse) siger på dansk: I kristendom lærer man om alle religioner. Hun slår derefter over i arabisk og forklarer videre til de arabiske forældre.

Den somaliske tolk tolker og fortsætter derefter på somalisk i en samtale med mødrene. Den somaliske mor har ikke fået svar på sit spørgsmål fra lærerne. Tolken ser ud, som om han ikke forstår; hvorfor hun ikke får svar, han prøver at hjælpe hende ind i samtalen igen. Lærer 2 er gået i gang med at sige noget om, at eleverne har mange fag, og hvert fag har en årsplan. Somalitolken vender tilbage og forklarer, at mødrene gerne vil have, at deres børn først får kristendom, når de er blevet lidt ældre. Lærer 2 afbryder sin forklaring om årsplaner og fortæller nu, at kristendom er et livsværdifag, det kan f.eks. handle om venskab.

Lærer 1 tilføjer: Et kulturfag

Lærer 2: Det kan også handle om sprog, om hvordan man taler til hinanden.

Somalitolken siger: Det er svært, når vores børn lærer om en anden religion, når de er så små, de må gerne lære det senere, men de skal helst lære om deres egen religion først.

En mor med længere tids skoleerfaring i dansk skole blander sig i debatten og siger stille og roligt: Jeg har selv også en stor søn, der går i femte klasse., jeg har kigget i hans kristendomsbøger, og I behøver ikke være bange for fa.....

Den arabiske tolk afbryder moren og forsøger at overbevise de somaliske mødre om, at kristendom er ufarligt.

Moren med sønnen i femte klasse blev afbrudt og fik ikke lov til at fortælle om sine erfaringer. Somalitolken bemærker, at det ser ud som om debatten fortsætter, og Lærer 1 går ned til mødrene og taler lidt med dem.

Debatten afbrydes og Lærer 1 går videre med

at fortælle om portefølje-mapper, som forældrene altid er velkomne til at se i.

Der er stadig indbyrdes hvisken blandt den somaliske gruppe, og tolken spørger så: Er det nødvendigt at have alle bøgerne med hver dag? Debatten om kristendom tages ikke op igen, den hænger uløst i rummet, og moren har ikke fået svar på sit indledningsspørgsmål.

På et efterfølgende møde mellem lærere og observatører tager vi emnet om kristendomsundervisning op. Lærer I har undervejs tænkt, at den somaliske tolk, overskred sine tolkeopgaver og gik længere i debatten, end hans opgave var. Observatøren tænkte på sin side, at somalitolken prøvede at hjælpe mødrerne med at få svar på deres spørgsmål og formidle deres synspunkter, samt at den arabiske tolk ændrede rolle fra tolkerolle til at påtage sig rollen som lærer på skolen og gik ind i samtalen med et forsøg på at overbevise mødrerne.

I begge situationer udgør kristendomsundervisning et fikseringspunkt, hvor både lærere og nogle forældre bliver følelsesmæssigt berørt på grundlæggende opfattelser. Lærerne forsøger at undvige konfrontationen og prøver mere at overbevise forældrene end at argumentere sagligt og professionelt med pædagogiske begrundelser. Undvigelse ses også af, at faget kristendom i de to situationer bliver kaldt alt muligt andet end kristendom. Den mor, der fra sit ældre barns skolegang har erfaringer med faget, afbrydes, selv om hun måske er i gang med at italesætte kristendomsfaget som et ikke forkyndende fag. Det ville ellers være et af de argumenter, som lærerne kunne have bragt på banen i en pædagogisk begrundelse. Begge samtaler ender uforløste og kan risikere at ligge som sten i skoen for det fremtidige samarbejde med netop disse forældre. De to situationer kan tyde på, at der på skolen mangler en generel stillingtagen med opbakning fra ledelsen og en fælles debat i pædagogisk råd og det samlede indskolingsteam om kristendomsfaget. Når en sådan fælles afklaring er fraværende, ender lærerne med at stå magtesløse i skole-hjemsamarbejdet. Opgaven med at legitimere kristendomsfaget som en del af skolens opgave bliver næsten umulig. Når opgaven er umulig hænger det sammen med, at faget kristendom ikke er et vilkårligt kulturelt fikseringspunkt. Kristendomsfaget er udtryk for et nationalt, politisk fikseringspunkt, hvor der i de

politiske forhandlinger om flere folkeskoleforlig har foregået en politisk kamp om faget. Det har været diskuteret om faget fortsat skal hedde kristendom. Fra Folkeskoleloven i 1975 har faget været ikke forkyndende, men kristendom fylder hovedparten af fagets CKF´ere, og andre religioner udgør kun en lille del af faget placeret på de ældste klassetrin. Samtidig er faget det eneste fag i skolen, der har formaliserede muligheder for fritagelse. Alle disse konflikter skal håndteres på en skole med rigtig mange elever og forældre med muslimsk baggrund. Samtidig med at skolen af flere grunde ønsker så få fritagelser som muligt fra faget. Det er ikke fornuftigt og i øvrigt heller ikke lovligt at have mange yngre elever uden opsyn i timer, hvor deres kammerater har kristendom, og fagets faglige og sproglige indhold har betydning for elevernes interkulturelle forståelse som medborgere i fremtiden. Disse strukturelle kendetegn ved netop kristendom giver problemer i en intern afklaring blandt lærerne, men i forhold til en forbedring af skole-hjemsamarbejdet er en manglende fælles afklaring og handleplan ikke hensigtsmæssig. Det fremgår også af de to cases, at nogle af forældrene reelt ikke ved ret meget konkret om kristendomsundervisningen på skolen. Lærerne kalder undervisningen mange forskellige navne på klassernes interne skemaer og måske ved forældrene ikke altid, hvad der er hvad. Hvis fikseringspunktet om kristendom skal behandles på skolen kunne det være en ide at konkretisere undervisning i faget på et af cafemøderne i indskoling f.eks. i I.kl. Her kunne forældrene opleve en undervisningstime i kristendom, se elevernes undervisningsmaterialer og ved selvsyn konstatere, hvad undervisningen går ud på. Forældrene kunne også få mulighed for at udveksle synspunkter både med hinanden og lærerne. På den måde kunne de få et bedre grundlag til at vurdere, om de ønsker, at deres børn skal deltage eller de vil søge om fritagelse. Det har undret os, hvorfor kristendom aldrig tages op i skole-hjemsamtalerne, måske kunne lærerne ved at tale fagligt om faget også få konkretiseret forældrene, at kristendom er et fag i skolen på linje med alle andre fag.

ELEVERS DELTAGELSE I LEJRSKOLER SOM FIKSERINGSPUNKT

I samarbejde med forældre med anden etnisk baggrund er lejrskole også et velkendt fikseringspunkt på mange skoler. Men i vores observationer er lejrskole som fikseringspunkt fraværende i mange skole-hjemsamtaler, når fikseringspunktet kommer op, håndteres det, så de modsatrettede synspunkter ikke ender i en

konflikt mellem forældre og lærere. I tredje klasse skal eleverne på lejrskole, og vi overværer i alt seks skole-hjem samtaler i denne klasse, der alle tager temaet om den kommende lejrskole op. Her håndteres den potentielle konflikt om elevernes deltagelse ganske uproblematisk, men i en af samtalerne bliver den til et fikseringspunkt.

Samtale om lejrskolen mellem lærerne og en mor:

Vi kommer ind mod slutningen af en skole-hjem samtale, der bl.a. har omhandlet elevens faglige standpunkt i dansk og matematik, elevplanen og elevens sociale udvikling.

Case:

Lærer 1: Også skal vi på lejr tur her den 29. – 30. maj (viser lejrskolefolderen frem), vi skal op til Fynshoved eller op til Fjordhytten, det ligger ikke helt oppe på Fynshoved. Det ligger faktisk ca. 25 km. her fra skolen, og man kører mod Kerteminde og så lidt efter Munkebo, så drejer man til venstre op mod Fynshoved, og det ligger så lige her ud til vandet, det ligger rigtig skønt. Der skal vi sove en enkelt nat fra om tirsdagen til om onsdagen, og der står sådan lidt om, hvad man skal huske at have med, og så er det vigtigt, at forældrene... hvis deres børn må køre med, fordi vi kører med en lille privat minibus. Det er pædagogen fra fritidsordningen, som kører den, vi lærere kører også – og så skulle vi gerne have en forælder eller to til at køre os derop og hente os igen, men det står i folderen, og vi håber, der kommer nogle krydser, sådan så vi kan få lidt hjælp til det.

Mor: Nååå mener du, at I behøver nogle forældre som...

Lærer 1: Ja, vi har behov for to forældre til at køre os derop - også til at hente os igen.

Mor: Nååå...okay

Lærer 1: Ja, ellers skal vi cykle derop! Hvis det ikke kan lade sig gøre.

Begge lærere og mor griner sammen

Mor: Vi tænker på det – jeg kigger på det...

Vi overværer seks skole-hjem samtaler denne dag, og fem af samtalerne foregår med lidt forskellige ordvalg, men med samme indbyrdes reaktion som ovenstående. Men en samtale skiller sig ud.

Samtale om lejrskole mellem lærerne, en pige i klassen og hendes far:

Ligesom i de andre samtaler foregår dette uddrag i slutningen af skole-hjem samtalen.

Case:

Lærer 1: Så er der lige en sidste ting, vi skal her (viser lejrskolefolderen frem), vi skal på lejr tur d. 29. – 30. maj, og her er lidt omkring det, vi skal op til noget, der hedder Fjordhytten, den ligger oppe ved Fynshoved – når man kører mod Kerteminde...

Far: Jaae...

Lærer 1: Så ligger det ikke så langt oppe, det ligger ca. 25 km. fra skolen her, der skal vi være – altså med en enkelt overnatning - fra d. 29. til d. 30. maj. Nu kan I tage det med hjem og kigge lidt på det, og her står noget om, hvad børnene skal huske at have med.

Far: Altså skal de sove der eller hvad?

Lærer 1: Ja

Lærer 2: Ja, en nat - kun en nat og alle piger skal sove...

Far: Hvis...

Lærer 2: --- og jeg sover ved siden af.

Far: Ja, lige meget – hvis hun skal med – så kommer jeg og henter hende selv.

Lærer 1: Ja

Far: Hvis hun skal med – måske må hun godt, men jeg kommer og henter hende

Lærer 2: Om aftenen?

Far: (med humor) Om aftenen klokken fire

Lærer 2: (Griner) Nej, om aftenen klokken otte

Far: Hun kan ikke – hun må ikke sove udenfor hjemmet

Lærer 1: Uhmhm

Far: Hun må heller ikke sove hos min bror.

Lærer 1: Nej, okay

Pause i samtalen

Lærer 1: Nej, nej, men - det er selvfølgelig ærgerligt, kan man sige, som lærer 2 siger, vi passer selvfølgelig på børnene...

Far: Ja, ja, det ved jeg godt men... jeg ved godt I passer på børnene... men jeg kan godt se her i kvarteret, når børnene leger med hinanden, jeg kan godt se, hvad det er der sker, hvad de laver, sådan når vi bor derovre ik!

Lærer 2: Jaa...

Far: Altså hvis der er nogen... – nej (bestemt)

Lærer 1: Uhm...

Far: Nej, det er svært, det er ikke kun hende, hendes bror han må heller ikke, selvfølgelig han må godt komme med, men han må ikke sove der.

Lærer 1 og 2: Næj... (forstående tone)

Far: Det er ikke fordi hun er en pige, ik!..... hun må ikke - han må godt – det er ikke sådan
Begge lærere: Uhm... Ja...

Lærer 1: Nej, nej, men det er så også....

Far: Altså nogen tænker, han er en dreng, okay, han må godt sove der..... Nej, begge to må ikke

Lærer 2: Men det er også en del af deres udvikling, når hun f.eks. sover en nat udenfor hjemmet med voksne selvfølgelig ligesom os, så vokser hun lidt mere, hun lærer mere at være selvstændig og tro på sig selv.

Far: Ja, hun skal være selvstændig...

Lærer 2 forsøger at bryde ind, men faren fastholder ordet

Far: Undskyld, men altså jeg tænker ikke på den måde, for jeg har sagt fra starten – jeg siger nej

Lærer 2: Nej, der er ikke noget at komme efter, okay

Far: Altså, jeg tænker ikke på den måde (far væver lidt – signalerer at det ikke drejer sig om manglende tillid til lærerne)

Lærer 1: Men i hvert fald så står der lidt om turen her, og der er også et kort, så spørg lige hvis der er nogle ting – yes (signal til emneskift)

sig meget umage med at forklare, at han har tillid til lærerne. Her accepterer lærerne hans beslutning, og samtalen går videre til et nyt emne. Stemningen undervejs i samtalen er alvorlig, fokuseret og eftertænsom, parterne lytter til hinanden. Begge parter argumenterer for deres beslutninger, men de er samtidig villige til at overveje modpartens argumenter. Begge parter signalerer undervejs gensidig respekt, og lærerne accepterer i sidste ende farens ret til at træffe beslutningen på sin datters vegne, selv om de ikke er enige med ham. For begge parter gælder, at de undervejs har brug for at tage afstand fra de fordomme, som de måske gensidigt tænker, at de i kraft af deres roller som danske lærere og arabisk far kunne have om hinanden. Lærerne lægger vægt på, at pigerne sover for sig og sammen med lærerne, og faren pointerer, at han ikke gør forskel mellem piger og drenge. Her er tale om et fikseringspunkt, der håndteres professionelt af lærerne, og i modsætning til fikseringspunktet med kristendom har lærere og ledelse diskuteret emnet om lejrskoler, og sammen fundet ud af en fælles politik for området. Der er på skolen en beslutning om, at lejrskoler afholdes i så kort afstand fra skolen, at det er muligt for forældrene at hente deres børn hjem om natten, men i øvrigt lade dem deltage fuldt ud i lejrskolens øvrige program. Der er her tale om et kompromis mellem forældrenes ønsker og lærernes pædagogiske formål med at tage deres elever med på lejrskoler. Den fælles beslutning og de forudgående diskussioner er medvirkende til, at lærere og forældre sammen kan tackle deres uenighed uden tab af prestige for nogen af parterne. Der er med samtalen skabt et godt udgangspunkt for det videre samarbejde, og samtidig får faren gode muligheder for at få konkretiseret, hvad en lejrskole egentlig er for noget, når han nu skal ud og hente sin datter og dagen efter bringe hende ud til lejrskolen igen.

Eksempler på fikseringspunkter i skole-hjemsamarbejde i øvrigt

De to eksempler, som er behandlet udførligt her i artiklen, er begge fra skole-hjemsamtaler mellem lærere og forældre med anden etnisk baggrund. Men fikseringspunkter opstår ikke kun i mødet mellem dansk-danske lærere og forældre med anden etnisk baggrund. De ses overalt i samarbejdet, i mange forskellige udgaver og udløser konflikter i forskellige grader. I den fælles konstruktion af eleven i skole-hjemsamtalen har vi set en del fikseringspunkter, når lærerne beskriver eleven ved at karakterisere, hvordan eleven er frem for at beskrive, hvad eleven gør. Specielt har

Samtalens emne skifter, og lærerne spørger, om faren har noget mere at sige. Han spørger, hvad det skulle være og taler efterfølgende på arabisk med lærer 2. I denne samtale kommer fikseringspunktet. I starten af samtalen prøver lærerne at komme hurtigt hen over emnet, forsøger at negligere den modstand, som de allerede har en fornemmelse af, at faren vil komme frem med. Men faren vil vide, om klassen skal sove dér, og lærerne prøver at fortælle ham, at pigerne sover for sig og sammen med lærerne. Faren lytter, men han fortæller også, at han ikke vil have, at datteren sover ude. Han vil hente hende om aftenen, og han argumenterer med, at heller ikke hans søn må sove ude ikke en gang hos hans bror. Lærerne lytter og prøver at argumentere med pigens udvikling. Her prøver faren endnu en gang at overveje sit svar, men ender til sidst med, at det må blive et nej. Faren gør

vi eksempler på, at efterårets ellers konstruktive skole-hjem samtaler i en klasse i foråret bliver efterfulgt af forringende samtaler, fordi lærerne i elevplanen har beskrevet, hvordan de oplever, at eleven er, frem for at beskrive, hvad eleven konkret har gjort i fagene. Forældrene bliver her følelsesmæssigt mere berørt, også fordi beskrivelsen af eleven foreligger på skrift i et officielt dokument som elevplanen. I stedet for en nuanceret drøftelse af elevens faglige og almene udvikling bliver det til en kamp om definitionsmagten: Hvordan er eleven?

Klassedelinger og klassesammenlægninger er eksempler på fikseringspunkter mellem skolen og den samlede forældregruppe i en klasse. En af de deltagende klasser er undervejs i de to år blevet delt. Klassen bestod af 37 elever, som havde været samlæst som forsøg siden børnehaveklassen. Baggrunden var, at der kun var otte piger ved skolestart, og man ønskede, at eleverne skulle møde klassekammerater af begge køn, samtidig med at man ville undgå meget små pige grupper i de to klasser. I klassens første tre skoleår havde de derfor været opdelt i fire grupper, heraf en pige gruppe. Grupperne var så på skift sammen to og to i fire perioder i et skoleår. Nu i midten af tredje klasse kunne skolen ikke længere fagligt og pædagogisk forsvare løsningen, som den havde fungeret i de sidste fire år. Processen blev overtaget af skolens ledelse og startede allerede kort før jul i tredje klasse. Der blev som indledning indkaldt til to forældremøder, og skolen fremlagde sin argumentation for en deling på det første møde. På det møde fik alle forældre også mulighed for at komme med spørgsmål og udtale sig om deres syn på en mulig deling. Fikseringspunktet fremstod meget kraftigt på dette første møde, følelserne fik frit løb, og alle forældre talte meget engagerede for deres synspunkter. Pige forældrene ville have, at de nu ni piger kom til at gå i klasse sammen, konsekvensen af dette ønske ville blive en blandet klasse og en ren drenge klasse. Hovedparten af drenge forældrene ønskede ikke en ren drenge klasse, og de to grupper af forældre argumenterede begge for deres synspunkter. Nogle ønskede også den nuværende ordning med samlæsning i skiftende grupper opretholdt. Men her argumenterede lærerne og skolen imod, de mente ikke, at ordningen kunne fortsætte, fordi de allerede nu havde svært ved at forholde sig differentieret til de enkelte elever; kende alle 37 elevers forudsætninger og deres faglige udviklingsforløb.

I referatet fra mødet fylder forældrenes argumenter 4½ side, her er udvalgt nogle få illustrative eksempler:

Hvis man vil dele klassen skal pigerne ikke deles.

Husk at det er 38 individer – ikke drenge/piger.

Min dreng kan ikke fungere i en ren drenge klasse.

Prøv at se ud over jeres eget barn.

Vi skal huske, at de klasser vi selv gik i – ikke er dem vi har meget kontakt til i dag. De relationer som jeg har nu er nogen jeg selv har skabt/søgt.

Jeg synes, det har været rigtig godt de sidste fire år. Hvor meget kan fire - fem piger? Hvad tillægger man de piger. Skal de betale prisen? Hvad forestiller I jer at de fem piger kan gøre? Jeg synes man tillægger dem mere end de kan leve op til.

Drenge og piger har forskellige kompetencer, og de skal bringes i spil. Jeg tror da også, at min dreng nogle gange bliver brugt til f.eks. at skabe ro.

Skolens ledelse pointerede i slutningen af mødet, at beslutningen i sidste ende var deres og ikke lå hos klassens lærere. Alle argumenter fra dette møde blev skrevet ned og kom efterfølgende ud til alle forældre. Følelserne sad stadig uden på tøjet, da forældrene mødtes anden gang. Igen var der udveksling af synspunkter, og skolens ledelse fremlagde derefter deres beslutning om en deling. De beskrev den kommende procedure for delingen og redegjorde specifikt for, hvorfor forældrene her på mødet ikke ville få at vide, hvilken klasse deres barn skulle gå i. Den information var først og fremmest af betydning for eleverne, og de skulle have besked først i fællesskabet sammen med deres kammerater. Det andet forældremøde fandt sted i det fælleslokale, som i det kommende skoleår ville være fælles arbejdsrum for de nu to fjerde klasser. Desuden blev forårets arbejde beskrevet og konkretiseret med deling, fælles begivenheder for alle eleverne frem mod sommerferien og fælles lejr tur. Ledelsen beskrev, hvordan de to klasser også i fjerde klasse ville få rigtigt mange fælles arbejds situationer i emneuger, omkring idræt og andre praktisk-musiske fag samt i det daglige med et fællesrum midt mellem de to klasselokaler. Specielt for pige forældrene var det betydningsfuldt, at deres piger fortsat fik mulighed for at være sammen, når de nu skulle deles mellem to klasser. Den efterfølgende deling forløb stort set uproblematisk, hvilket afspejlede sig i skole-hjem samtalerne op mod sommerferien.

Fikseringspunkter kan få et skole-hjem samarbejde til at gå helt i hårdknude. De må om muligt forudses og derefter overvejes professionelt af lærere og skoleledelse. Det lykkes ikke for skolen, hvis fikseringspunkterne forsøges ignoreret. Derimod kommer fikseringspunkterne så til at stå i vejen for andet konstruk-

tivt samarbejde, og risikoen er, at forældre og lærere bliver fastholdt i fikseringspunktet, og det kan føre til, at andre samarbejdsfelter bliver konfliktprægede. Et fikseringspunkt må debatteres åbent, argumenter lægges frem og begge parter må erkende, at nogle konflikter ikke kan løses, så alle får ret. I eksemplet med lejrskole bøjer lærerne sig for farens beslutning på kort sigt, men det gode samarbejde opretholdes og dialogen kan fortsætte, samtidig med at datterens deltagelse i hovedparten af lejrskolen fastholdes. I eksemplet med klassesdelingen bøjer forældrene sig for skolens beslutningskompetence, og selv om flere stadig er uenige, bevarer forældrene tilsyneladende tilliden til lærerne og skolen, og selve klassesdelingen er efterfølgende forløbet konstruktivt. Måske fordi processen har givet alle mulighed for at komme til orde, og det i processen er blevet tydeliggjort, at der er både positive og negative argumenter for og imod en deling. I processen er det også blevet synliggjort, at forældrene også indbyrdes er uenige.

Både i eksemplet med lejrskolen og med klassesdelingen bliver forældrene hørt og deres viden og holdninger bliver anerkendt trods uenighed. Når det lykkes at håndtere de konfliktfyldte situationer, er det, fordi lærerne agerer og argumenterer på en professionel baggrund. De argumenterer pædagogisk og forholder sig ikke vurderende til forældrenes holdninger og synspunkter.

DEN SVÆRE SAMTALE

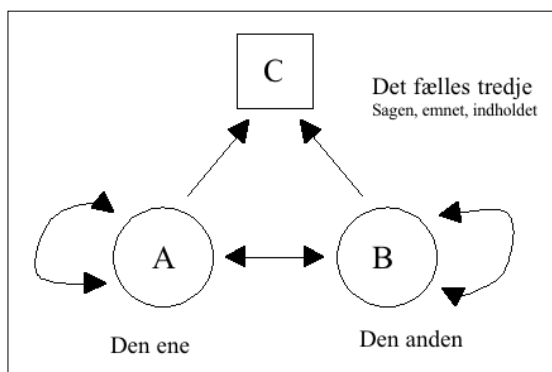
Af Jacob Klitmøller

INDLEDNING

Artiklen sætter fokus på noget af det der sker, når samtaler bliver vanskelige og risikerer at mislykkes. Mislykket i den forstand, at samtaleparterne får ringe mulighed for at fortsætte en konstruktiv kommunikation om det, der er sagens indhold. Ofte er samtaleparter bevidste om, at der opstår sådanne vanskeligheder, f.eks. når der opstår en konflikt mellem parterne, eller når lærerne oplever, at det er svært at få fortalt forældre om problemer, som de har med eleverne. Men det sker også, at vanskelighederne forbliver implicite for deltagerne og kommer til at påvirke samtaleens retning i det skjulte. Artiklen præsenterer en række områder, hvor vores observationer peger på, at der i skole-hjem samtalen kan opstå sådanne erkendte og uerkendte vanskeligheder, som risikerer at påvirke udfaldet af samtalen og evt. relationerne mellem parterne og dermed forringer mulighederne for et konstruktivt samarbejde om elevens skolegang i fremtiden.

KORT OM KOMMUNIKATION

En almindelig og simpel forståelse af kommunikation kan illustreres således:



Efter Benedicte Madsen: "Kommunikationstrekanten – Indhold, forhold og kontekst"

Kommunikationens to parter har hvert sit perspektiv på et konkret sagsforhold, som er det, de kommunikerer om. At de har forskellige perspektiver skal forstås helt konkret. De har forskellige holdninger til, forskellig viden om og forskellige intentioner i forhold til det, der tales om. I skole-hjem samtalen er elevens faglige og personlige udvikling den overordnede sag – det fælles tredje, og det er ikke vanskeligt at se, at

forældres og læreres perspektiv på dette fælles tredje må være forskelligt.

Samtidig med at der foregår kommunikation om det fælles tredje, kommunikerer parterne også deres forhold til hinanden. Dvs. måden at tale om indholdet på – ordvalg, betoning, kropssprog – er med til at kommunikere relationen mellem parterne. Forholdskommunikationen er med til at bestemme, på hvilken måde sagskommunikationen forløber, og hvorledes den virker – og om den virker.

I forhold til skole-hjem samtalen mangler den viste kommunikationsmodel i hvert fald to væsentlige aspekter. For det første at kommunikation foregår over tid og indeholder forskellige elementer. Det betyder, at struktureringen af samtalen er væsentlig. Hvad bliver kommunikeret før andet, hvad bliver udsendt til sidst, eller udeladt, hvis der er gået for lang tid? For det andet viser modellen to personer, der kommunikerer, men i skole-hjem samtaler er der ofte flere end to til stede. Disse to aspekter vil blive berørt i denne artikel – med særligt fokus på spørgsmålet om strukturering.

Begge ovenstående punkter kan i forlængelse af Benedicte Madsens artikel samles i det, hun kalder kommunikationens kontekst, som er forhold, der ikke direkte er med i samtalen, men er med til at betydningsætte det, der foregår i den. Det kunne f.eks. handle om, hvor samtalen finder sted. Er det på skolen eller i hjemmet? Og det kunne handle om, hvorvidt forældrene sidder på stole og ved borde beregnet til eleverne osv.

STRUKTURERING AF INDHOLD

I følgende udskrift fra en samtale er vi godt 8 minutter inde i en samtale, hvor deltagerne er to lærere og en forælder. Indtil nu har samtalen handlet om elevens standpunkt og udvikling inden for det faglige område, hvor eleven klarer sig godt. Det har lærerne underbygget ved at give adskillige konkrete eksempler fra skolehverdagen på det, man har arbejdet med i fagene og på elevens måde at arbejde på. Eksemplet her starter med at lærerne skifter indhold og går over til at tale om elevens sociale adfærd. Altså et skift i det fælles tredje.

Case

Lærer 1: Det er nogle fine farver og billeder, og altså, hun er jo super god. Prøv lige at se en skrift, hun har. Det er jo ikke en 3. klasses skrift det der. Virkelig, virkelig flot.

Lærer 2: Så man kan sige, sådan rent fagligt, så klarer hun det altså rigtig rigtig fint. Men hun er det, som man nogle gange kalder sådan lidt 'lillesøsteragtig'. Hun bliver sådan lidt hurtigt gal.

Mor: Okay. (trækker lidt på ordet - forundret/defensiv)

Lærer 1: Så sådan noget med gruppearbejde, det kan hun, det har hun, altså det, det er sådan lidt blandet. Fordi i teorien, så er hun rigtig god til at hjælpe de andre og til at få ros, men på den anden side så... For eksempel i dag, så skulle de lave et forældrebrev til jer om noget omkring, hvordan vi laver pakkekalender. Så går hun midt i det hele. Og så faktisk, så har der været nogle af de andre piger, som sådan har... nævnt det... uden at jeg øh, men jeg har jo tavshedspligt, så jeg kan ikke fortælle, hvem det er, men det er jo sådan også i teorien ligegyldigt. Men, så bliver hun gal, og så går hun, og så ved de ikke sådan helt, hvad de skal gøre. Og så har hun et sprog, som nogle af de andre piger altså virkelig er... altså virkelig er forargede over eller kede af. Hun taler rigtig rigtig grimt til dem.

Mor: Er det rigtigt? (lyder chokeret)

Lærer 1: Det er rigtigt. (bekræftende)(pause). Så man kan sige sådan rent fagligt, at så er der faktisk ikke så meget, vi behøver at arbejde med, hun ligger rigtig godt i svinget, og hun er rigtig godt med. Men på det der venindeplan, så bliver vi nødt til at stoppe det nu, fordi ellers så bliver det ikke godt i 4. klasse, hvis der ikke er nogen pædagoger, der ligesom kan gribe ind en gang imellem, fordi hun er rigtig grov. Jeg ved ikke, om hun sådan er ondsksfuld over for dem, det ved... det tror jeg ikke, men jeg tror i stedet, hun er sådan lidt grov i munden... siger nogle ting. Jeg kan ikke lige huske nogen citater (pause) Kan du sige lidt?

Lærer 2: Hun bliver meget let fornærmet, og jeg kunne også godt forestille mig, at det kunne være

lidt det der... der sådan... måske lidt er i sådan en pige-gruppe. Hun kan for eksempel sidde her i sidste uge, hvor vi, og hun sidder og snakker med en sidemand, og så siger jeg til hende, at hun skal holde op med det. Og så påstår hun, at hun ikke har talt, at hun ikke har sagt noget. Altså, hun, hun påstår... og det er fuldstændig urimeligt, at jeg siger til hende, at hun skal holde op, for hun har jo ikke sagt noget. Og så bliver hun sådan meget fornærmet, ikke også. Altså, hun øh, har lidt svært ved at tåle, at man siger noget til hende, altså. Og så tænker jeg sådan lidt, at hvis hun har det sådan, jamen så må hun lade være med at gøre noget.

Mor: Ja, ja. (forstående – stadig forundret)

Lærer 2: Øh, for altså, men, men jeg tror også, at man skal lige sådan prøve på en eller anden måde at lægge en strategi, fordi jeg kunne også godt forestille mig, at det der veninde-noget, det godt kunne udvikle sig til noget uheldigt, fordi hun ligesom har fået den der lidt attitude med at sådan spille fornærmet og måske prøve at spille lidt på det og vinde nogle points på den måde, kan man sige. Altså, en eller anden form for lidt magtkamp.

Mor: Altså, spiller hun forurettet, hvis ... (undrende)

Lærer 1: Ja, ja (Meget enig).

Lærer 2: Ja, hun spiller meget forurettet og prøver også sådan at skabe meget fokus. Måske nogle gange på sig selv, ikke.

Selve overgangen mellem de to forskellige temaer, det faglige og det sociale, er meget tydeligt markeret. Det er helt tydeligt, at der nu er noget andet, der introduceres som det fælles tredje. Men når man læser udskriften af samtalen igennem, er indholdet af problemet vanskeligere at bestemme. Der indledes med eksempler omkring gruppearbejde, hvor eleven går sin vej og efterlader sine gruppefæller alene og åbenbart usikre på, hvad der fik eleven til at gå. Her beskriver den ene lærer eleven som 'lillesøsteragtig' - at blive hurtigt gal. Så introduceres problemer omkring elevens sprog, som lærerne kalder 'rigtig rigtig grimt'. Det er ikke tydeligt, om det grimme sprog forekommer i

den situation, hvor eleven bliver gal og forlader gruppearbejdet, men sprogbrugen er i hvert fald udbredt. Men hvor udbredt er det? Nogle elever har omtalt det, men hvor stort er omfanget? Den første lærer synes at ønske flere eksempler og beder den anden lærer om at give nogle flere. Nu introduceres et tredje forhold, nemlig at eleven over for læreren nægter at have gjort ting, som eleven tydeligvis har gjort.

Lærerne forsøger at give eksempler på deres bekymringer, lige som de gjorde, da det handlede om elevernes faglige standpunkt. Men når det bliver uklart, hvad det egentlig er, de er i færd med at beskrive, skyldes det, at de nye eksempler er med til at tematisere nye problemstillinger. Her bliver det i hvert fald utydeligt, hvad der er den centrale problemstilling, og hvorvidt problemet primært tages op, fordi det er vigtigt for elevens egen udvikling, eller om det skyldes, at klassekammerater eller deres forældre har klaget over eleven.

Konsekvensen af den manglende strukturering og den manglende præcise konkretisering er for det første, at den her truer med at få et problem til at se meget større ud, end det måske reelt er. Et forhold som moderen sætter ord på senere i samtalen, da hun siger: *"Jeg er bare lidt ked af, at jeg ikke har fået noget at vide lidt tidligere."* Lærernes begrundelse med, at det ikke tidligere har været så slemt, og at det først har vist sig nødvendigt at sige noget nu, ledsages af flertydige signaler, og der foregår således en dobbeltkommunikation.

For det andet betyder den manglende strukturering, at det ikke er klart, hvordan kommunikationen skal fortsættes. Først da moderen introducerer 'forurettet' som betegnelse for eleven i løbet af det tredje af de introducerede problememner, finder samtalen et stabilt punkt, og det næste stykke tid kredser samtalen om at konkretisere dette. Spørgsmålet er, om det så faktisk var det, lærerne fandt mest interessant – og altså om den forholdsvis korte tid, der er til rådighed til at finde en løsning, bliver anvendt ordentligt.

Det er afgørende at være opmærksom på, at konkretisering ikke gør gavn alene – der kræves både strukturering af indholdet og klarhed for at kommunikationen kan forløbe ordentligt.

"Men man kommer jo ikke langt, hvis man ikke kan finde ud af at begå sig."

Ovenstående citat er et eksempel på en overgang mellem to forskellige aspekter af elevens deltagelse i skolens hverdag: det faglige aspekt og det sociale/personlige aspekt. I forlængelse af diskussionen om ind-

holdets strukturering har vores deltagelse i forskellige former for skole-hjemsamarbejde tydeligt illustreret, at forældre generelt vægter betydningen af disse to aspekter forskelligt. Afsnittets overskrift kommer fra samme samtale, der er gengivet tidligere – og rammer denne opfattelse fint. Når emnet er eget barns eller klassens generelle sociale adfærd, er forældrene langt tydeligere bekymret, end når emnet er deres barns faglige udvikling. Der er også en tendens til et ønske om en hurtig løsning.

Ved et konkret forældremøde havde lærerne sat klassens sociale samspil på dagsordenen som det sidste punkt. Lærerne ønskede blot at nævne, at der var opstået nogle problemer, som de selv opfattede som mindre, men som krævede opmærksomhed. De ønskede forældrenes bud på konkrete løsninger. Det lykkedes, men der var mange reaktioner på, at det blev taget op: At det var for sent på mødet, at der var sat for lidt tid af til det, at man skulle koncentrere sig om dem, der faktisk lavede balladen.

Der er således forskel i måden, hvorpå forældre vægter spørgsmålet om deres børns velbefindende og deres evne til at behandle andre ordentligt i forhold til deres børns eventuelle faglige vanskeligheder, og det får betydning for, hvordan og hvornår elevens sociale og personlige udvikling skal tages op i skole-hjem samtaler eller på forældremøder. Det er ikke givet, at det er bedst at starte med det sociale, men det er vigtigt at være klar over, at forældrene ikke forholder sig til oplysningerne om det sociale på samme måde som til oplysningerne om det faglige. Moderens respons, som er overskriften på afsnittet, kommer i forlængelse af lærernes beskrivelse af datterens forskellige sociale/personlige vanskeligheder – og efter at en af lærerne forsøger at tage lidt af alvoren af problemet ved sige: *"Man kan jo sige, at det da er dejligt, at der så er styr på alt det andet - altså det faglige."*

AT FORHOLDE SIG TIL HVAD ELEVEN ER FREM FOR HVAD ELEVEN GØR

Konkretiseringer fungerer, fordi der her fokuseres på konkrete handleksempler. At anvende eksempler på elevens adfærd er bedre til at åbne for en dialog med forældre end bedømmelser, der forsøger at give en årsag til den. Faglige konkretiseringer tydeliggør bl.a. 1) hvad undervisningen indeholder, 2) hvilke logikker der er i, at undervisningen er struktureret, som den er og 3) i forhold til skole-hjem samtaler hvordan den enkelte elev reagerer på undervisningen, og hvad eleven har svært ved.

Det samme gør sig gældende med samtalen, hvor det sociale og personlige er det fælles tredje. I denne

artikels centrale samtale er det kategoriseringer som 'fornærmert', 'forurettet', 'sød pige', 'lillesøsteragtig'. I en samtale er det væsentligt at komme til at tale om de ting, eleven gør og ikke komme til at diskutere indholdet af et ord, man bruger i et forsøg på at generalisere sine iagttagelser af eleven – som ofte fremsættes netop som noget eleven er. Denne problemstilling er identisk med den, der opstår omkring elevplaner, hvor kravet om skriftlighed samt tids- og pladspres ofte betyder at en lang række situationer skal samles i en meget kort beskrivelse. "Altså, hvad er det hun siger? Jeg sidder her og brænder af nysgerrighed", siger moren efter at lærerne i den ovenstående samtale allerede har brugt lang tid på at give mange forskellige eksempler, der imidlertid ikke konkretiserer det sprog, der bliver karakteriseret som 'rigtig, rigtig grimt'.

'Problemer', 'vanskeligheder', 'let ved' er ikke noget, eleven er eller gør; men rettere noget lærere og forældre har tendens til at mene, at eleverne/børnene har. Og det fungerer på samme måde som de egenskaber, der tillægges eleven, når man taler om, hvad eleven er. Risikoen er den samme, og der er fare for at 'problemet' bliver en egenskab ved barnet. Det følgende eksempel er fra en anden samtale, hvor mor, elev og to lærere er til stede.

Case

Lærer 1: Jamen altså, der her er ikke noget problem. Vi kender Dilara og ved, at hun kan klare sig i matematik ... Men! ... Vi har et kæmpestort problem med Dilara omkring idræt. Er det ikke rigtigt (henvendt til eleven)? Er det ikke rigtigt?

Eleven: Det ved jeg ikke

Lærer 1: Det ved du ikke. Havde du idræt sidste gang?

Eleven: Ja (overbevist)

Lærer 1: Var det ikke sidste gang, du kom op at slås med en anden pige og rev hende i håret. Det var umuligt for jeres idrætslærer at ... (afbrydes)

Eleven: Jamen, vi har talt om det.

Lærer 1: I har talt om det? Men I har været alt, alt for voldsomme. Og der er to voksne, to lærere,

der har prøvet at skille dem ad, og det kunne de ikke. Ja, det var i idræt. Men det er ikke kun i idræt. Det er også her i klassen. Er det ikke rigtigt, Dilara? Ja, men hvad synes du om det, Dilara? Om det der sker i klassen mellem dig og to andre elever?

Her er igen et eksempel på overgang fra en faglig karakteristisk til en social og personlig karakteristisk. Som i det tidligere eksempel er det ikke helt klart, hvad der er i fokus. Hvad er forholdet mellem 'problemet', som eleven har i faget idræt, og så 'problemet', som er at komme op at slås med klassekammerater på forskellige tidspunkter i løbet af skoletiden? Og igen – for hvis skyld er det, at problemet tages op. Lidt senere i samme samtale lyder det:

Case

Lærer 1: Men Dilara. Du skal stoppe det her, for idrætslærerne vil ikke have noget med jer at gøre mere. De vil ikke have jer til idrætsundervisning mere. Fordi de har brugt så mange kræfter på det. Og de har også sendt et brev hjem til jer.

Eleven: Nej, det var ikke til os. Det var kun til Yasmin, Ayse og Sheima.

Lærer 1: Og dig.

Eleven: (bestemt) Nej, det var ikke mig

Lærer 1: (i tvivl) Er du sikker?

Eleven: Ja, for de sagde, jeg har (uklart). Er det ikke den der med? (uklart)

Lærer 1: Nej

Eleven: Hvad er det så for en? Så har jeg ikke fået nogen...

Lærer 1: Du har fået et brev, det fik I alle fire. Hvor der står, der er problemer med jer hver gang til idræt (der snakkes i munden på hinanden)

Lærer 1: De har fået fra idrætslærerne (igen

forvirring og snakken i baggrunden). Okay, det finder vi ud af. Men I har fået alle fire, et brev med hjem

Eleven: (påstående) Men jeg har ikke, jeg har ikke.

Lærer 1: Nå. Men jeg har hørt fra Søren og Jette, at I alle fire har fået et brev med hjem.

Eleven: Men jeg har ikke. I min taske er der slet ikke nogen papirer eller sådan noget.

Lærer 1: Men det var for et stykke tid siden. Det var ikke her i sidste uge. Det er cirka 14 dage siden.

Eleven: Men jeg har ikke fået noget (igen snakker alle)

Lærer 1: Det er et brev, hvor der står, at idrætslærerne ikke kan gennemføre nogen ordentlige timer på grund af de fire piger.

Pointen er naturligvis ikke, at adfærden ikke skal tackles, og at relationerne ikke skal ændres. Spørgsmålet er, hvorledes eleven bliver inddraget i spørgsmålet om, hvad der sker, når eleven kommer op at slås med sine klassekammerater. Det bliver der ikke inviteret konsekvent til, for "hvad synes du om det" er ikke nok til at få eleven til at sige noget om det, og i stedet for at fastholde kravet om at elevens perspektiv skal inddrages, forsøger læreren at finde andre argumenter for at understrege alvoren.

Derudover er der i disse udskrifter også et tema, som ikke dog vil blive belyst yderligere her, men som tages op i artiklen "Scenen er sat", nemlig det forhold at læreren skiftevis henvender sig til eleven og til moren. Det betyder, at eleven undertiden er del af en direkte samtale og kort efter bliver henvist til at være sagsforholdet.

I begge de samtaler, jeg har givet eksempler fra, er der et forhold, som bliver ekstra vigtigt, når samtalen handler om emner, som forældre eller elever synes er ubehagelige at høre på og ubehagelige at skulle forholde sig til. Det er spørgsmålet om tid. Ikke forstået som længden af samtalen, men først og fremmest som den tid samtaleparterne får til at tænke sig om. Den tid, hvor der ikke bliver sagt noget, er interessant.

At der ikke bliver sagt noget, er langt fra det samme som, at der ikke kommunikeres. Tværtimod. Men undertiden reagerer man på, at noget er ubehageligt ved at forsøge at skynde sig igennem det.

Hvis man genlæser første eksempel, er det f.eks. tydeligt, at moren ikke får tid til at forholde sig til de mange oplysninger om sit barn – oplysninger som kommer bag på hende, og som hun ikke kender fra hjemmet. Mens lærerne i denne samtale på et senere tidspunkt anerkender, at det har været "en hård en at få", får moren igennem hele samtalen kun få muligheder for at reagere mere sammenhængende på de oplysninger, der lægges frem.

DEN 'PROBLEMFRIE' ELEV

Ovenfor har jeg beskæftiget mig med samtaler, som handler om problemer. De fleste vil kunne sætte sig ind i de ting, der kan gøre det vanskeligt eller ubehageligt at skulle gennemføre disse samtaler. Men i udviklingsprojektet er vi blevet opmærksomme på endnu en type samtale, som vi anser for at være 'vanskelig', men som kan karakteriseres ved, at den netop ikke er ubehagelig. Den er også svær at illustrere gennem gengivelse af udskrift, fordi det ikke er de enkelte dele af samtalen, der gør den interessant og værd at fremhæve.

Mens 'problemet' kan fungere som et konkret holdpunkt i samtalen, hvorudfra man kan konkretisere elevens adfærd i enten faglige eller sociale situationer, kan 'ikke-problem' derimod ikke fungere som samtals omdrejningspunkt. Som lærer kan man måske sidde med en fornemmelse af, at uanset hvor i elevens skolehverdag, man kigger hen, er der kun godt at sige om eleven – og at så er tyve eller tredive minutter lang tid sammen med forældrene. Undertiden ender disse samtaler om den 'problemfrie' elev i lige så problematiske skole-hjem samtaler som dem, der er beskrevet ovenfor – hvis præmissen er, at en god skole-hjem samtale skal konkretisere, hvordan det går – hvad eleven faktisk gør. Forældre skal ikke blot forlade en samtale med "det går godt på alle områder" - så har de ikke fået indblik i skolens hverdag. Forældre til elever, der opfylder alle skolens mål, skal i lige så høj grad som forældre til elever, der ikke lever op til målene, have en forståelse for hvad, det er, deres barn gør, og få samme mulighed for at forstå, hvad skolens projekt egentlig er. Også positive adjektiver såsom 'dygtig', 'sød', 'hjælpssom' handler om, hvad eleven er, og er derfor mindre befordrende for en fælles forståelse for barnet som elev end, når man beskriver, hvad han/hun gør. Det gælder naturligvis både inden for det sociale og personlige felt, men også inden for det faglige felt.

DET VANSKELIGE INDHOLD

Måske sidder der læsere, som havde forventet ud fra artiklens titel, at den ville komme til at handle om forskellige former for vanskeligt indhold som f.eks. problemer i elevens sociale og personlige udvikling i klassen. Lærerne, der skulle lede samtalerne ovenfor, har sikkert oplevet samtalerne som svære. Og måske ikke. Men i virkeligheden er pointen i artiklen her, at det ikke først og fremmest er indholdet i samtalen, der er afgørende. For det første er det forskelligt fra person til person, hvad man oplever som vanskeligt at tale med andre om – det gælder både lærere, forældre og børn. Det er i øvrigt hvad man i Benedicte Madsens kommunikationstrekant kan kategorisere som indre kommunikation. For det andet, og det var pointen med at inddrage den problemfrie elev, er det slet ikke sikkert, at graden af oplevet ubehag er den bedste målestok for, om en samtale er vanskelig eller ej. Man skal hellere spørge om, hvorvidt samtalerne på den ene side kommer til at leve op til de mål, der er for skole-hjemsamtalerne. Både de konkrete mål som de enkelte lærere, lærerteam, afdelinger eller skoler har for det skole-hjemsamarbejde, der foregår på deres skole, og de mere generelle mål, der er understøttet af lovgivningen på folkeskoleområdet. På den anden side skal man spørge om, hvorvidt en række af de pointer, som dette udviklingsprojekt har peget på, med fordel kan inddrages.

Det har været denne artikels mål at forsøge at pege på nogle forhold i selve måden at føre en skole-hjem-samtale på, for i projektet har vi opdaget betydningen af, at de væsentlige indholdselementer i samtalen faktisk bliver kommunikeret tilstrækkeligt tydeligt mellem samtalsens deltagere.

LITTERATUR:

Madsen, Benedicte: "Kommunikationstrekanten – Indhold, forhold og kontekst". I Løw, O. og E. Svejgaard: *Psykologiske grundtemaer*. KvaN 2002, s. 152-171

HVORDAN KAN DER SKABES SAMMENHÆNG OG UDVIKLING I SKOLE-HJEMSAMARBEJDET? – OM PROGRESSION, KONKRETISERING OG SKOLENS PROJEKT

Af Lektor Susanne Hvilshøj, Lærerruddannelsen i Odense

I en travl lærerhverdag kan skole-hjemsamarbejdet opleves som en isoleret opgave, der risikerer at ende som en række ritualiserede arrangementer – et årligt forældremøde, to skole-hjemsamtaler og et socialt fællesarrangement. Lærerne får det skrevet ind i kalenderen og vinget af, når opgaven er gennemført. Det fælles formål med samarbejdet er blevet privatiseret og diskuteres sjældent.

Skolen ændrer måske struktur, men indgroede traditioner for skole-hjemsamarbejdet fastholdes. På en skole blev der for flere år siden indført en ny opdeling i afdelinger med indskoling, mellemtrin og ældste elever. Men hjemmebesøgene fra den tidligere lodrette afdelingsstruktur blev fastholdt. Først ved et fællesmøde for alle lærere opdager lærerne i mellemtrins-afdelingen, at indskolingen fortsat har to hjemmebesøg placeret i 0. og 1. kl. Pædagoger og lærere begrundet besøgene med deres behov for at få et dybere kendskab til de nye elever og deres forældre. Et behov som efter den nye afdelingsstruktur kan være nøjagtig lige så relevant for de lærere, der i 4. kl. overtager nye klasser fra indskolingslærerne. 4. klasse lærerne gør opmærksom på deres behov, og det afstedkommer en del fælles debat og afklaring, før indskolingslærerne ikke kun oplever kravet fra mellemtrins-lærerne som et angreb på velerhvervede rettigheder.

På en anden skole blev der afholdt et mødremøde for somaliske mødre. Natur/teknik undervisningen i indskolingen blev konkretiseret⁶, og i samarbejdet med en af mødrene blev der også småsnakket om hverdagslivet. Hvor mange børn har du, hvilke klasser går de i osv. Moren fortalte, at hun havde ni børn, otte drenge og en pige, og at hun var alene med dem. Hun beklagede slet ikke sin situation, og

hun havde prioriteret tid til at sidde her til mødremødet og eksperimentere med puslespil. Hvordan mon et traditionelt skole-hjemsamarbejde opleves af en sådan mor? Hendes børns lærere forventer, at hun møder frem til rigtig mange skolehjem-samtaler i løbet af et år. Hvordan oplever hun det at blive indkaldt til det årlige forældremøde et for hvert barn ofte placeret umiddelbart efter skoleårets start? På skolen er der både en implicit og en eksplisit forventning om, at den "gode" forældre deltager i de forældremøder og skole-hjem-samtaler, der indbydes til, og mange af lærerne oplever det som frustrerende, at mange forældre ikke dukker op til deres klasses møde.

De to små episoder viser, at der er behov for en fælles afklaring og professionalisering af skole-hjemsamarbejdet på den enkelte skole. Samarbejdet kan ikke privatiseres til den enkelte lærer eller det enkelte klasseteam, og den fulde autonomi på dette vitale område er heller ikke i lærernes interesse. På den anden side kan det også være problematisk, hvis samarbejdet primært dikteres fra ledelse og skolebestyrelse. Det er nødvendigt med fælles ejerskab, så både lærere og pædagoger sammen med ledelse og skolebestyrelse i fællesskab udvikler skole-hjemsamarbejdet.

Skolen må kontinuerligt udvikle samarbejdsformer, der forholder sig til den øvrige skolevirkelighed, eksempelvis ændringer i skolens struktur, elevgrundlag og udefra kommende krav som indførsel af elevplaner. Lærerne, ledelsen og forældrene ser naturligt nok samarbejdet ud fra deres egen position, men en udvikling af skole-hjemsamarbejdet kræver gensidig perspektivovertagelse. Det er nødvendigt med fortællinger, som den om den somaliske mor, når der skal opbygges en ny forståelse for behovet for forandring.

6 Konkretisering anvendes her for kort at beskrive, at mødrene afprøver undervisningsmaterialer, forsøg og får undervisning ligesom deres børn får i den almindelige undervisning i skolens klasser. På den måde får mødrene bedre mulighed for at få en forståelse af skolens projekt. En uddybning af kategorien konkretisering findes i artiklen: Skole-hjemsamarbejde – hvad taler de om. Hovedresultater fra projektet.

Skole-hjemsamarbejdet har begrænset tid til rådighed, og opgaverne er mange. Problematikken forstørres, hvis der på skolen er mange eleverne med anden etnisk baggrund, og disse forældre ikke har basalt kendskab til en skolevirkelighed i Dan-

mark. Projektet viser, at der er behov for at forældre og lærere udvikler fælles forståelse af skolens projekt blandt andet gennem en konkretisering af skolens virkelighed. Er forældrene 1. generationsindvandrere i Danmark og måske uden eller med begrænset skolegang fra hjemlandet, vokser opgaven for skolen. På samme måde er opgaven også større, hvis forældrenes livsformer er meget forskellige fra de livsformer, som overvejende bestemmer skolen.

PROGRESSION

Begrebet progression forstået som en fortløbende og tværgående udviklingsproces kan med fordel inddrages, når der på skolen er et ønske om en fælles planlægning og udvikling af skole-hjemsarbejdet. Progression kan her forstås både som den integration, der kan skabes mellem forskellige former for skole-hjemsarbejde inden for et skoleår; f.eks. hvordan hænger forældremødet sammen med skolehjemsamtalerne og som kontinuitet over tid, f.eks. hvad skal indholdet i samarbejdet være i børnehaveklassen, og hvordan kan der bygges videre på dette indhold i første klasse og videre frem.

Vi har undervejs i projektet mødt en lang række forskellige former for skole-hjemsarbejde og progressionen både som integration og kontinuitet har vist sig eller ikke vist sig på forskellig måde. I det følgende vil artiklen fokusere på de forskellige samarbejdsformer og de erfaringer om progression, konkretisering og fælles forståelse af skolens projekt, som er indhentet i:

- Forældremødet i klassen
- Fælles forældrearrangementer
- Skole-hjemsamtalerne
- Hjemmebesøg

FORÆLDREMØDET I KLASSEN

Lærerne får til forældremødet en mulighed for at henvende sig til en samlet gruppe af klassens forældre. På vores samarbejdsskoler er der stor forskel på fremmødet til forældremøderne både mellem klasserne på samme skole og mellem de enkelte skoler. Fælles udbytte af kommunikationen på forældremødet øges med stigende deltagelse fra forældregruppen.

Progression forstået som integration mellem eksempelvis skolehjemsamtalen og forældremødet har vi undervejs set i flere tilfælde.

Case:

På et forældremøde i 1. kl. har læreren medbragt en idrætspose, som han pakker ud foran forældrene. Han viser dem, at der skal være skiftetøj til at røre sig i, der skal være skiftesko. Det gør ikke noget, om de har været brugt udendørs, men de skal være helt rene af hensyn til gulvet i gymnastiksalen. Der skal også være et håndklæde, og i den forbindelse fortæller læreren om indretningen af baderummene på skolen, han fortæller, at børnene bader opdelt i drenge og piger, og der er bruseforhæng. Forældrene har kigget interesserede på præsentationen, og der er ingen spørgsmål. Til slut siger læreren: Jeg havde egentlig planlagt at tage jer alle med ned i gymnastik, så I selv kunne se salen, omklædnings- og baderummene. Men det er der desværre ikke tid til i dag

I efterårets hjemmebesøg og i forårets samtaler kunne læreren nu henvise til konkretisering fra idræt, når der hos enkeltelever var behov for forældrehjælp til at huske indholdet i idrætsposen. Lærers konkretisering manglede den sidste del med forevisning af sal, omklædnings og baderum, men her sørgede et senere fællesarrangement for at give alle indskolingsforældre mulighed for at se idræts- og omklædningsfaciliteter og selv sammen med deres børn deltage i forskellige idrætssituationer. Lærerne må i kommunikationen med de enkelte forældre sikre sig, at de har en fælles forestilling om idrætsfaciliteterne.

På en anden skole var der også konkretiseringer på forældremødet i efteråret. Forældrene arbejdede i grupper med de samme matematikværksteder, som deres børn netop var i gang med i matematikundervisningen. Dette foregik organiseret som Cooperative Learning, en undervisningsmetode, som klassens lærere også var i gang med at indføre i klassens daglige arbejde. Den fælles etablerede forståelse fra forældremødet lettede kommunikationen ved skole-hjemsamtalerne i november, for der var tydeligvis skabt en fælles referenceramme, der gav forældrene en bedre mulighed for at stille spørgsmål til og kommentere matematikundervisningen set i forhold til deres eget barns læring. Læreren kunne også bedre formidle elevens standpunkt og an vise fremtidige læringsmål for den enkelte elev.

Hvis lærere vil integrere og bygge videre på et tema fra forældremødet i skole-hjemsamtalerne skal te-

maet foldes ud, så der opbygges en fælles forståelse mellem forældre og lærere på baggrund af en konkretisering.

Dagsordenen for et forældremøde så således ud i en 1. kl.:

Tandlægerne kommer på besøg og fortæller nogle spændende ting om, hvad sukker gør ved os og vores tænder. De to andre 1. klasser deltagere ligeledes i mødet med tandlægerne.

(derefter går klasserne ud i egne lokaler og gennemfører den sidste times møde med egen dagsorden i hver klasse)

Hvad skal eleverne lære i 1. kl.

Nogle praktiske oplysninger:

Kontaktbøger, klassekasse, sengetider, mobil nr., idræt og bad samt mad og drikke i heldagsskolen

Eksemplet med konkretisering af idrætsposen er hentet fra dette mødes punkt 2. De øvrige punkter på dagsordenen fortalte de to deltagende lærere om, og der var kun lille mulighed for gensidig forståelseskontrol. Der skulle undervejs også tolkes til arabisk og somalisk, så tiden til alle disse øvrige emner blev meget kort, og langt fra alle emner blev nået. Punkt et handler om alle fag, men det er en umulig opgave at løfte for lærerne. Vi har undervejs i projektet set adskillige eksempler på denne tænkning om forældremødet som "fagenes fest", og det viser, at i en travl hverdag risikerer samarbejdet at blive ritualiseret og ikke reflekteret. I opbygningen af dagsordenens punkt to ser det ud, som om alt i skolegangen er nyt for eleverne, men de må også have haft madpakke og kontaktbøger med i børnehaveklassen? En sådan dagsorden er udtryk for en manglende progressionstænkning i skolehjemssamarbejdet. Det kan være en af grundene til, at nogle forældre efterhånden vælger forældremøderne fra. I 1. kl. er der en mor, som fra starten har meddelt ud, at hun kun vil deltage i det skole-hjemssamarbejde, som omhandler hendes eget barn, og i et interview med forældre fra en af skolens 3. klasser udtrykker forældrene, at de ikke synes, at de får så meget ud af forældremøderne, og de prioriterer samarbejdet om deres egne børn højest. Måske ville forældrenes interesse for forældremøder stige, hvis lærerne på skolen samarbejdede om en overordnet planlægning af indhold i skole-hjemssamarbejdet på de enkelte klassetrin

og i højere grad gav forældrene mulighed for på forældremødet at få indblik i elevernes skoledag gennem konkretisering. På den anden side peger lærerne på, at der er stor udskiftning blandt eleverne i en klasse set over skoleforløbet. Det betyder også stor udskiftning i forældregruppen, og det kan være med til at gøre det vanskeligt at arbejde med kontinuitet i temaerne til forældremøderne. For forældrene i de mange børnerige familier vil det altid være svært at overkomme at møde frem til forældremøder organiseret som et møde pr. klasse, også selv om indholdet i møderne og mødeformen bliver udviklet.

FÆLLES FORÆLDREARRANGEMENTER.

En skole med mange forældre med anden etnisk baggrund end dansk har afprøvet forskellige former for fællesmøder. Vi har deltaget i fælles forældremøder for alle første klasser, cafeeftermiddage for hele indskoling i de sidste to skoletimer og stort fællesarrangement med inkluderet fællesspisning for alle børn og forældre i indskoling. Alle disse fællesmøder har haft et fagligt indhold og taget udgangspunkt i en konkretisering af dele af skolevirkeligheden. Mange af forældrene har flere børn i indskoling, og fællesarrangementer for hele delskolen giver dem mulighed for at tale med lærere i flere af deres børns klasser og eksempelvis på én cafeeftermiddag overvære undervisning i flere klasser.

Det store fællesarrangement havde som hovedformål at give forældrene indsigt i de praktisk-musiske fag. Alle forældre blev inviteret til sammen med deres børn at besøge og deltage i de "arbejdende fag", idræt, håndarbejde, billedkunst og sløjd. Der kom rigtigt mange forældre og rigtigt mange børn. Til den indledende fællesspisning sad alle sammen klassevis i skolens fællesområde og der var en stemning af fællesskab i rummet. Forældrene udtrykte stor glæde ved arrangementet, en glæde der også tydeligt kom til udtryk i deres engagement i aktiviteter i de fire faglokaler. Forældre og børn producerede ting sammen, og snakken gik lystigt ved bordene i faglokalerne.

Vi talte med mange af forældrene, og der var enighed blandt alle de mange deltagende forældre uanset etnisk baggrund.

Forældrene udtalte bl.a.:

Det er bare så fint – dejligt – sammen med børnene

Det er hyggeligt og godt at være sammen med børnene

Det er jeg meget tilfreds med
Det er rigtig, rigtig godt, børnene er så glade,
mange, mange tak
Det er godt, jeg er med børnene, det er det
bedste
Det er godt, at børn og forældre kan gøre no-
get sammen – godt at søskende kan komme
med

I udsagnene lægger forældrene vægt på, at arrangementet gør det muligt for børn og forældre at lave noget sammen og muligheden for også at have søskende med. Der kom over 200 børn og forældre til arrangementet, og fremmødet var ifølge lærerne socialt bredere end til forældremøderne. Der kom en del forældre, som normalt kan være svære at få med til forældremøder. Måske netop fordi de til dette arrangement ikke havde pasningsproblemer. På den anden side kan det ikke være hele forklaringen, for i forbindelse med det fælles forældremøde for alle tre første klasser var der arrangeret børnepasning, og til det møde var fremmødet samlet under 50 % og i en klasse var kun tre elever repræsenteret til mødet. Fremmødet og forældrenes positive udtalelser indikerer, at denne form for arrangementer har et potentiale, som skolen kan udnytte. Men tænkes arrangementet ind i en progression i skole-hjemssamarbejdet er det vigtigt at overveje nedenstående.

SKOLENS PROJEKT

Vægten i fællesarrangementet var lagt på forældres og børns produktion i fagene plus et smykkeværksted. En opdeling i klasser blev ikke fastholdt, og der foregik ikke egentlig undervisning i fagene. På den måde kom konkretiseringen til at fjerne sig fra den undervisning, som eleverne normalt oplever i fagene, og det er et spørgsmål om forældrene på den måde reelt fik konkretiseret faglig undervisning og læring i de praktisk-musiske fag, eller om arrangementet i uheldigste fald kom til at understøtte de fordomme, som forældrene måske har om de praktisk-musiske fag som rekreation og fornøjelse. Det er ikke nok, at konkretiseringen i de praktisk-musiske fag viser forældrene fremstilling af produkter i fagene. Konkretiseringen må også gøre det muligt for forældrene at forstå, hvordan fagligheden i disse fag medvirker til skolens projekt.

DET HANDLER OM SAMMENHÆNGEN MELLEM FORÆLDREARRANGEMENT OG SKOLE-HJEMSAMTALE

I de skole-hjemssamtaler, som vi efterfølgende har observeret i tredje og første klasse, har lærerne ikke forsøgt at trække på den indsigt i de praktisk-musiske fag, som forældrene har tilegnet sig i det store fællesarrangement. Den integrative tænkning kommer her ikke til udtryk i lærernes praksis, og forældrene får på den måde heller ikke en tilbage-melding fra lærerne, der for dem tydeliggør, hvad hovedformålet set fra skolens side var med fællesarrangementet. Ideelt set kan fællesarrangementer fungere som empowerment⁷ af forældrene og være med til at give forældrene forudsætninger for at kunne deltage i en mere jævnbyrdig samtale med lærerne om deres børns læring. Lærernes muligheder for at anerkende forældrene som lige-værdige samarbejdspartnere vil så også forbedres, og forældrene vil i højere grad få mulighed for at opleve sig anerkendt⁸.

FORÆLDRENS MOTIVER FOR AT DELTAĞE

I et interview fra indskolingen siger forældrene, at de kommer til forældrearrangementer, fordi de ønsker, at deres børn skal opleve, at de har forældre, der interesserer sig for deres børn. Ud fra dette udsagn kan vi ikke konkludere, om de reelt møder frem, fordi de erkender, at en sådan interesse er vigtig for deres børns læring, fordi de oplever, at deres børn bliver glade, når de kommer, eller fordi de ønsker at leve op til en norm om den gode forælder. Men ekspliciterer skolen ikke konkret sine mål med arrangementer og de efterfølgende forventninger til forældrene f.eks. i skole-hjemssamtalerne, kan det ikke nødvendigvis forventes, at forældrene selv laver koblinger mellem det, de oplever til fællesarrangementer, og den undervisning, som deres børn er en del af i den almindelige skolehverdag.

MODSTAND OG BEDREVIDEN

Det fælles forældremøde for de tre første klasser indeholdt oplæg fra sundhedsplejerske og tandlæge.

7 Læs mere om empowerment i artiklen: Teoretisk baggrund og metodisk blik

8 Læs mere om Aksel Honneths anerkendelsesbegreb i artiklen: Teoretisk baggrund og metodisk blik

Emnet var først sund mad og derefter tænder, specielt hvad sukker gør ved os og vores tænder. Emnet var alvorligt nok, for tandlægen kunne fortælle, at eleverne på skolen har fire gange så mange huller i tænderne som gennemsnittet, og tandlægen havde netop konstateret, at ti børn i en af første klasserne havde tandkødsbetændelse. De to fagpersoner holdt hver deres tolkede oplæg om sund mad/sukker og tænder. Deres plancher var små og kunne ikke ses på afstand, men de havde også medbragt eksempler på sund/usund mad og konkretiserede sukkerindholdet i forskellige fødevarer ud fra antallet af sukkerkvalder. De to oplægsholdere efterspurgt undervejs spørgsmål fra forældrene, men de spurgte ikke til forældrenes erfaringspositioner. Det blev fremhævet, at rugbrød er meget sundt og hvidt brød er usundt. Undervejs blev udtrykkene syrebalancen, mellemmåltid, resistent brugt uforklaret. Tonen var formanende, og det blev konstateret undervejs: "børnene i x-sted får for meget slik". Oplægsholderne brugte egne børn og egen praksis som legitimering for formaningerne: "Kan jeres børn spise..... mine kan i hvert fald sagtens". Da tandlægen sagde til forældrene, at de skulle børste tænder på deres børn op til 12 års alderen smilede eller grinte flere forældre til hinanden. Som observatør blev forældrenes smil oplevet som modstand, og samme modstand kom til udtryk under følgende lille case:

"Tandlægen tager så emnet om flourskylning op. Hun fortæller, hvad det er, og hvordan det foregår. Hun lægger vægt på, at der kun er tale om at skylle munden og ikke at drikke noget. Dernæst kommer hun ind på, at nogle forældre har fundet det problematisk med fluorskylning i Ramadanmåneden. Det uddyber hun en del og siger så med høj stemmeføring: "Kan vi ikke lige lave en aftale om fluorskylning i Ramadanen? Så vi ikke skal bore i tænderne. Ellers skal de ha´ seddel med." En lærer bryder ind og siger til tandlægen: "Prøv at spørge, om forældrene har noget imod det?" En forælder siger tak til læreren. Der er ingen af de tilstedeværende forældre, som siger, at de har noget imod flourskylning i Ramadanen.

AT INDDRAGE FORÆLDRENS PERSPEKTIV

Dette møde foregik om efteråret, og senere på året afholder hele indskolingen et cafearrangement, hvor

alle forældre indbydes til at høre om sund mad/madpakke. Vi deltog ikke i dette arrangement, men afdelingslederen fortalte efterfølgende om cafeområdet. Forældrene blev sat i gang med selv at lave madpakker, og den fælles arbejdsituation skabte en anderledes dialog. Undervejs i arbejdet med madpakkerne opstod der indbyrdes samtale om indpakning af sunde madpakker. Set fra forældrenes perspektiv var det et problem at få pakket den sunde mad ind, så salaten ikke løb ud i skoletaskerne. Lærerne havde ikke forud overvejet denne problematik og de havde ikke købt indpakningsmateriale, men forældreinddragelse med konkret fremstilling af madpakker gjorde indpakningsproblemet nærværende, og begge parter gik i gang med at komme med gode ideer til forskellige løsningsmuligheder.

HVAD ER VIGTIGT I SKOLEN

Lærerne i indskolingen har i dette ene efterår givet forældrene i første klasse tre muligheder for at få mere viden om sund mad og madpakker. Om der reelt er foregået en integration mellem de tre former for arbejde med temaet, er det svært at sige uden at undersøge det hos forældrene. Som udefrakommende undrede vi os over prioriteringen. Er sund mad/madpakker et så væsentligt emne, at det skal tildeles så meget plads i skole-hjemsamarbejdet i første klasse? Er prioriteringen udtryk for en fælles refleksion i lærergruppen eller er der tale om en tilfældighed? Gad vide om lærere på andre skoler med færre tosprogede elever vælger en lignende prioritering? Hvordan har emnet været prioriteret i børnehaveklassen? Hvis der reelt er tale om en manglende fælles refleksion over valget af hele tre sådanne arrangementer, hvad er valget/praksis så udtryk for? Sådanne spørgsmål kan være eksemplariske for lærere i en lignende situation at stille sig i en fælles refleksionsproces.

SKOLE-HJEMSAMTALERNE

I skole-hjemsamtalerne mødes lærere, forældre og nogle gange også eleven til en samtale, der har den enkelte elevs læring og alsidige udvikling som tema. Tidsrammen har svinget fra 20 minutter til 30 minutter i de samtaler, vi har overværet. Det er meget kort tid til en dialog, der både skal være med til at konkretisere skolens projekt for forældrene og være med til at etablere en fælles konstruktion af eleven. Samtalen skal også beskrive status og udviklingspotentialer for eleven fagligt og socialt. En progression med både et integrativt og et kontinuitivt sigte kan måske lette opgaven. Det er ovenfor be-

skrevet, hvordan lærerne på en af skolerne konkretiserede matematikværksteder både indholdsmæssigt og metodisk for forældrene til et forældremøde. Forældrene kunne så efterfølgende trække på disse indsigter i skole-hjemsamtalerne.

I en af de samtaler, vi overværede i projektets start, blev den manglende fælles forståelse af skolens projekt tydelig.

Case:

I starten af samtalen taler en af lærerne om, at klassen nu er begyndt at skrive små historier, som de selv skal finde på.

Læreren gør meget ud af at pointere, at de selv skal finde på.

Faren ser undrende ud, indtil et lys går op for ham og han udbryder: "Diktat".

Læreren hører ikke farens udbrud og går videre i samtalen med at fortælle, at det er vigtigt, at eleven får læst hjemme.

Misforståelsen kunne måske være undgået, hvis danskundervisningen i højere grad var konkretiseret i samtalen med eksempler på en diktat og en lille elevproduceret historie.

I en anden samtale skabte omstændighederne en bedre baggrund for etablering af fælles forståelse af skolens projekt.

I samtalen deltager to af klassens lærere, eleven og elevens mor. Moren forstår meget lidt dansk, men der er ikke bestilt tolk til samtalen, fordi faren taler dansk. Desværre er faren efterfølgende blevet forhindret i at deltage. Samtalen er refereret efter observatørens noter og undervejs siges der mere, bl.a. foregår der løbende en forståelseskontrol mellem deltagerne.

Case:

Lærer 1 starter med at sige til mor og os, at han godt ved, at hun ikke taler så meget dansk, hun må sige, hvis hun ikke forstår, hvad der bliver sagt, og han beder også eleven om at hjælpe til.

Lærer 1 lister op, at eleven har meget få sygedage og kommer til tiden.

Lærer 2 henvendt til eleven: Hvordan har du det med at gå i skole?

Eleven nikker.

Lærer 2: Jeg snakkede med dig om fagene i går – kan du huske det?

Elev: Ikke ret meget

Lærer 2: Du læser meget derhjemme og du er dygtig til at skrive. Du låner også bøger

Lærer 2 har fundet elevens bøger frem og viser dem til moren

Lærer 2 til moren: Du kan se hendes skrivebog

Lærer 1: Hun skriver fint

Mor siger, at det kan hun godt forstå

Lærer 2: Det her er fra skrivebogen, eleverne skulle skrive om at vinde penge. Lærer 2 beder eleven læse op for sin mor

Eleven læser sin historie op: Jeg vil bruge pengene til børn og familier i Afrika også i Somalia. Mor klapper eleven kærligt på håret.

Lærer 2: Du skal gøre dig umage, du skal også læse bøger fra biblioteket i centeret. Synes du at genfortælling er svært, eller er det, fordi du er generet. Måske kan du få dine store søskende til at hjælpe

Mor nikker og fortæller, at datteren hver aften skriver og læser, hun skriver helst historier

... ..

Lærer 2: Din matematikprøve er over middelt, du skal tro på dig selv

Lærer 2 viser matematikprøven til mor og datter

Lærer 2: Kan du se alle tal er rigtige her, men kan du se her er en fejl.

Elev: Ja, det kan jeg godt

Mor kigger interesseret og hjælper så datteren på somalisk. Datteren svarer rigtigt på regnestykket på dansk og mor og datter taler lidt videre på somalisk.

Lærer 2: Hvor mange 25 ører går der på en krone?

Elev: 4

Lærer 2: Også næste opgave er rigtig flot

Mor nikker

I situationen med den akut opståede sprogbarriere griber lærer 2 intuitivt til konkretisering, desuden inddrages eleven mere i samtalen og får lov til at vise sine historier fra undervisningen frem. Det betyder, at tempoet i dialogen sættes ned, og moren kommer på banen i forhold til sin datter, også fordi hun kan hjælpe hende på somalisk. Men ses der på helheden i samtalen, så er det et meget lille udsnit af datterens skolehverdag, som de i samtalen når at konkretisere.

Hvis moren skal udvikle en mere omfattende forståelse af skolens projekt, kan opbygningen af forståelsen med fordel understøttes til forældremøder, cafearrangementer og fællesmøder.

Små sekvenser som disse var i projektet med til at etablere kategorierne om den fælles forståelse af skolens projekt og konkretisering. Lærerne tog i høj grad begrebet om konkretisering til sig og undervejs i projektet har konkretiseringen i skole-hjemsamtalerne udviklet sig. Lærerne er nu meget opmærksomme på at have elevens lærebøger, konkrete materialer fra undervisningen og elevprodukter med som en integreret del af samtalerne. Men stadigvæk er tiden i samtalerne meget kort, og der har også vist sig en tendens til, at konkretiseringerne i skole-hjemsamtalerne fokuserer på prøve og testresultater. Disse formidler elevens standpunkt, men siger kun lidt om skolens mere overordnede dannelses- og uddannelsesprojekt. Når forældrene skal opnå en sammenhængende forståelse af skolens projekt er forældremødets bredere konkretisering en nødvendighed, og der kan med fordel også konkretiseres ved at give forældrene mulighed for at overvære og deltage i deres børns undervisning. Dette er tydeligt både på skoler med mange forældre med anden etnisk baggrund og skoler med primært dansk-danske forældre. Men der er gradforskelle også afhængigt af, om forældrene har erfaring fra dansk skolegang eller deres egne billeder bygger på skolegang i f.eks. Somalia eller et arabisk land. Når skolens projekt konkretiseres i et forum med flere forældre, er der mulighed for at forældrene gennem deres indbyrdes forståelseskontrol hjælper hinanden med opbygning af billeder af deres børns skolehverdag. Samtidig får forældre med andet modersmål end dansk måske også mulighed for at anvende deres sproglige ressourcer på modersmålet til at opnå en dybere forståelse af skolens projekt.

HJEMMEBESØG

På skolen med mange elever med anden etnisk baggrund har vi også deltaget i hjemmebesøg på 1. klassetrin. Formålet med hjemmebesøgene formuleres ikke eksplicit af lærerne/skolen, men i den praksis lærerne gennemfører, ses et ønske om gensidigt at lære hinanden at kende og opbygge en grundlæggende tillid. Der eksisterer en forestilling om, at denne tillid bedre opbygges, når forældrene er på hjemmebane og lærerne er gæster. Lærerne giver også udtryk for, at det er deres erfaring, at eleverne som regel er meget glade for, at deres lærere kommer hjem til dem hver især. Set fra sidelinjen kan hjemmebesøg indebære en risiko for stereotypisering, fordi lærerne efter besøg i hjemmet fastholder det observerede som "bil-

ledet" af elevens hverdag uafhængigt af efterfølgende forandringer i familiens situation. Lærerne må også gøre sig klart, at ikke alt kan formidles til forældrene i et hjemmebesøg, fordi rollen som gæst sætter nogle grænser specielt for at tage negative emner op.

I de observerede hjemmebesøg er der en fast dagsorden, som hver gang gennemføres af den ene af lærerne med den anden som støtte. Efter en kort gensidig præsentation fremhæver læreren, at de gerne vil kende elevens forældre og søskende, fordi det giver et bedre samarbejde. Læreren fremhæver forældrenes betydning for barnet. De kender deres eget barn bedst, og lærerne pointerer, at forældrenes deltagelse i skolens arbejde er betydningsfuldt for barnets skolegang. Lærerne lægger vægt på, at det er vigtigt, at barnet er glad for at gå i skole, og at forældrene altid er velkomne på skolen. De skal betragte skolen som deres skole, lærerne påpeger også vigtigheden af tillid mellem skole og hjem.

I starten af et af hjemmebesøgene kommer en far med en længere uddybning om skolens betydning.

Case:

Den ordførende lærer har netop sagt, at det er vigtigt med tillid mellem skole og hjem, derefter tager faren ordet og siger gennem tolken følgende: "Mange tak fordi I vil besøge os i vores hjem, det er vi meget glade for. Folk har forskellige tanker... jeg viser mine børns lærere stor tillid og respekt, lærere er ligesom forældre. Vi respekterer jer. Vores dreng er født i Danmark. Jeg tror ikke han kommer tilbage til Somalia - det tror jeg ikke. Han er en del af Danmark og en del af Danmarks fremtid. Jeg er snart 60 år. Han skal have en god uddannelse i Danmark. Hvis han kommer tilbage kan han være en god ambassadør i Somalia, eller han kan bidrage her. Han skal lære noget til gavn for ham selv og til gavn for Danmark, samarbejde kan give en god fremtid.

Drengens mor supplerer: Det vigtigste er, at han lærer noget

Deltagende søster: Det er bedre på x-skole. Læreren går videre i samtalen med at fortælle, at der netop har været en artikel i den lokale avis, der fastslog, at i denne skole lærer tosprogede elever mere end på andre skoler i byen.

Casen viser, at forældrene har stor tillid til skolen, men også at forældrene lægger vægten mere på læring og

uddannelse end på deres barns "ha' det godthed". Senere i samtalerne formidles også elevens standpunkt i læsning og matematik, samt klassekasse mv. I skole-hjemsamtalerne på skolen er det sjældent, at forældrene ytrer sig i så lange forløb, som faren ovenfor, men i hjemmebesøgene sker det oftere, at forældrene tager ordet og kommer med deres perspektiv på samtalens tema. Nogle af eleverne taler også mere med.

Mellem lærerne, en anden mor og hendes søn finder følgende dialog sted.

Case:

Uddraget er lige efter, at læreren har fortalt om elevens læsestandpunkt. Læreren siger til eleven, at han i læseundervisningen ofte lader sig forstyrre og driller: Ja, generelt let lader sig forstyrre. Mor forklarer, at han også laver læsning hjemme. Læreren spørger uddybende igen, om han læser hjemme og moren svarer: Nogle gange

Læreren henvender sig nu til eleven og forklarer: Du er godt med i dansk, du skal koncentrere dig, du har uro i kroppen

Elev: Nikker bekræftende

Lærer: Du er rimelig god til at huske idrætstøj

Elev: Idrætstøj

Lærer: Men du mangler blyanter osv., det har du ikke husket. Du har svært ved at række hånden op og vente med at tale, -- Arif er mest interesseret i det han selv siger (her skifter læreren fra at tale til eleven og til at tale om eleven henvendt til moren).

Moren svarer: Skoler i Danmark ... ikke så meget disciplin. I Tyrkiet må eleverne ikke sige dårlige ting, de har respekt for lærerne. Lidt mere disciplin i skolen.

Lærerne svarer: Eleverne har det godt med hinanden, det er ikke altid nemt, de er som en sæk lopper.

Mor: Herhjemme må han gå til sit værelse....

Han laver lektier ved bordet og ser fjernsyn samtidig med.

Lærer: Det er forskelligt, hvordan og hvornår man lærer bedst.

perspektiv på temaet i samtalen. Begge de to ovenstående indlæg viser forældre, der i samtalen fastholder deres syn på barnet skolegang. Lærerne reagerer også anderledes, når de er på udebane, de fastholder tilsyneladende ikke deres egen dagsorden så markant som i samtalerne på skolen. Hjemmebesøgene er ikke optaget, men fastholdt gennem observatørnoter. Det betyder, at validiteten af materialet fra hjemmebesøg er mindre end af materialet fra samtalerne på skolerne. Desuden har vi kun deltaget i hjemmebesøg hos forældre med anden etnisk baggrund på en af skolerne. Så ovenstående iagttagelser skal tages med forbehold. Men det er interessant, at der i det begrænsede materiale er flere eksempler på en større ligeværdighed i samtaler, der foregår i hjemmene. Det kan tyde på, at der er hold i læreres opfattelse af, at hjemmebesøg er egnede til at skabe tillid mellem skole og hjem. Når læreren kommer hjem til elev og forældre, er forældrene på hjemmebane, de er i højere grad med til at sætte situationen og oplever måske i højere grad anerkendelse end til samtaler på skolen. Ses hjemmebesøg som en del af progressionen i skole-hjemsamarbejdet kan det derfor være hensigtsmæssigt for en skole at gennemføre hjemmebesøg ved overgange i skoleforløbet. F.eks. har mange skoler i dag et skift mellem tredje og fjerde klassetrin, hvor eleverne skifter afdeling på skolen, og ofte kommer der næsten ny lærerbesætning på klassen. Til gengæld er der sjældnere tale om samme skift imellem børnehaveklasse og første klasse, eleverne fortsætter i samme afdeling, og det er blevet stadig mere almindeligt, at de kommende første klasselærere er med sammen med pædagogen allerede i børnehaveklassen. Når en skole vælger en sådan skolestruktur kan det være relevant at lade et af hjemmebesøgene i indskolingen afløses af et hjemmebesøg i fjerde klasse.

Nyere empirisk forskning⁹ på skoler viser, at elever får bedre udbytte af skolegangen, hvis deres lærere med hjælp fra faglig spændvidde og personligt kendskab skaber gunstige relationer til den enkelte elev. Gunstige relationer handler blandt andet om, at lærere ikke opfatter deres elever i fastlåste og på forhånd definerede kategorier, men netop ud fra et personligt kendskab ser differentieret på hver enkelt elevs

9 Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt, Susan Østergaard (2008): Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Download: www.dpu.dk/Everest/Publications

Det er sjældent, at forældre med anden etnisk baggrund kommer med så lange indlæg i samtalen, og især ses der sjældent indlæg, der giver forældrenes

forudsætninger og potentialer: Risikoen for stereotype kategoriseringer er måske større på skoler med mange elever med anden etnisk baggrund. I en hverdag af "anderledeshed", er der risiko for at forfalde til kategorier som: Sådant er somalier eller sådant er muslimer eller sådant er flygtninge. I den sammenhæng kan hjemmebesøg være en effektiv øjenåbner for de deltagende lærere. Fire af de observerede hjemmebesøg kan illustrere denne pointe.

Besøg 1:

Vi besøger en enlig mor med somalisk baggrund. Der er mange børn samlet om spisebordet her lige efter endt skoledag. Vi placeres sammen med tolken i det store sofaarrangement, og der bydes på somalisk kaffe. Mor er meget fāmælt og virker trist, hun er bekymret for sin datter, fordi datteren har store problemer med sine tænder, og hun derfor lige har fået trukket 9 tænder ud. Datteren har her i midten af november allerede forsømt 28 skoledage, og moren begrundet dette med, at datteren ikke kan have mad med, som hun kan spise i skolen. Moren spørger gentagne gange om hendes datter kan varme sin mad på skolen. Der tales også om læsning og skrivning, men morens bekymring for, om datteren kan få varm mad overskygger samtaleens andre emner.

Besøg 2:

Vi besøger en stor familie med somalisk baggrund. Alle familiemedlemmer undtagen eleven, moren med et spædbarn på armen, en lidt ældre bror og noget ældre søster gennes på farens foranledning ind i et tilstødende rum i lejligheden. Vi placeres i hjørnesofaen sammen med tolken, moren og søsteren. Far sidder på en stol over for os og leder samtalen, omkring ham kredser de to drenge. Undervejs ringer telefonen og faren besvarer opkaldet med synlig autoritet. Det er faren, der er værten, han byder på kaffe, te og småkager, og undervejs i samtalen fortæller han, hvad morens og søsterens rolle er i forhold til sønnen. Det er mor, der skal holde øje med, om Youssuf passer sin skole, og søsteren har til opgave at hjælpe ham med lektier, tage ham med på biblioteket og læse op for ham. Det hele foregår i en meget positiv atmosfære, hvor faren bakker skolen op, men også fastholder sit perspektiv i samtalen.

Moren og søsteren indgår også i samtalen undervejs

Besøg 3:

Denne gang er besøget hos en ung familie også med somalisk baggrund, der er tilsyneladende kun mor, far og datter tilstede i lejligheden. På bordet er colaer, kaffe, hjemmelavede indbagte brød og en købepizza. Forældrene siger ikke så meget, de nikker og kigger interesserede i de skolebøger, som lærerne præsenterer dem for. Undervejs byder de os på både mad og drikke, og de bliver tydeligt forundrede, da vi foretrækker de hjemmebagte brød frem for købepizzaen. Forældrene inddrager datteren i samtalen og får hende til at kommentere, da hendes matematikbog kommer frem.

Besøg 4:

Alle de øvrige tre besøg har været i lejelejligheder. Men det næste besøg er hos en familie, der netop er flyttet ind i et mindre parcelhus. Far er på arbejde i sin restaurant og mor tager imod os sammen med sin søn og hans to brødre, familien har kurdisk/tyrkisk baggrund. Vi bliver placeret i meget store, nye stuemøbler og bliver beværtet med hjemmebagt kage og kaffe. Det påpeges flere gange i samtalen, at forældrene har en meget travl dagligdag og arbejder meget, og moren undskylder også deres til tider manglende fremmøde til arrangementer på skolen med travlhed på arbejdet. Moren er interesseret i sin søns faglige arbejde og påpeger, at sønnen er glad for at gå i skole. Sønnen er aktiv deltager i samtalen, de to brødre lytter på.

Alle fire familier har anden etnisk baggrund og taler et andet sprog end dansk som modersmål, de tre af dem er sandsynligvis flygtningefamilier. Alle fire familier er sandsynligvis i forskellig grad muslimer. Men udover dette er de først og fremmest fire meget forskellige familier. Deres sociale forhold er meget forskellige, deres familiestrukturer er meget forskellige. Deres prioriteringer for deres børn går på tværs af familiestrukturer, f.eks. værdsættes faglighed i alle familierne, men faglighedssynene er utvivlsomt meget forskellige. Fire sådanne hjemmebesøg kan rykke ved alle deltageres forudforståede kategorier af forældre med anden etnisk baggrund. Men det samme vil også

være tilfældet ved hjemmebesøg på en skole med dansk-danske elever, blot i mindre målestok.

OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Progression som begreb i skole-hjemsamarbejdet er vi først blevet opmærksomme på ret sent i projektforløbet. Derfor er der heller ingen af klasserne i projektet som har taget dette tema op og bevidst har afprøvet progression mellem eksempelvis forældremødet og skole-hjemsamtalen. Når vi har set integrativ progression mellem forskellige samarbejdsformer har det således været mere tilfældigt og i hvert fald ikke på forhånd planlagt af lærerne. Progression som kontinuitet over tid har vi stort set ikke haft mulighed for at se. Her er en begrænsning i vores projekt og måske foregår der meget mere progression i form af kontinuitet på skolerne.

Der er et potentiale i en fælles pædagogisk afklaring af hele skole-hjemsamarbejdet og specielt progressionen i skole-hjemsamarbejdet. Der er behov for en øget afklaring af formålet med skole-hjemsamarbejdet også set på tværs og på langs i skoleforløbet. Skolen må som fællesskab påtage sig det overordnede ansvar for hele skolens samarbejde med forældrene. Ressourcerne er begrænsede, og forældrene mister lysten til at komme til forældremøderne, hvis ikke de oplever, at de bliver klogere på børnenes arbejde her i skolen. Når lærerne står med et individuelt ansvar for skole-hjemsamarbejdet, er der risiko for, at de velfungerende tiltag, som er i en klasse, ikke spredes til øvrige klasser, og forældre risikerer at få den samme information gentaget på forældremøderne flere år i træk. Progressionstænkning kan være med til at sikre en fælles forståelse af dele af undervisningen som udgangspunkt for samtalen, og medvirke til en bedre udnyttelse af den kostbare tid. Når skolens medarbejdere i fællesskab kommer i gang med at medtænke konkretisering og opbygning af fælles forståelse af skolens projekt i deres skole-hjemsamarbejde, vil der være en mulighed for at forældrene bliver mægtiggjort og myndiggjort¹⁰ og i højere grad føler sig anerkendte som vidende aktører i samarbejdet om deres børns skolegang. Der kan for både skole, lærere, elever og forældre være store gevinster i et fælles udviklingsprojekt om skole-hjemsamarbejde.

LITTERATUR

Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt, Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Download:

<http://www.dpu.dk/Everest/Publications/udgivelser%5Cclearinghouse/20080508105700/CurrentVersion/Systematisk%20review%202%20%C3%A6rkerkompetencer.pdf?RequestRepaired=true>

10 Mægtiggørelse og myndiggørelse er de to begreber som tilsammen udgør empowerment, se desuden artiklen: Teoretisk baggrund og metodisk blik

HVORDAN FORBEDRER VI PRAKSIS? ET PRAKSISTEORETISK PERSPEKTIV PÅ SKOLE- HJEMSAMTALER

Af kultursociolog Iben Jensen, RUC

I offentlig kommunikation har individuelle faglige samtaler høj status. Man indbydes til samtale hos lægen, på hospitalet, på socialkontoret, i daginstitutionen og i skolen. Fælles for samtalerne er at de bygger på en forestilling om "at man får snakket tingene igennem" eller "at man kan komme problemer i forkøbet".

Med lovkrav om elevplaner er der endnu mere fokus på den individuelle samtale i skolen: Skole-hjem samtalen. Spørgsmålet er om skole-hjem samtalerne kan leve op til disse forestillinger: Hvad er det for praksis der gennemføres i disse samtaler? Hvilke forestillinger vedligeholder parterne om hinanden, mens de taler? Hvilke muligheder har såvel forældre som lærere for at bryde tidligere praksisser og indføre nye?

Formålet med denne artikel er at bidrage til en professionalisering af mødet mellem skole og hjem. Måden er at give et værktøj (praksisteori) til læreren med tilbud om at reflektere mere systematisk over egen rolle. I artiklen argumenterer jeg for at man kan blive bedre rustet til at vurdere sine egne skole-hjem samtaler hvis man anvender et såkaldt praksisteoretisk perspektiv på sin egen praksis. At se kritisk på sin egen praksis kan virke slidsomt, men samtidig ligger der i refleksionen over egen praksis mulighed for at opleve glæden ved at en ændret praksis kan give nye muligheder.

Artiklen falder i tre dele. I første del introduceres praksisteori i forhold til skole-hjem samtaler. Der gøres kort rede for hvad praksisteori er, hvilke metateorier den trækker på, og hvordan man kan bruge den som analyseredskab.

I anden del gives et eksempel på en skole-hjem samtale som er analyseret fra et praksisteoretisk perspektiv. Samtalen er udvalgt fordi den på den ene side er eksemplarisk – der er god kontakt og forståelse mellem lærere og forældre, og begge parter er meget engagerede. På den anden side fremgår det også tydeligt i analysen at lærerne i deres praksis slet ikke går i dialog omkring uenigheder, men blot kommer med nye informationer. I tredje del konkluderes der mere generelt ud fra analysen på hvordan praksis kan forbedre skole-hjem samtaler. Det foreslås at lærere spørger mere bevidst til den praksis man har i

hjemmet, fx omkring lektier da det vil kunne skabe en mere ligeværdig relation til hjemmet.

I: INTRODUKTION TIL EN NYTTIG TEORI

Praksisteori

Inden for de sidste år har man inden for hverdagslivsforskningen set en stigende interesse for en såkaldt praksisteori. Praksisteori adskiller sig fra andre kulturteorier¹¹ ved at sætte praksis i forgrunden. Man argumenterer for at det er vores praksis der vedligeholder den sociale orden. Det er ved at udføre bestemte praksisser, når vi fx er til lægen, at vi vedligeholder relation mellem læge og patient. Skole-hjem samtaler er også praksisser som kan vedligeholdes eller brydes. De kan brydes som følge af nye krav til samtalerne (elevplaner) eller ved nye forventninger til relationen mellem skole og hjem (ny lærer eller nye forældreinteresser). Når dette sker, må den sociale orden revurderes og praksis tages op til revision. Praksisteori er ikke en sammenhængende teori, men nogle parallelle antagelser om praksis som man finder hos Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Judith Butler, Michel Foucault og Harold Garfinkel. Der er desuden forskere som definerer sig som praksisforskere, fx Theodore Schatzki, Taylor og Andreas Reckwitz. Inden for forbrugsforskning betegnes Elisabeth Shove og Allan Warde også som praksisteoretikere.

En af de forskere som kalder sig praksisteoretiker, er Theodore Schatzki. Schatzki er filosof og har med brug af Ludwig Wittgenstein udviklet en teoretisk forståelse af praksis. Praksis forstås som en række aktiviteter der kan beskrives ved følgende:

"A practice is a set of doings and sayings organized by a pool of understandings, a set of rules and a teleoaffective structure" (Schatzki 2001:53)

11 Andre kulturteorier er fx strukturalisme, fænomenologi, diskursanalyse, semiotik eller systemteori.

Praksis er altså både hvad vi gør og hvad vi siger, og praksis er organiseret gennem forståelser, regler og følelsesmæssigt engagement¹². Hvis vi sætter skole-hjemsamtale ind som praksis, vil det sige at hvad der siges og gøres omkring skolehjem-samtaler, er organiseret ud fra:

Forståelser: Hvilken viden har parterne om skole-hjemsamtaler? Hvad er deres forforståelse om hinanden? Om skolens rolle?

Regler: Til enhver praksis hører skrevne og uskrevne regler for hvordan en praksis skal eller bør udføres. Hvilke formelle regler gælder for skole-hjemsamtaler? Hvilke uformelle regler er der fx om at komme for sent? Om hvor meget lærerne må tale? Om hvor meget forældrene må tale? Hvor meget må forældre spørge?

Følelsesmæssigt engagement: Hvordan viser lærer og forældre interesse for samarbejde? Hvor mange følelser må man udtrykke og hvordan?

I skole-hjemsamtalepraksis kan man have forskellige forestillinger om hvad en skole-hjemsamtale er. Man kan have kendskab til forskellige skrevne eller uskrevne regler, og man kan have forskellige måder at vise sit følelsesmæssige engagement på. Forskelle som er knyttet til en bestemt praksis, men ikke nødvendigvis til ens nationalitet.

Inspireret af den mere sociologiske del af praksisteorien vil jeg fremhæve tre træk der for mig udgør et praksisteoretisk perspektiv. Det drejer sig om opfattelse af krop/bevidsthed, om tænkende og handlende aktører og om normativitet – eller hvad der anses som passende performance.

Kroppe trænes af praksis

Et af de steder hvor praksisteori adskiller sig fra andre kulturteorier, er ved en anden forståelse af kroppen. For det første foretager man ikke en adskillelse mellem krop og bevidsthed, men ser dem som sammenhængende størrelser, og man skriver derfor ofte om krop/bevidsthed. For det andet understreger man at krop/bevidsthed er del af alle praksisser i hverdagen og derfor altid må tænkes med. Kroppe er aktive deltagere i skole-hjemsamtaler. Kroppe aflæses og fortolkes, placeres i kategorier og har betydning for

hvordan udtalelser om fx sunde madpakker fortolkes. Hvordan vi bruger vores kroppe, hvordan vi sætter os på stolen eller giver hånd afhænger af hvordan vi er socialiseret (eller trænet) til at udføre den enkelte praksis.

Tænkende og handlende aktører

Praksisteorien er særlig udbredt blandt hverdagslivsforskere fordi perspektivet giver mulighed for at studere mikro-processer som fx madlavning, forbrugsmønstre eller som her skole-hjemsamtaler. Grundlæggende betragtes individet (aktøren) som et handlende og tænkende væsen der er underlagt strukturer og normer. (Giddens 1984). Denne opfattelse af aktøren betyder i forhold til skole-hjemsamtaler at både forældre og lærere er underlagt sociale strukturer og institutionelle rammer, men at de gennem deres handlinger har mulighed for at påvirke disse strukturer. Hverken lærer eller forældre opfattes som determineret af deres kultur, men derimod som strategiske aktører som har deres grunde til at handle selvom de ikke altid er bevidste om egne begrundelser eller handlinger.

Passende performance

Praksisteori forholder sig til hvad vi gør og dermed også til normer for vores sociale handlinger. Social handlen betragtes som en performance, en optræden som tager afsæt i (og forholder sig til) eksisterende normer inden for forskellige felter. Den måde man optræder på til skole-hjemsamtale kan være mere eller mindre passende. Hvis forældre fx begynder at skælde deres barn voldsomt ud når de til en skole-hjemsamtale hører at barnet ikke har spist sin madpakke, vil deres reaktion blive forhandlet i forhold til lærernes forestillinger om hvad der er en passende reaktion fra forældres side.

Denne forståelse af social handlen som performance er helt i overensstemmelse med forskere som arbejder med kategorier som noget man *gør*. (West og Zimmerman, Butler)

Kategorier er noget man gør

Kategorier som fx køn, alder, 'gode forældre', 'flinke elever', 'pædagogiske lærere' er i denne forståelse ikke noget man *er*, men noget man *bliver* gennem det man *gør*. Bedst kendt er argumentationen fra kategorien 'køn', hvor Simone De Beauvoir for mange år siden sagde at man ikke fødtes som kvinde, men lærte at blive det. På denne måde argumenterede hun for at køn ikke er biologisk, men er socialt konstrueret. Hvis man tænker kategorier på samme måde, vil man sige

12 Teleoaffectiv structure betyder direkte oversat en målrettet følelsesmæssig struktur. Det oversættes her med følelsesmæssigt engagement.

at man ikke blot er en god elev, men man *gør* bestemte ting som er værdsat inden for fællesskabet. Grunden til det er vigtigt at forstå denne brug af kategorier, er at det giver mulighed for at fokusere mere på den praksis eller de aktiviteter man gerne vil have frem i en klasse samt at italesætte de aktiviteter man ikke bryder sig om. Med denne brug af kategorier kan man komme essentialistiske vurderinger som "han er doven", eller "hun er god" til livs. Herved tvinges man til at spørge om hvad personen så *gør*, der opfattes som udtryk for dovenskab, eller hvad eleven *gør* som opfattes som udtryk for god.

Opsummerende kan man om praksisteori sige at man fokuserer på praksis, på hvad vi *gør* og *siger*, på vores forståelser af praksissen, på regler for praksis og for vores følelsesmæssige engagement i praksis. Man fokuserer desuden på krop/bevidsthed, ser aktører som handlende og tænkende og på hvad der opfattes som passende performance i en given praksis.

II: ANALYSE

Vi skal nu se nærmere på en analyse af en skole-hjemsamtale mellem to lærere, en far og en tolk. Pigen, samtalen drejer sig om, går i 1. klasse. Faren får oversat store dele af samtalen, men svarer oftest selv på dansk. Der er som nævnt foretaget en strategisk udvælgelse af samtalen som er en del af det samlede projekt om professionalisering af skole-hjemsamarbejdet. Analysen er baseret på observation og optagelse af samtalen.

Samtalen analyseres overordnet fra et praksisteoretisk perspektiv hvilket vil sige at der i observation og analyse af skole-hjemsamtalen som praksis er fokus på hvordan praksis '*gøres* og *siges*' ud fra de tre begreber: forståelse, regler og følelsesmæssigt engagement. Der er fokus på krop/bevidsthed, på aktørerne som handlende og tænkende og endelig er der opmærksomhed på hvad der betragtes som 'passende performance'. For at fokusere analysen er der lagt tre snit:

Åbning/lukning: Hvordan indledes og afsluttes samtalen? Åbning/lukning skal forstås helt bogstaveligt som de første og de sidste perioder i samtalen hvor der henholdsvis åbnes og lukkes for samtalen.

Positionering: Hvordan positionerer lærerne sig? Hvordan positionerer faren sig? Hvilke positioner

tilbyder de hinanden? Positionering¹³ refererer som begreb til den måde hvorpå man i kommunikation fremstiller sig selv eller hinanden. I analysen skelner jeg mellem tre former for positionering; en *overpositionering*, hvor man fremstiller sig selv som én der har ret til at bestemme eller vurdere andre, en *ligeværdig* positionering hvor begge parter har samme ret og en *underordnet* positionering hvor man fremstiller andre som nogle der har ret til at bestemme over én. (Jensen 2005, Halkier og Jensen 2008).

Uenighed: Hvad sker der i samtalen når parterne er uenige? Hvordan håndteres det? Hvilke sproglige praksisser tages i brug?

Der kunne være lagt flere eller andre snit. Disse er udvalgt fordi de i denne konkrete analyse er velegnede til at vise hvordan man kan arbejde med et praksisteoretisk perspektiv.

Åbning og positionering

Der skænkes kaffe og te. Lærer 1 småsnakker om blomster som står i vejen og må flyttes lidt. Lærer 2 spørger om faren har set skemaet over barnets og lærernes vurdering af hverdagen i skolen. Faren forklarer at han har set skemaet og har fået hjælp af én på arbejdet til at forstå det. Men han har ikke forstået det 100%. Lærer 1 siger det er ok. Lærer 1 forklarer herefter hvordan samtalen vil forløbe. Først vil de fortælle om hvordan Ayda har det i klassen, i frikvartererne, og hvordan hun fungerer socialt. Herefter skal de snakke mest om dansk og matematik, men også lidt om de andre fag.

Lærer 1: Men hvis vi skal starte med dét Ayda sagde, sidst da vi var hjemme ved jer. (grin) Det var simpelthen en oplevelse at være hos jer. Hele familien sad der ... Det var simpelthen så hyggeligt ... som jeg sagde, jeg følte mig lidt som prins Frederik da jeg gik derfra, det var så hyggeligt. Det var en dejlig oplevelse. Der sagde Ayda sidste gang at hun var glad for at gå i skole. Nu siger hun at hun ikke er så glad for matematik ...

13 Positionering refererer til Foucaults begreb om subjektpositioner hvor man tilbyder subjektet forskellige positioner. I forhold til kommunikation er det centralt at der med begrebet lægges op til forhandling i samtalen, er man villig til at modtage den positionering man tilbydes, eller foretager; man en aktiv positionering?

Samtalen åbnes med at lærer 1 fortæller om sin positive oplevelse da han og en kollega var på hjemmebesøg hos familien. Lærer 1 fortæller leende om oplevelsen, om beværtningen som var en konge værdig. Fortællingen om hjemmebesøget kommer på én gang til at virke som en stemningsmæssig åbning, - en taknemmelighed for den udviste gæstfrihed, men samtidig kommer lærer 1 også til at positionere forældrenes håndtering af hjemmebesøg som meget fremmedartet, som et besøg der ligger så meget uden for det normale at man føler sig royal.

Enighed - vurdering i fællesskab

Lærer 1: *Vi har skrevet at Ayda er sådan lidt af en drømmer ... jeg ved ikke om det er det helt rigtige ord, men nogle gange så, jeg ved ikke om Ayda sidder og tænker, så svømmer hun helt væk, så er hun slet ikke til stede, så sider hun sådan og drømmer.*

Kender du det fra hende?

Far: *Hun kigger ud og så er hun i en anden verden?*

Lærer 1: *Ja lige præcis*

Far: *Ja anden verden, ja (genkendende)*

Lærer 1: *Det er også det, så hører Ayda det ikke, hvis vi giver en besked i klassen, så hører Ayda det ikke, så vågner hun lige pludselig: "Hov hvad blev der sagt"? Kommer Ayda sent i seng om aftenen?*

Far: *(lang diskussion med tolken)*

Tolken for far: *Jeg blev overrasket over du sagde nu, at hun sidder og kigger og er i en anden verden. [kender det] alligevel jeg bliver overrasket. Hun går i seng højst kvart over 9.*

I denne del af samtalen tilbydes faderen en ligeværdig position. Lærer 1 foreslår at man kan bruge ordet 'drømmer' om Ayda og spørger faderen om han kender til det hjemmefra. Faren genkender det, men er alligevel forbavset over at hun også drømmer i skolen. Der er her tale om ligeværdige positioneringer hvor begge parter accepterer hinandens ret til at udtale sig om eleven. Samtidig bekræfter de hinanden i vurderingen af eleven. Sengetidspunktet kommenteres ikke, i stedet følges op med en positiv beskrivelse af Ayda:

Lærer 1: *Men når det er sagt, så er det en sød og dejlig pige I har eller du har. Ayda er jo sådan en pige der altid er parat til hjælp med at feje eller siger: skal jeg lige tørre bordene af? Eller Søren skal jeg ikke lige rydde det her op? ... eller ikke kun oprydning, men til at hjælpe og være sød.*

Faren diskuterer igen med tolken, hvorefter han siger:

F: *Jeg ved godt hun er dygtig. Som jeg ved det: Hun kan godt lide matematik, men du sagde noget andet.*

L2: *Men hun har også sagt til mig, hun godt kan lide matematik.*

L1: *Det er mig, der har set forkert.*

Lærer 2 er helt enig med faren og det viser sig at være en misforståelse at Ayda ikke er glad for matematik. Eksemplet viser igen hvordan faderen tager en ligeværdig position og vender tilbage til noget der er sagt en tid tilbage i samtalen og forklarer at han fra sin lektielæsning med Ayda ved at hun er glad for matematik.

Uenighed om lektielæsning

Far: *Når jeg giver hjemmearbejde og bogstaver og små ord, og så hun siger: "Far give matematik til mig. Stoppe med ordene ikke også". Så jeg giver matematik, så hun er dygtig med matematik. Jeg har ikke gjort meget med matematik. Kun lidt ...*

L1: *Det er vigtigt, kan man sige, at børnene går i skole i lang tid, det ved du jo også godt, fra 8 til halv fire – altså hvis de har tid og lyst og overskud – så må de gerne, men det er ikke sådan at de får lektier for det laver de inden for skoletiden.*

Far: *Jeg giver ekstra. Bare ekstra. Jeg giver ekstra ...*

L1: *Og Ayda er også dygtig – den dygtigste i klassen til at sidde og fordybe sig og specielt når det er noget med at tegne eller male kan hun jo sidde i en time eller halvanden ...*

Far: *Jeg kan se det og se hun er dygtig.*

Faren kommer nu ind på hvordan han læser lektier med sin datter. Læreren benytter en overpositionering (afbryder og siger: "Det ved du også godt") og forklarer faren at børnene har så lang en skoledag at de ikke får lektier for. Faren tager ikke imod overpositioneringen, men fastholder en ligeværdig position og forklarer, at han giver ekstra lektier for. Han siger det to gange, men det tages ikke op af lærer 1 der i stedet giver sig til at beskrive Ayda som den bedste i klassen til at fordybe sig.

Hvordan skal lektier læses?

Lærer 1 har beskrevet hvordan Ayda ligger i forhold til læsning, hvad hun kan og hvad hun bør kunne i forhold til sit klassetrin. Lærer 1 har desuden givet en udførlig beskrivelse af hvordan Ayda staver (børnestaver) og har forklaret hvad hun er i stand til at læse. Ayda skal nu støttes i at kunne læse, og derfor skal hun læse bøger, med lidt tekst og masser af billeder så hun rigtig føler hun kan læse. Denne del af lærer 1's

praksis er i mine øjne forbilledlig; der gives konkrete faglige beskrivelser af hvad barnet har lært, hvordan det gøres, og hvordan det i fremtiden kan støttes. Derfor har lærer 1 sådan set argumenteret fagligt for sine synspunkter og anbefalinger da faren fortæller hvordan han læser med Ayda hjemme.

Far: Jeg giver hjemme, fx der kommer reklameaviser, Bilka, vi kigger på nogle og læser det, ikke osse - jeg giver diktat hvad betyder det her? Spar, Bilka der er mange forskellige firmaer i Danmark ...

Lærer 1: Det er fint, men vi har jo også bibliotek, børnebibliotek nu ...

Far: Mor tager på bibliotek nu ...

Lærer 1: Men det er vigtigt at det er lysten, altså man skal jo ikke arbejde ... hvis hun ikke har lyst, så må man lade være et stykke tid. Det er vigtigt hun har lysten til det, det skal være den indre lyst, ... at man synes det er sjovt ...

Far: Ja, rigtigt. Ja.

Faren og lærer 1 er uenige om hvor mange lektier der skal læses hjemme. Faren tager udgangspunkt i tilbudsavisen hvilket lærer 1 lader forstå ikke er så godt som at gå på biblioteket. Lærer 1 benytter igen en overpositionering og forklarer vigtigheden af at barnet er motiveret.

Set fra sidelinjen mener jeg at en mere dialogisk praksis ville have været hvis lærer 1 havde argumenteret for at tilbudsaviser ikke er store billeder og nem tekst, som giver barnet en fornemmelse af at det kan læse, men at de er gode til enkelte ord. Der er ingen faglige referencer til om Ayda virker træt af skolen, derfor mangler der en faglig begrundelse for at faren ikke må læse lektier med hende som han gør:

”Jeg har kun givet til 50”

Vi er nået til matematikken. Matematiklæreren bekræfter at pigen er blevet glad for matematik. Lærer 2 viser hvor god Ayda er til at bruge de små tal, men tal over 50 volder hende problemer:

Lærer 2: Man kan sige at det Ayda har svært ved det er de store tal. Hvis jeg siger 78 kan Ayda ikke lige huske hvordan 78 ser ud. For til og med 50 det har hun styr på.

Far: Du går til 100? Fordi jeg giver kun til 50. Så jeg kigger på Ayda hun kan godt til 60. Jeg vidste ikke, du giver til 100.

Lærer 2: Nej, det er også det jeg kan se, men når hun så skal skrive dem, er det lidt svært – fordi vi har – (dem her må du gerne tage med hjem) - vi har lavet en regne-

prøve hvor der er lige mange og hvor der flest og færrest der skulle hun så have kryds og tælle, det og her – men så kan du godt se 69, 70...

Far: Jeg har givet til 50.

Lærer 2: Ja ... og det er noget med at tælle, for du kan se hun har talt rigtigt, men hun er kommet til at bytte dem om for når hun har lavet plusstykker går det fint

Far: Ja jeg har givet dem hjemme.

Lærer 2: Ja.

Far: Den der jeg giver hjemme.

Lærer: Ja.

Faren har øvet tal til og med 50 og var ikke klar over at de arbejdede med tal helt op til 100. Lærer 2 siger faktisk ”Nej, det er også det jeg kan se”, men samtidig fortsætter lærer 2 herefter uanfægtet sin forklaring, ”Men når hun så skal skrive”. Det samme gentager sig efter hver gang faren har forklaret at det Ayda ikke kan eller godt kan, svarer til hvad han har øvet med hende hjemme.

I praksis foretager lærer 2 en overpositionering, men da faderen ikke modtager den, men taler videre fra sit perspektiv om sin praksis, får det kun den konsekvens at lærer 2 aldrig finder ud af hvorvidt Ayda lærer talbeherskelse i hendes timer eller om det er farens lektier der hjælper. Men lærer 2 er opmærksom på at faren gerne vil læse lektier med sin datter:

Lærer 2: En måde man kunne øve de store tal er ved tallotteri – Kender du det?

Far: Ja.

Lærer 2: Det er rigtigt godt, det der med, at Ayda kan få lov at tage et tal ... ”det er 81” – det er en rigtig god måde at øve tallene på. Og hvis du siger I læser i reklamerne, så prøv at lade hende sige priserne – så er det jo fint, så er det jo fint hvis hun kan sige 3,85.

Her giver lærer 2 konkrete anvisninger på hvordan man kan øve sig i store tal dels ude fra egen idé om tallotteri og dels ud fra reklameavisen som faren tidligere har fortalt at de brugte til lektielæsning.

Lukning

Da begge lærere har gjort tegn til at samtalen er forbi, tager faren ordet igen og spørger om de er enige om hvordan de skal arbejde sammen omkring børnene. Det er ikke helt klart, hvad han mener, men han siger:

Far: Selvfølgelig vi arbejder hjemme, og vi er enige om hvordan [vi] arbejder sammen [med] børnene selvfølgelig. Det er vores børn, så jeg tænker på Ayda i 2. klasse

hun skal læse. Vi er sammen om det, men det er en overraskelse. Hun sidder og drømmer. Nogle gange masser af barn i klassen. Husker også dengang jeg da jeg var barn, var i en anden verden.

Jeg skal ikke tolke videre på hvad faren mener med sin afslutning, men som han har gjort tidligere i samtalen, foretager han en form for opsamling hvor han tager stilling til hvad der er sagt. Her forholder han sig til samarbejde mellem skole og hjem og fortæller, at han genkender drømmeriet fra sin egen skoletid. Hermed lukkes samtalen med farens spørgsmål og refleksion hvilket er ganske dækkende for diskussionerne i denne skole-hjemsamtale.

Lad os nu vende tilbage til praksisteorien og se på lektielæsning som praksis.

Der er to forskellige *forståelser* på spil. Lærerne udtrykker at der skal læses mindst muligt lektier på grund af elevernes lange skoledag. Faren udtrykker at lektier er noget der kan sikre barnets skolegang og kan hjælpe hende.

Regler: (skrevne og uskrevne): Lærerne forklarer at man kan gå på biblioteket for at hente bøger, der skal lånes lette bøger så hun får en fornemmelse af at hun er god til at læse. Faren forklarer hvordan han læser lektier med sin datter ved brug af tilbudsaviser og på den måde træner ord.

Følelsesmæssigt engagement: Lærerne giver begge klare anvisninger på hvordan man kan læse lektier uden for skoletiden ved at gå på bibliotek eller spille talloteri. Men generelt er de negative over for lektier og understreger at lektielæsning kun må foregå hvis Ayda har lyst eller hvis lysten kommer indefra. De udviser begge fagligt engagement i deres tydelighed omkring lektielæsning. Faren udviser et tilsvarende stort engagement i forhold til lektielæsning. For det første kan det ses ved at han ivrigt afbryder for at fortælle hvordan han griber lektierne an. For det andet foretager han igennem hele samtalen ligeværdige positioneringer selvom han er tydeligt generet af ikke at kunne udtrykke sig så præcist som han gerne vil.

Krop/bevidsthed spiller i denne samtale ind i forhold til hvordan aktørerne placerer sig, hvordan de taler og udtrykker sig kropsligt. Lærerne er i deres eget rum og optræder følgelig hjemmevant med et roligt kropssprog. De udtrykker venlighed i deres velkomst og forsøger at skabe en afslappet stemning. Faren forsøger at indtage en ligeværdig position, men

er i relationen på udebane og afventer at lærerne anviser ham en plads. Tolken indtager en kropslig/bevidsthedsmæssig underposition og gør sig fysisk stort set usynlig, henvender sig primært til faren idet faren oftest selv svarer.

Hvis vi ser på farens indlæg i samtalen, kan de fleste ses som udtryk for strategisk handlende aktør. Han fortæller dels om sin praksis i forhold til lektielæsning og dels om hvordan han kan se på sine børn hvor mange lektier de kan holde til. Lærer 1's beskrivelse af hvordan han kan forstå hvad Ayda skriver fordi han ved hun børnestaver, kan også ses som udtryk for handlende aktør.

Farens engagement i Aydas skolegang er som sagt eksemplarisk. Han udviser stor interesse for sin datters ve og vel i skolen og følger godt op hjemme. Alligevel får man i samtalen en opfattelse af at hans performance som forældre ikke er helt passende. Han gør ikke helt som han burde. Han bruger ikke biblioteket. Han læser ikke lektier på den rigtige måde. Han behersker ikke sproget til fuldkommenhed hvilket gør det sværere for lærerne at gå ind i dialog.

III: KONKLUSION

Denne samtale er som før beskrevet udvalgt fordi meget store dele af samtalen fungerer rigtig godt. Der gives mange faglige beskrivelser af hvad eleven lærer i de forskellige fag, og hvor eleven befinder sig både fagligt og socialt - alt sammen fortalt og forklaret på en ligeværdig måde som det er muligt for faren at forholde sig til. De dele af samtalen som er præsenteret i analysen, er dem, jeg mener, der kan forbedres. Praksis kan i denne samtale forbedres omkring hjemmebesøg hvor ordvalget bliver andetgørende og omkring 'uenighed' som lærerne ikke forholder sig klart til, men i stedet håndterer ved at sige: '*Ja, det er fint*' eller ved at rose eleven. Med denne praksis forpasser lærerne muligheden for at få mere viden om eleven.

Lærerne tilstræber en ligeværdig positionering, men for at gennemføre det som en sproglig praksis må de give sig mere tid til at lytte. De må turde gå i dialog omkring uenighed og bede om beskrivelser af den praksis de er uenige i. Er de fx uenige i at 21.15 er et passende tidspunkt at komme i seng som 7-årig, må de diskutere det.

Er de bange for at faren 'pacer' barnet frem må de bruge et praksisteoretisk perspektiv og spørge faren

(som jo gerne vil fortælle): *"Hvordan læser I lektier? Hvornår plejer I at læse lektier? Dagdrømmer Ayda, når hun laver lektier hjemme? Prøv at beskriv en typisk dag"*.

Hvis man tænker både elever og forældre som tænkende og handlende aktører, må man høre hvad der er farens grunde til at gøre som han gør? Ligesom lærerne må gøre mere rede for deres overvejelser – også når de er uenige.

Denne skole-hjemsamtale adskiller sig fra mange andre ved at faren indtager en så insisterende ligeværdig position. Selvom faren flere gange overhøres, bliver han ved med at se sig selv som en ligeværdig partner i skole-hjemsamarbejdet. Han slutter samtalen af med at sige: *"Vi er sammen om det her, ikke også?"*. Farens udgangspunkt er som skrevet lige ud af folkeskolens formålsparagraf om forældresamarbejde – alligevel sad jeg med en fornemmelse af, at hans engagement i sin datters skolegang ikke anerkendes fuldt ud. At han på grund af sin optræden, sit engagement til samtalen ikke helt gør som lærerne gerne vil have. Lærerne insisterer på at han ikke må læse så mange lektier med sin datter, men de spørger faktisk aldrig konkret til, hvor tit, hvor meget og hvor længe der læses lektier. Det tyder på at de ikke-bevidst er kommet til at placere faren i en kategori vi kan kalde: 'far der ikke læser lektier rigtigt med sin datter'.

En af de største udfordringer i skole-hjemsamarbejde i dag er at få skabt en social anerkendelse på tværs af den valgte praksis. Det er vigtigt, som lærer 2 foreslår, at bruge farens egen praksis med tilbudsaviser til det de er gode til: at øve store tal. Samtidig med at man må slå fast at billedbøger er bedre til læsetræning end 'Netto tilbud' etc. Det er vigtigt at skolen forstår at anerkendelse af forældre er en forudsætning for at få samarbejdet til at fungere. Eleverne må ikke opleve at de vigtigste mennesker i deres liv ikke anerkendes af deres lærer. Hvis lærerne ikke anerkender forældrenes praksisser, deres forestillinger om lærere, om skoler etc., er der ikke grobund for udvikling af nye praksisser som begge parter kan engagere sig i.

Fremtidens praksisser omkring skole-hjemsamtale skal i mine øjne bygges op over ligeværdige positioner som i store dele af dette eksempel, hvor man hører på forældrenes syn på barnet, hvor man fagligt argumenterer og forklarer om praksis i skolen. Fremtidens skole-hjemsamtaler skal samtidig være mere bevidste om hvordan de udvikler en praksis for aktiv ligeværdig anerkendelse. En anerkendelse som

ikke skal forveksles med den nuværende ofte anvendte rosen, 'det er fint', 'du kan være stolt af din datter', 'sød pige' – men en anerkendelse som ligeværdigt understreger hvor der er sammenfald mellem den praksis der udvises fra hjemmet, og den praksis skolen ønsker. Fx en anerkendelse af et godt samarbejde: *"Vi synes, samarbejdet med jer som forældre fungerer godt. Vi er glade for at I har så meget styr på de daglige altid husker at få gymnastiktøj, penalhuset er fyldt og der altid er sedler med tilbage"*. Eller: *"Vi har været glade for, at vi fik løst konflikten fra i foråret så godt"*. Eller hvis der ikke altid er orden i det: *"Vi er godt klar over, at det kan være svært at få husket sedlerne frem og tilbage. Kan vi evt. lave en ordning, så I får Amin til at ringe og spørge, hvis I er i tvivl om han mangler en seddel?"* Eller: *"Kan vi finde en ordning der passer jer bedre, så vi som voksne kan hjælpe Amin bedst muligt?"*.

I anerkendelsen af forældrene ligger også at man giver sig lidt mere tid til at lytte til forældrenes erfaring med barnet hjemme. Bruger lidt mere tid til at lade det fortælle i detaljer om hvordan de læser lektier – eller hvordan de i familien har organiseret taskepakningspraksissen.

At se på egen praksis i skole-hjemsamtaler er som at holde en lup over sin egen dagligdag. Det kan være skræmmende, men faktisk også ganske underholdende fordi man ikke kan nægte at man selv er den nærmeste til at ændre på sin praksis. Selvom man er omgivet af strukturer, der kan gøre det nemmere at gå den ene vej frem for den anden, så er det én selv der i sidste ende vælger de ord der bliver sagt til en samtale og vælger hvor blomsterne (på bordet) skal stå.

LITTERATUR:

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Halkier, B, Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet – Et praksisteoretisk perspektiv på metode og analyse. *Dansk Sociologi*. 19. årg. 3. November 2008.
- Harré R, Langenhove, L. (1998). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.
- Jensen, I. (1998). *Interkulturel kommunikation I komplekse samfund*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2005). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lemkuhl, M. (2004) "Som har en anden hudfarve havde jeg nær sagt ik'" – En kvalitativ og kvantitativ analyse af positionering og dominans i skole-hjem samtaler med etsprogede og tosprogede forældre. *Københavnstudier i tosprogethed*, Bind 38.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5 (2).
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Shove, E. and Pantzar, M. 2005: "Consumers, Producers and Practices: Understanding the Invention and Reinvention of Nordic Walking". *Journal of Consumer Culture*, Nr. 1, 5.
- Warde, A. (2005). Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture*, 5 (2).
- West, C. and Zimmerman D, H (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2).
- West, C. and Fenstermaker S (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (8).

HVAD SIGER LOVEN?

FORMELLE BESTEMMELSER OM SKOLE-HJEMSAMARBEJDET

Af lektor Jens Peter Christiansen, Læreruddannelsen i Odense, UC Lillebælt

Artiklen gennemgår i kort form, hvordan samarbejdet mellem skole og hjem lovmæssigt er rammesat i folkeskoleloven. De centrale bestemmelser om samarbejdet mellem forældre og skole findes først og fremmest i § 1 og § 13. Samarbejdet mellem eleven og lærerne er bestemt i § 18, primært stk. 4. Siden 2006 er bekendtgørelsen om elevplaner med til at sætte nye rammer for samarbejdet mellem lærere, elever og forældre. Ser vi på indholdet i samarbejdet mellem skole og hjem, må det tage udgangspunkt i bestemmelserne om fagene, der er formuleret i § 5 og i faghæfterne. Endelig er det vigtigt at gøre opmærksom på faghæfte 24, der handler om elevernes alsidige udvikling.

SKOLENS FORMÅL

§ 1. *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*

Stk. 2. *Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*

Stk. 3. *Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.*

§ 2.

Stk. 3. *Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.*

Det præciseres, at elevernes tilegnelse af kundskaber og deres alsidige udvikling ligesom den øvrige del af formålet er et *fælles anliggende* for elever, forældre og skole. Men selv om det er fælles, er samarbejdet naturligvis ikke lige. Lærerne deltager i samarbejdet ud fra en professionel position, mens forældrene principielt deltager som lægmænd. Det betyder, at lærerne som udgangspunkt har initiativet og forpligtelsen til at skabe rammerne og sætte dagsordenen for samarbejdet med baggrund i deres professionelle viden.

Forældrene kan bidrage, men i sidste ende er samarbejdet lærernes ansvar.

Elevernes rolle i samarbejdet er i juridisk forstand temmelig mudret, fordi de endnu ikke er myndige. Det er udbredt, at eleverne deltager i skole-hjem-samtaler, og i forlængelse af den opdragelses- og dannelseshensigt, som bliver udtrykt i skolens formål, er det også rimeligt, at de medinddrages, for som det hedder i stk. 2, så skal eleverne få *"tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"*. Men lærerne må overveje, hvilken rolle eleverne skal have og om de skal have, en bestemt alder, før de deltager.

Lærerne ser primært barnet i rollen som elev i den specielle sociale og kulturelle kontekst, som skolen og klassen er, og har et særligt blik for elevens muligheder for læring og tilegnelse af færdigheder og kundskaber. Deres relation til eleverne er (og skal være) præget af denne professionelle distance, der giver eleven plads og frihed i sin rolle som elev og læreren en position og et ansvar i kraft af sin rolle som lærer. Forældrene anskuer deres børns udvikling netop som forældre og er derfor optaget af deres barns hele liv med baggrund i en grundlæggende emotionel relation båret af kærlighed og omsorg. Derfor må samarbejdet mellem forældre og skole i sin grundstruktur være asymmetrisk, fordi parterne deltager ud fra forskellige positioner og med forskellige perspektiver på barnets udviklings- og læreproces. Det udelukker imidlertid ikke, at samarbejdet er – og også bør være – ligeværdigt.

SKOLE-HJEMSAMARBEJDET SOM LED I DEN LØBENDE EVALUERING

Samarbejdet mellem skole og hjem har til hensigt at medvirke til at realisere skolens dannelsesprojekt, som det udtrykkes i formålet. I § 13 og § 18 bestemmes, suppleret af bekendtgørelsen om elevplaner, hvordan forældrene og eleverne skal medvirke til at realisere formålet.

§ 13. *Eleverne og forældrene skal regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegan-*

gen. Forældrene skal underrettes skriftligt om resultaterne af test, jf. stk. 3.

Stk. 2. Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til trin- og slutmål, jf. § 10. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, jf. § 18, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen, jf. stk. 1. Til brug for den løbende evaluering skal hver elev have en elevplan, som indeholder resultater af og den besluttede opfølgning på evalueringen. Undervisningsministeren fastsætter regler om elevplanen.

I paragraffen tales der fortrinsvis om samarbejdet mellem skolen og hjemmet set fra skolens side, nemlig at forældrene skal underrettes om elevernes udbytte af undervisningen. Der er to ting at bemærke i relation til dette projekt:

1. Samarbejdet defineres som en informationsopgave fra skolen til forældrene. Den forståelse afviger fra det gængse syn på samarbejde, hvor man indgår i samarbejde som en relation, hvor to parter begge bidrager aktivt og ligeværdigt. De fleste analyser af skole-hjem-samarbejdet bekræfter, at forståelsen af samarbejdet mellem forældre og lærere som en ligeværdig, men som regel asymmetrisk, relation almindeligvis gør sig gældende både hos forældre og lærere. Indførelsen af elevplaner og nationale test kan muligvis være med til at forstyrre denne ligeværdige tilgang til samarbejdet hos lærere og forældre.

2. Observationer af skole-hjemsamarbejdet viser desuden, at tiden i skolens samarbejde med forældrene bruges til meget andet end at informere om udbyttet af undervisningen. Et vigtigt element i næsten alle skole-hjemsamtaler er at tale om elevens måde at være elev på, det som lærerne ofte omtaler som 'det sociale', altså hvordan eleven er i stand til opfylde sin rolle som elev, tematiseret ved forhold som:

- have orden i sine ting (blyanter, pennalhus, bind om bøggerne...),
- kende og beherske skolens koder for rigtig elevadfærd (sidde på sin plads, række hånden i vejret...),
- orden og punktlighed (komme til tiden, lave sine lektier, skrive pænt...),
- en bestemt form for social adfærd (hjælpe de andre, samarbejde i grupper...),
- etc.

Det er forhold, der har at gøre med elevens muligheder for at få udbytte af undervisningen, men det spiller også ind, at der foreligger nogle – underforståede og ofte ubevidste – forestillinger om hvad 'den gode elev' er for en størrelse – med baggrund i nogle moralsk funderede idealbilleder af, hvad det vil sige at være elev i skolen. De billeder er netop idealistiske og handler ikke nødvendigvis om, hvordan den enkelte elev nu bedst kan lære det, han eller hun skal, men kan ses som et ønske om at forme eleven på en bestemt måde, et ønske, der formentlig i de fleste tilfælde er dømt til at mislykkes.

HENSYNET TIL DEN ENKELTE ELEV OG ELEVERNES MEDINDFLYDELSE

§ 18.

Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.

Stk. 5. Klasselæreren skal samarbejde med eleverne om løsning af særlige opgaver i forhold til klassen, og klasselærerens fag tillægges et antal årlige undervisningstimer til varetagelse af denne opgave.

I det daglige arbejde er lærerne forpligtede til at samarbejde med eleverne i videst muligt omfang, og læreren skal samarbejde med den enkelte elev om de mål, eleven skal sigte efter og om de veje, der kan være hensigtsmæssige at følge for at nå dertil. Det samarbejde må ses som et grundlag for samarbejdet med forældrene, og elevplanen må ses som et redskab i den forbindelse.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der både er tale om et samarbejde med den enkelte elev og med eleverne som gruppe. De skal enkeltvis og som elevgruppe samarbejde med lærerne om indholdet og de arbejdsformer, der skal anvendes. Igen kan man overveje, hvor lige og ligeværdigt samarbejdet kan og bør være. Læreren har som den professionelle ansvaret for, at samarbejdet kan lykkes, og at det peger frem mod en myndiggørelse af eleven. Som en ekstra pointe vil jeg minde om, at paragraffen er den bestemmelse, der sikrer den metodefrihed, som lærere påberåber sig, men som ikke er formuleret eksplicit noget sted i folkeskoleloven.

ELEVPLANER

Til § 13 og § 18 knytter sig bekendtgørelsen om elevplaner:

§ 1. Alle elever i alle folkeskoleskolens klasser skal have en elevplan. (...)

§ 2. Formålet med elevplanen er at styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse, jf. § 18 og derigennem forøge udbyttet af undervisningen for den enkelte elev.

Stk. 2. Elevplanen skal styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen, jf. lovens § 13, stk. 2. Elevplanen skal styrke samarbejdet mellem skole og hjem. Den indgår i den regelmæssige underretning af eleven og forældrene om elevens udbytte af skolegangen, jf. lovens § 13, stk. 1. Endvidere bidrager den til at kvalificere drøftelsen af, hvordan der fremadrettet kan støttes op om eleven fra både skolens og forældrenes side.

§ 3. Elevplanerne skal indeholde oplysning om den løbende evaluering af undervisningen i alle fag. (...)

stk. 2. Elevplanen skal indeholde oplysning om den besluttede opfølgning på resultaterne af den løbende evaluering (...) og om eventuelle aftaler om forældrenes og elevens medvirken til, at eleven når de opstillede læringsmål.

Stk. 3. Kravet i stk. 1 og 2 omfatter alene oplysninger, der har betydning for lærerens, elevens og forældrenes arbejde med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen.

stk. 4 Elevplanen kan indeholde andre oplysninger end de i stk. 1-3 nævnte, f.eks.

1. aftaler om, hvordan forældrene i øvrigt kan bidrage til, at eleven får en god skolegang, herunder ved at tage medansvar for, at eleven møder til tiden, medbringer de nødvendige undervisningsmidler, møder udhvilet m.v., samt

2. oplysninger relateret til elevens adfærd i undervisningssituationen og skolens dagligdag.

Her tydeliggøres nogle krav til eleverne og forældrene om at medvirke til skolens projekt.

Man kan diskutere, om den politisk motiverede opfordring til forældrene om at træde i karakter m.h.t. at medvirke til, at eleven når de opstillede læringsmål overhovedet er rimelig og realiserbar. Under alle omstændigheder vil forældrene være stillet meget ulige m.h.t. deres mulighed for at kunne leve op til deres forpligtelse til at bidrage. Men det er her, lærerne kan finde belæg for at bruge så meget af tiden i skolehjemssamarbejdet til at tale om, hvordan eleverne skal opføre sig i skolen, som de rent faktisk gør. Spørgsmålet er, hvor meget af den diskussion, der bidrager

til elevens læring og hvor meget, der har at gøre med de voksnes (forældres og læreres) bestræbelser på at tilpasse eleven til et idealbillede af 'den gode elev' gennem en fælles front over for eleven, præget af slet skjulte moraliserende formaninger og appeller.

FAGENE

I forbindelse med lovændringerne i 2006 blev det yderligere præciseret, at evaluering af elevernes udbytte af undervisning også skal inddrage de bindende trin- og slutmål, der beskrives i faghæfterne. Det har været hensigten, at evalueringen i forhold til trin- og slutmål skulle støttes af nationale test, men de er i skrivende stund ikke kommet til at fungere på et tilfredsstillende niveau, og det er endnu usikkert, om – og i givet fald hvornår og hvordan – de kommer til det. I faghæfterne kommer det til udtryk, hvad undervisningen sigter imod. Det skal iflg. § 18 afbalanceres med den enkelte elevs muligheder for at lære. Den balance kan kun findes af den enkelte lærer og det enkelte lærerteam i en konkret vurdering af den enkelte klasse og den enkelte elev, men det kan med fordel ske i samarbejde med forældre og elever. Faghæfterne med deres indholds- og målbeskrivelser danner en vigtig del af baggrunden for indholdet i skolehjemssamarbejdet, det, der skal tales om. I den forbindelse skal – det ofte oversete – faghæfte 24 om elevernes alsidige udvikling nævnes. Det er i dette hæfte, at formelt-juridiske begrundelser for at tale "om alt det andet" – det, der ikke vedrører fagene – kan findes.

Elevernes faglige udvikling skal iflg. § 5 ikke kun forstås ud fra arbejdet i de enkelte fag, men skal også – og måske især – vurderes i forhold til, hvordan eleven kan anvende og udvikle faglig viden i arbejdet med problemstillinger, der som regel vil være karakteriserede ved at inddrage viden og kunnen fra forskellige faglige sammenhænge.

§ 5. Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer. I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger.

ØVRIGE PARAGRAFFER

§ 35. Forældremyndighedens indehaver eller den, der faktisk sørger for barnet, skal medvirke til, at barnet op-

fylder undervisningspligten, og må ikke lægge hindringer i vejen herfor.

§ 39. Skolens leder påser, at alle elever, der er optaget i skolen, deltager i undervisningen. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom.

Stk. 2. Er en elev udeblevet fra undervisningen, skal forældrene, jf. § 35, personligt eller skriftligt give skolen oplysning om grunden hertil. Skyldes udeblivelsen sygdom af mere end 2 ugers varighed, kan skolen forlange lægeattest herfor.

§ 42. Ved hver selvstændig skole oprettes en skolebestyrelse, der består af 5 eller 7 repræsentanter for forældrene valgt af og blandt personer, der har forældremyndigheden over børn, der er indskrevet i skolen (...)

§ 44. Skolebestyrelsen udøver sin virksomhed inden for de mål og rammer, som kommunalbestyrelsen fastsætter, jf. § 40, herunder i en eventuel handlingsplan, jf. § 40 a, stk. 3, og fører i øvrigt tilsyn med skolens virksomhed. Stk. 2. Skolebestyrelsen fastsætter principper for skolens virksomhed, herunder om

- 1) undervisningens organisering, herunder elevernes undervisningstimetale på hvert klassetrin, skoledagens længde, udbud af valgfag, specialundervisning på skolen og elevernes placering i klasser,
 - 2) samarbejdet mellem skole og hjem,
 - 3) underretning af hjemmene om elevernes udbytte af undervisningen,
 - 4) arbejdets fordeling mellem lærerne,
 - 5) fællesarrangementer for eleverne i skoletiden, lejrskoleophold, udsendelse i praktik m.v. og
 - 6) skolefritidsordningens virksomhed.
- (...)

Disse sidste paragraffer er især medtaget for fuldstændighedens skyld. Skolebestyrelsen er forældrenes politiske mulighed for at få indflydelse på skolen, idet det er her, de overordnede principper og retningslinjer – også for skole-hjemsamarbejdet – fastlægges. Indimellem kunne det være ønskeligt, at de dele af forældremødernes drøftelser, der handler om de betingelser, elever og lærere har for at realisere skolens projekt, også blev kanaliseret over i det politiske system. Det sker alt for sjældent.

I de senere år er der i realiteten sket en stigende detaljeringsgrad af kommunalbestyrelsens krav til skolen – krav, som igen i vidt omfang er afledt af ministerielle krav – hvorved forældrenes indflydelse kan forekomme begrænset.

AFSLUTNINGSVIS ...

De formelt-juridiske rammer omkring samarbejdet

mellem skole og hjem må siges at være modsætningsfyldte. På den ene side er de udtryk for et ønske om at inddrage forældre og eleverne selv i skolens dannelsesprojekt. På den anden side er der krav og bestemmelser, der peger på, at staten vil have et kontrollerende blik ind i det, der foregår i skolen. Dertil kommer problemerne med at realisere it-baserede test, der er ledsaget af en udtalt utilfredshed blandt lærere og skoleledere, som giver udtryk for, at de får indskrænket deres professionelle råderum. Kampen mellem disse modstridende tendenser har langt fra fundet sit udfald endnu.

Dertil kommer, at skole-hjemsamarbejdet – ud over de formelle bestemmelser – i sin praksis er spundet ind i en tradition. Det er nok så meget denne tradition, der gør udslaget, når samarbejdet bliver udført i praksis. Og som med alt andet lærerarbejde kan man fastslå: Det kunne være anderledes!

TEORETISK BAGGRUND OG METODISK BLIK

Af lektor Jens Peter Christiansen, Læreruddannelsen i Odense, UC Lillebælt

I artiklen gennemgås de teoretiske positioner; der dels fra projektets begyndelse har været udgangspunkt for arbejdet, dels er udviklet og inddraget undervejs. De teoretiske positioner, vi har anvendt, har været medbestemmende for det, vi i projektet har kunnet få øje på, ligesom analyser, vurderinger og eventuelle anbefalinger skal ses i lyset heraf.

Der indledes med et metateoretisk perspektiv, praksisteori – herefter præsenteres projektets forståelse af kommunikation og den identitetsforståelse, der kommer til udtryk her. Dernæst ser vi nærmere på aktørerne og vores forståelse af skolen som inddelt i tre sfærer eller 'rum', og der gøres rede for begreberne 'anerkendelse' og 'empowerment', der har været vigtige omdrejningspunkt for forståelsen af parternes positionering i samarbejdet. Til slut præsenterer vi den faglighedsforståelse, der ligger til grund for analysen af skole-hjemssamarbejdets indhold.

I. PRAKSISTEORI OG INTERKULTUREL KOMMUNIKATION

Praksisteori

Skole-hjemssamarbejde er lige som undervisning en kompleks affære: Der er mange enkeltfaktorer på spil. Deltagerne har på forhånd forventninger til det, der skal foregå og agerer ud fra bestemte – men ikke altid eksplicitte – intentioner og motiver. Inspireret af Iben Jensen har vi lagt et praksisteoretisk blik på analysen og tolkningen af vores observationer. Det er et blik, der først og fremmest interesserer sig for, hvad aktørerne gør og siger, ikke så meget, hvad de mon tænker, og hvad deres motiver kunne være. Skole-hjemssamarbejdet anses for at være en særlig – og forholdsvis velafgrænset form for praksis,

- hvor deltagerne hver især møder op med en forståelse af praksis og deres egen og de øvrige deltageres rolle og funktion i denne praksis og
- hvor særlige procedurer og regler har udviklet sig over tid og fremstår som gyldige rammer, deltagerne underlægger sig,
- hvor roller og funktion er bundet af deltagernes forventninger om et særligt engagement fra egen og de øvrige deltageres side.

En opdeling af praksis

I vores blik på praksis forsøger vi at opnå en forståelse af deltagernes forståelse, regler for feltet samt deltagernes engagement.

1. Deltagernes forståelse

Hvilken forståelse har aktørerne, dvs. forældre, elever, lærere af det, der foregår i skole-hjemssamarbejdet?

I skole-hjemssamtalerne handler aktørerne ud fra deres egne forståelser af hensigten og det, de tror, der forventes af dem.

2. De Regler og procedurer, der regulerer feltet, både formelle og uformelle

Forældremøder og skole-hjemssamtaler foregår på ganske bestemte måder og følger bestemte ritualer og mønstre. Sådanne regler og procedurer har ofte udviklet sig gennem en lang proces, hvorved de fremstår som "naturlige" for aktørerne, men de er også ureflekterede, så man har vanskeligt ved at forestille sig, at det kunne være anderledes. Procedurer og rutiner udvikler sig på den ene side institutionelt, altså som en del af en tradition med forestillinger om hvad det vil sige at være skole, men de udvikler sig også konkret i den fælles erfaringshistorie som bestemte forældre og elever har sammen med bestemte lærere.

Regler og procedurer har både en *indre* og en *ydre* side: Det *ydre* er det, der umiddelbart kan iagttages eller som er eksplicit formuleret i politikker og besluttede procedurer. Det *indre* er de logikker og den forståelse, aktørerne selv danner sig, og som viser sig i deres handlinger.

Eleverne udsættes for forskellige forståelser; idet de både udsættes for forældrenes og lærernes forståelser, som de sammenholder med deres helt egen forståelse. Aktørernes forståelser viser sig ofte at være forskellige, men det tematiseres i reglen ikke. Lærerne er dem, der bestemmer, hvordan samarbejdet skal rammesættes, men de gør det som nævnt ofte på baggrund af en praksis indlejret i en tradition og mindre som resultat af velovervejede beslutninger. Forældre deltager i samarbejdet med forventninger, der

er dannet på baggrund af deres egne erfaringer og den forudforståelse, de har.

3. Deltagernes engagement

Det drejer sig om den måde, hvorpå deltagerne involverer sig i praksis – her skole-hjemsamarbejdet. Der er gensidige forventninger om, at deltagerne engagerer sig i skole-hjemsamarbejdet. Men hvad er den 'rigtige' måde? Når børnene deltager – hvordan skal det så foregå? Skal de være med, for at "*de skal høre, hvad det er, vi taler om – det er trods alt dem, det handler om*"? Eller skal de have en reel funktion ved f.eks. at præsentere deres portefølje eller vise, hvordan de arbejder med tingene?

Lærerne forventer, at forældrene viser engagement i deres børns skolegang, men er også opmærksomme på, at forældrene ikke bliver for krævende. På den ene side er der skole-hjemsamtaler, hvor lærerne belærer forældrene om, at de skal tage noget mere del i deres børns skoleliv. På den anden side er der også møder og samtaler, hvor lærerne kæmper for, at forældrene ikke skal blive for dominerende og krævende.

Forældrene forventer også, at lærerne viser engagement, og lærerne har også selv en interesse i at vise det, for skole-hjemsamarbejdet er det sted, hvor 'brugerne', som det så smukt hedder, møder de professionelle. På den anden side kan lærernes engagement være begrænset af praktiske forhold, med den faktiske tildeling af arbejdstid som den helt afgørende faktor, men det kan også være mere banale forhold som gode eller dårlige samarbejdsrelationer, samarbejdets prioritering på skolen i almindelighed osv. Et problem for både forældre og lærere kan være at acceptere andre former for engagement, end dem som de traditionelle forventninger til samarbejdet foreskriver, uden at være fordømmende.

Selv om skole-hjemsamarbejdet (også) handler om deltageres gensidige forventninger til og forståelser af samarbejdet, så er det det, vi kan *iagttag*e, det der bliver *sagt* og *gjort*, der er grundlaget for analysen af samarbejdet.

Elevsamtalen som praksis

Det er hensigten med de øvrige artikler at fokusere på bestemte aspekter ved skole-hjemsamarbejdet, som i løbet af arbejdet er kommet til at fremstå som særligt interessante og beskrive den praksis, vi har set og arbejdet med sammen med lærerne for at få svar på spørgsmålene:

- Hvilke forståelser af praksis kan vi se?
- Hvilke skrevne og uskrevne regler og procedurer opbygger praksis?
- Hvilket engagement fordrer lærerne – og hvilket engagement bidrager lærerne selv med?
- Hvilket engagement deltager forældrene med – og hvilket engagement forventer de af lærerne?

Hensigten er at lære, at

- Praksis udspringer af de relationer, der til stadighed (gen)skabes mellem aktørerne.
- For at ændre relationerne må vi se på deltagerens forskellige opfattelser af praksis.
- Deltagerne – og primært lærerne – kan blive mere eksplicite om egen praksis.
- Vi kan se udvikling af praksis som en kontinuerlig læreproces.

Hvad har vi gjort? – En beskrivelse af vores anvendte metode

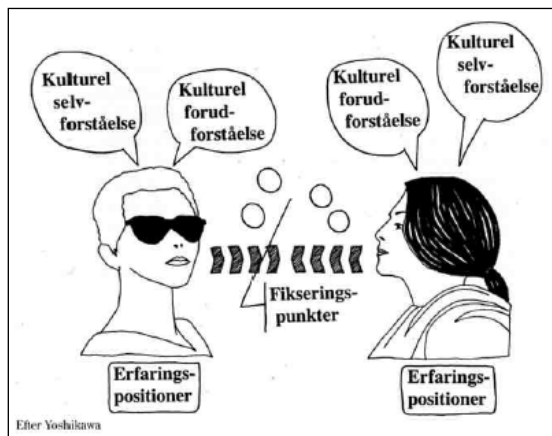
Materialet bygger på observationer af mere end 150 skole-hjemsamtaler, 15 forældremøder og andre forældrearrangementer, interview med forældre, både enkeltvis og som gruppeinterview. Desuden har vi fremlagt og drøftet resultaterne med lærergruppen på de deltagende skoler.

Observationerne er så vidt muligt fulgt af to projektmedarbejdere, som efterfølgende har sammenskrevet noterne. Interview og ca. halvdelen af samtalerne er optaget som lydfiler og halvdelen igen er transskriberet. Før og efter observationerne har der været holdt møder med lærerne for at fastlægge særlige opmærksomhedsfelter for observationerne og for efterfølgende at give feedback med evt. aftale om nye fokuspunkter. Som det formentlig vil være tilfældet i mange processer, der bygger på ideen fra aktionslæring, kan det være et problem, at observatøren og analysen af observationerne ikke nødvendigvis kan løse det problem, læreren har valgt at rette opmærksomheden mod.

Hvert halve år har der været afholdt seminar med de deltagende lærere og pædagoger, og her har projektgruppen fremlagt ideer til fælles forståelse af vigtige forhold, nyt begrebsapparat og analyse af fælles træk. De deltagende lærere og pædagoger har over for hinanden og projektgruppen fremlagt egne erfaringer med forskellige praktiske løsninger på fælles problemstillinger. Projektgruppen har på sin side forsøgt at systematisere erfaringerne og udvikle et analyse- og begrebsapparat, der kan bruges til at forstå skole-hjemsamarbejdets praksis. Det har ført

til formulering af en række kernekategorier, der har dannet grundlag for skrivning af denne artikelsamling.

”At forstå de kulturelle koder”



Kommunikation i et kulturperspektiv (Jensen 1999)

Iben Jensens model for interkulturel kommunikation har været central i projektets arbejde. Den har givet os et analytisk blik til at afdække, hvilke faktorer der medvirker til vores kontinuerlige forhandling af identitet i mødet med 'den anden'. En forhandling, der også får betydning for de relationer, der hele tiden (gen)skabes i ethvert mellem menneskeligt møde og altså også i mødet mellem forældre, elever og lærere i skole-hjemsamtalerne og på forældremøderne. Hendes model inddrager følgende teoretiske udgangspunkter om kultur og identitet.

Det komplekse kulturbegreb

Kultur er ikke noget én gang givet, men opstår i relationer, og begrebets indhold bestemmes derfor endeligt i en given kontekst – af brugerne selv. Kulturbegrebet er således ikke udelukkende bestemt af etnicitet, social eller økonomisk placering, men er et åbent begreb. Denne forståelse af kultur betyder bl.a., at alle mellem menneskelige møder kan betragtes som kulturmøder og altså også mødet mellem lærere, forældre og elever i skolen.

Det multiple identitetsbegreb

Individet kan ikke tænkes alene, eftersom identitet bestemmes af relationer, og genskabes gennem stadige (gen)fortællinger om os selv. Her skaber vi forestillingen om os selv som kohærente og hele subjekter. Nøgleordene i Iben Jensens teori om interkulturel kommunikation er således, at såvel identitet som kultur skal forstås:

- Relationelt
- Situationelt
- Processuelt

Det betyder bl.a., at analyser af kommunikation kun indfanger situerede øjebliksbilleder. Identitet (gen)skabes således i ethvert møde med 'den anden', og i den forbindelse kan man betragte skole-hjemsamtalerne som et interkulturelt møde, hvor deltagernes kulturelle identitetskonstruktion, og herunder også deltagernes gensidige anerkendelse, er i spil. For at kunne analysere kommunikationen arbejder Iben Jensen med fem analyseredskaber hvoraf det femte, den kulturelle identitet, kan betragtes som overbegreb til de andre:

1. Erfaringspositioner

Forståelsen af mødet med 'den anden' afhænger af de erfaringer, vi har fået i tilværelsen. Begrebet 'erfaringspositioner' er den grundlæggende position, som individet fortolker sin tilværelse og situation ud fra. Begrebet 'erfaringsposition' henleder opmærksomheden på, at enkeltfænomener som nationalkultur, etnicitet eller økonomisk og social status ikke udgør de eneste og vigtigste forudsætninger for individets relationer til og kommunikation med omverdenen. Til gengæld sætter begrebet fokus på den samlede kompleksitet af faktorer, der har indflydelse på individet som social aktør.

Forældrene møder op til skole-hjemsamarbejdet med egne erfaringer fra egen skolegang, familiens eller venners fortællinger om børnenes skole, mediernes omtale osv. Alt det er med til at danne erfaringspositioner sammen med de konkrete erfaringer fra tidligere samarbejde med skolen fra f.eks. ældre søskende.

Lærerne bærer deres egne erfaringer med sig, men derudover også de fortællinger om forældre og elever, der flourer på skolen, den kollegiale selvforståelse og selvfølgelig skolens generelle holdning til samarbejdet med forældrene.

2. Kulturel forudforståelse

Individet møder 'den anden' med et sæt af forestillinger på baggrund af "... erfaring, viden, oplevelser, følelser og holdninger, vi har over for kategorier af mennesker, som vi ikke betragter som medlemmer af de kulturelle fællesskaber, vi selv identificerer os med" (Globale dimensioner s. 45). Den kulturelle forudforståelse er kendetegnet ved, at den som regel er udtryk for en forenkling af virkeligheden, og den tager ofte udgangspunkt i stereotyper, altså forældrene som repræsentanter for en eller anden 'gruppe', der formodes at have bestemte karakteristika (enlig mor,

somalisk familie, advokathjem med fart på karrieren osv.).

Lærerne møder forældrene, både som gruppe og som enkeltpersoner, med forestillinger om, hvordan de tænker om pædagogik og om skole generelt, men de har også bestemte forhåndsforventninger til netop de individuelle forældre, som de skal møde.

På den anden side møder forældrene skolen med deres hverdagsforståelse af, hvad skole skal gøre godt for, og hvordan netop denne skole og disse lærere er. En forståelse, der i sagens natur primært bygger på andenhåndsoplevelser og -erfaringer.

3. Kulturel selvforståelse

Individet møder 'den anden' med et sæt forestillinger om sig selv, der er udtryk for en identifikation med et kulturelt fællesskab. Det er karakteristisk for den kulturelle selvforståelse, at den tegner et idealiseret billede af det fællesskab, man identificerer sig med.

Lærernes kulturelle selvforståelse er, ud over en række mere eller mindre bevidste professionsidealer, præget af det kollegiale fællesskab på skolen, men også af (og ofte i en defensiv opposition til) den offentlige omtale af skolen og uddannelsessystemet. Desuden er lærerne præget af, at de fleste har deres holdningsmæssige baggrund i socialt funderede middelklassenormer.

Forældrene på deres side bringer deres kulturelle selvforståelse i spil, især når de fornemmer, at deres egne holdninger, værdier og normer ikke er i overensstemmelse med de normer, lærerne i deres øjne repræsenterer. Det finder sted i mange situationer, men er især tydeligt, når der markeres forskelle i etnisk identitet eller social og/eller økonomisk status.

De to analyseredskaber, den kulturelle forudforståelse og den kulturelle selvforståelse, sætter fokus på de forestillinger, som kommunikationens deltagere bringer med ind i relationen og i mødet med 'den anden' og er således et kritisk redskab til analyse af deltagernes konstruktioner af sig selv og hinanden.

4. Kulturelle fikseringspunkter

Her er mødets potentielle krudttønde. Det er her, der er noget særligt på spil for begge parter, både indholdsmæssigt og emotionelt. Det drejer sig om diskussionspunkter som kommunikationens deltagere alle er optaget af, følelsesmæssigt engageret i og som

de identificerer sig med. Her kan deltagerne demonstrere forskellige opfattelser af et emne og fikserer hinandens forestillinger om hinanden. Det er vigtigt at fremhæve, at kulturelle fikseringspunkter ikke er helt vilkårlige, men relaterer sig til overordnede samfundsmæssige strukturer, og fikseringspunkterne kan derfor skifte betydning i forskellige kontekster, over tid og med forskellige aktører.

5. Kulturel identitet

Som nævnt tidligere er dette begreb at betragte som et overbegreb, en samlebetegnelse for de forskellige identiteter; det enkelte individ fortæller frem i den givne kontekst. I forhold til skole-hjemsamarbejdet forhandles her elevens, lærernes samt forældrenes kulturelle identitet. Konstruktion af kulturel identitet og begrebet 'anerkendelse' kan relateres til hinanden, hvis man knytter an til Bourdieus tænkning. Ifølge Bourdieu er mennesket grundlæggende et socialt væsen, hvis primære drivkraft er jagten på anerkendelse fra andre mennesker, og denne anerkendelse forhandles i form af 'symbolsk kapital'.

2. ANERKENDELSE, EMPOWERMENT, SKOLENS TRE RUM

I dette afsnit fokuseres på aktøerne, deres bevæggrunde til at deltage i samarbejdet og en forståelse af skolen som social og pædagogisk arena.

I skole-hjemsamarbejdet deltager tre aktører: Barnet/eleven/eleverne – forældrene – lærerne.

1. Eleven/Barnet:

Vi foretager en bevidst sondring. Hjemme er der et barn, der lever et liv sammen med nogle voksne og det, der ellers foregår i det private liv. Når barnet kommer i skole, indtager det rollen som elev. Det har været en grundtese i projektet, at det er barnet i rollen som elev, der skal tematiseres i skole-hjemsamarbejdet. Hvis samarbejdet inddrager barnet, som det handler og er uden for skolen, skal det være, fordi det har betydning for forholdene i skolen.

Barnet skal anerkendes

- 1) som en, der kan noget (mestring) og
- 2) som en, der er nogen (en person i egen ret og en person, der er i gang med sit eget identitets- og myndighedsprojekt).

Både skolen og hjemmet har en andel i begge dele. De to perspektiver smelter sammen, idet barnet i skolen skal lære om vigtige forhold i verden for at udvikle sig alsidigt – som der står i folkeskoleloven – og i den forstand bliver en anden.

II. Forældrene

Skolen (og lærerne) må som udgangspunkt anerkende forældrene som 'eksperter' i børnenes liv. De er de vigtigste personer i barnets liv og den læreproces, der indebærer: at *mestre* noget, at *blive* nogen. Forældrene skal anerkendes som nogen, der på den ene side leverer betydningsfulde bidrag til børnenes læring og udvikling og på den anden side har en legitim interesse i det, der foregår i børnenes skoleliv.

III. Læreren

Læreren møder forældrene 'face to face' i skole-hjem-samarbejdet. Derfor er skole-hjem-samarbejdet væsentligt i forhold til at opnå forældrenes anerkendelse. Mens forældrene principielt må anerkendes som dem, de er, må lærerne "*gøre sig fortjent til*" (se bl.a. Thomas Ziehe) forældrenes anerkendelse. Den anerkendelse skal findes i lærerens egen professionelle faglighed, som hun udstiller for forældrene i møder og samtaler. Derfor er det en forudsætning for et vellykket samarbejde, at læreren er sig sin professionsfaglighed bevidst, hvor det væsentlige er; at læreren giver eleverne mulighed for:

- at lære noget, der er værdifuldt at lære (at "åbne verden for eleven"),
- at "finde sig selv" i verden, at forstå den og at mestre den (at "åbne eleven for verden"), og
- at føle sig anerkendt som nogen.

I mødet med forældrene er det vigtigt at kunne vise, hvordan lærerne og skolen løser denne opgave.

De tre sæt aktørers handlinger kan ses i lyset af tre perspektiver:

1. Skolens tre rum
2. Anerkendelse
 - a. i en grundlæggende sociologisk forstand (hvordan bliver vi den myndige person, vi vil være/kan blive)
 - b. anerkendelse i det daglige samvær som grundlag for en hensigtsmæssig kommunikation om skolen
3. Empowerment

De tre perspektiver er omdrejningspunkt for næste del af artiklen.

I. Skolens tre rum

Læreren og eleverne mødes i skolen under forskellige forudsætninger eller i forskellige 'rum', om man vil.¹⁴

I. *Det personlige rum*, hvor vi optræder som personer på en fælles menneskelig arena og er til stede for hinanden i eksistentiel forstand – et møde. Vi anerkender hinanden, som dem vi er; uden gustne overlæg. Det personlige rum er karakteriseret ved omsorg og nærvær; og vi mødes som mennesker med rollerne: voksne (individer med livserfaring) – *børn* (individer, som stadig er i gang med at gøre sig erfaringer).

Læreres, forældres og elevers møde i det personlige rum er modsætningsfyldt, fordi mødet principielt må være ligeværdigt, i den forstand at vi anerkender hinanden som værende lige meget værd, samtidig med at relationen mellem de voksne indbyrdes og barnet og de voksne i praksis er asymmetrisk på grund af de magtstrukturer; der også kendetegner skolen. Læreren har i kraft af sin position magt, som hun må forholde sig redeligt til ved at erkende dens tilstedeværelse og bruge den ansvarligt.

Det personlige rum dominerer samværet i hjemmet, men forekommer også i skolen.

II. *Det didaktiske rum* drejer sig om undervisning, hvor arbejdet med en bestemt sag er baggrunden for; at lærere og elever er sammen. Når det didaktiske rum fungerer; lærer eleverne om vigtige forhold i verden. Men også undervisningens form har betydning.

I undervisningen optræder vi med bestemte roller: *lærer* (som underviser) – *elev* (som lærende). En af undervisningens grundforudsætninger er; at begge parter anerkender hinanden i disse roller; som bestemmer den relation, der er grundlaget for undervisningen. Sker det ikke, opleves undervisningen som forstyrret eller meningsløs, uanset hvad den i øvrigt handler om.

Det didaktiske rum er i skolen, og det kan (men det behøver det ikke) blive problematisk, hvis det tages med hjem og invaderer barnets hjemlige, personlige rum. Mange problemer vedrørende lektier og forhandlingen af dem opstår; fordi der sker en sammenblanding af de to rum.

Omvendt ligger der et potentiale i at anerkende forældrene som eksperter i børnenes liv. Her ligger en ressource for lærerne, der bl.a. kan komme en systematisk tænkning om undervisningsdifferentiering til gode. EVA-rapporten om undervisningsdifferentiering (Undervisningsdifferentiering i folkeskolen (2004), Danmarks Evalueringsinstitut) konstaterer; at der i samarbejdet med forældrene ligger en uudnyttet kilde til en bred viden om det enkelte barn:

14 Se: Jens Peter Christiansen: Et demokratisk klassefællesskab i Pædagogisk Orientering nr. I 2006

Evalueringgruppen anbefaler at lærerne i deres tilrettelæggelse af undervisningen i højere grad samarbejder med forældrene for at få et bredt kendskab til den enkelte elev. (s. 61)

III. Det politiske rum handler om at afklare problemer og diskutere principper og retningslinjer med alle aktører som ligeværdige parter. I det politiske rum foregår forhandlinger, hvor deltagerne anerkender hinanden i rollerne som borgere i et samfundsmæssigt fællesskab. Det handler ikke primært om opdragelse eller undervisning, men om at forhandle forhold, man selv anser for betydningsfulde og gøre det på en måde, der kan føre til holdbare og retfærdige beslutninger. Det er en forudsætning at anerkende alles lige ret til deltagelse og at overholde de aftalte regler for drøftelser og beslutninger. Deltagerne må anerkende hinanden som principielt ligeværdige, og læreren må forholde sig til det paradoksale: "At opfordre den opvoksende til noget, som han – endnu ikke – kan, og anerkende ham som en, han – endnu ikke – er."¹⁵

Mange skole-hjemsamtaler og forældremøder foregiver at være i et politisk rum, hvor alles meninger principielt er lige gyldige. Det er de imidlertid ikke, idet læreren som den professionelle i sidste ende har ansvaret for både mødets form og indhold. Det egentlige politiske rum i forhold til forældrenes indflydelse ligger i skolebestyrelsen. Der er ganske sjældent tale om, at principielle drøftelser på forældremøder sendes videre til behandling i skolebestyrelsen. Det kunne med fordel ske noget oftere.

De tre rum og skole-hjem samarbejdet

I skole-hjem samarbejdet befinder deltagerne sig fortrinsvis i det didaktiske rum, men også med et ben i det personlige og det politiske rum. Primært handler skole-hjemsamarbejdet om, at lærere, forældre og elever forholder sig til skolens undervisning og barnets læring. Barnet indtager positionen som elev og forældrene som parter, der opnår forståelse for og kan yde et bidrag til barnets læreproces. Læreren må i kraft af sin professionalitet være den, der 'ved bedst', men i og med, at skolen inviterer forældrene og eleven til en samtale, så må de også have en mulighed for at føle sig hørt og anerkendt som ligeværdige.

Arrangementer som f.eks. eftermiddage eller aftener, hvor man hygger sig sammen, tenderer mod det personlige rum, og der kan være ganske særlige situationer, hvor læreren træder ud af sin professionelle rolle og bliver en samtalepartner om forhold, der egentlig ligger uden for skolens område.

Skole-hjemsamarbejdet er også en del af forældrenes muligheder for at agere som borgere i den del af samfundet, der har med deres børns dannelse og uddannelse at gøre. Den videre forlængelse af det politiske rum er skolebestyrelsen.

2. Honneths begreber om anerkendelse

Vi har i arbejdet med at forstå, hvad der er på spil i skole-hjemsamarbejdet, anvendt et sociologisk begreb om anerkendelse med inspiration fra Axel Honneth. Honneth betragter anerkendelse som en grundlæggende forudsætning for vores liv i fællesskaber og anser anerkendelsen for grundlaget for individets udvikling af identitet. Axel Honneth skelner mellem selvtillid, selvagtelse og selv værdsættelse¹⁶.

Selvtillid, selv værd

Igennem den kærlighed, der eksisterer i familien, og de bånd, der knyttes i venskaber i et gensidigt afhængighedsforhold, oplever vi en grundlæggende anerkendelse som selvstændige identiteter: Den fundamentale form for anerkendelse, mennesker opnår i familie og venskaber er med til at etablere individets grundlæggende tillid til sig selv som en, der er fortrolig med sine ressourcer, holdninger og værdier og ser dem modtaget og anerkendt. Denne form for anerkendelse erfarer, når man ser sine følelsesmæssige behov tilgodeset i gensidige erfaringer i symmetriske relationer som f.eks. forældre og børn, venskaber, familie.

Denne grundlæggende form for anerkendelse er en forudsætning for overhovedet at kunne indgå i relationer til andre i en konfliktfyldt verden ved "at være i stand til at udtrykke sig og agte sig selv som en der kan deltage i nære fællesskaber og samfundsmæssige forhold" (Willig s. 15) og er båret af "kærlighed" eller "omsorg" i form af følelsesmæssig tilknytning (Honneth 2000, s.92). For at arbejde med dette forhold må man se på socialiseringspraksis, familieformer og venskabsforhold (Honneth 1994).

¹⁵ Dietrich Benner; citeret efter von Oettingen, A.: Det pædagogiske paradoks. Klim 2001, s. 11.

¹⁶ Se Honneth, Axel: Behovet for anerkendelse. En tekstsamling redigeret af Rasmus Willig (2005), Hans Reitzels Forlag

Selvagtelse

Vi anerkendes som ligeværdige borgere i samfundet og opnår selvrespekt, når vi anses som indehavere af universelle rettigheder. Anerkendelse i form af rettigheder sikrer de grundlæggende muligheder for at fungere som selvstændige individer, der deltager ligeværdigt i fællesskaber. Her handler anerkendelsen om, at individet har fundamentale rettigheder som medlem af samfundet på linje med alle andre og dermed anses for at være moralsk tilregnelig. Den sikrer den enkelte de grundlæggende muligheder for at realisere sin autonomi og udvikling af selvrespekt (Willig, s. 16).

Anerkendelsen er universel, idet man kan forvente selv at blive anerkendt som tilregnelig, ligesom man anerkender andres tilregnelighed. Vi forpligter os gensidigt til at respektere og behandle hinanden som moralsk tilregnelige personer (Honneth 2000).

Selvværdsættelse

Individet anerkendes som aktør og som medlem af gruppen, fællesskabet, samfundet i kraft af sine kvaliteter, handlinger, præstationer og evner og på baggrund af sin konkrete livshistorie.

Denne form for anerkendelse har at gøre med individets værdsættelse af sig selv som medlem af et solidarisk fællesskab. Man anerkendes i kraft af det, man gør i de fællesskaber, man deltager i. Gennem anerkendelse af de særlige evner, særlige bidrag og kvaliteter etablerer man en opfattelse af sig selv som betydningsfuld i en fælles kontekst. Den sociale værdsættelse i vores samfund er nært forbundet med fordelingen og organiseringen af det samfundsmæssige arbejde. Det vil sige, at kategorien arbejde må tillægges stor betydning (Honneth 1994).

Ligesom den første form for anerkendelse er denne form ikke universel, men betinget, idet den handler om, hvilken værdi man tillægger den enkeltes bidrag til et konkret fællesskab (Honneth 2000). Det handler altså om en fælles forpligtelse over for det konkrete fællesskab, og om at vi respekterer hinanden i relation til realisering af det fælles projekt.

Forholdet mellem de tre former for anerkendelse

Der er ikke nogen rangordning mellem de tre anerkendelsesformer, da de gælder inden for forskellige 'regimer'. Hvilken form for anerkendelse, der skal have forrang, må i enhver situation afhænge af de konkrete omstændigheder.

3. Begrebet empowerment

Forældrene møder lærerne på mange måder og med vidt forskellige forudsætninger. Hvad er nødvendigt,

for at forældre og elever kan mødes med læreren på en måde, der kan være med til at kvalificere det, man er sammen om: elevernes læring og udvikling i skolen? Eller sagt på en anden måde: Hvordan kan det sikres, at lærerne kan møde elever og forældre som på-vej-til-at-blive myndige, hhv. faktisk myndige personer, der kan deltage aktivt og kvalificeret i elevens dannelsesproces?

I den forbindelse kan det være frugtbart at tænke på begrebsparret *mægtiggørelse-myndiggørelse*, der skal forstås i sammenhæng.

Mægtiggørelse handler om dette, at der skal være nogle veje, hvorigennem man kan gøre sin indflydelse gældende. Samtidig må det være sådan, at alle delta-gende parter anerkender disse veje som legitime og hensigtsmæssige.

Myndiggørelse handler om, at man er parat til og har evnen til at deltage i processer, der kan føre til beslutninger og handlinger, der af alle parter anses for fornuftige og hensigtsmæssige. Heri ligger også, at man faktisk er i stand til at benytte de veje og muligheder, der foreligger.

Mægtiggørelse

Det er vigtigt at gøre sig klart, hvilke bestemmelser, der regulerer området, og hvor grænserne for indflydelsen går: Hvis man bliver stillet indflydelse i udsigt og ikke reelt kan få den, så fører det til kynisme eller ligegyldighed. Det er vigtigt at huske på, at det er lærerens ansvar som den professionelle at gøre rammerne tydelige, men også at være opmærksom på, hvor de kan udvides.

Undervisningen er i sidste ende lærerens ansvar, men både forældre og elever har legitime interesser i at gøre deres indflydelse gældende, og det må nødvendigvis ske inden for de rammer, der nu eksisterer; primært folkeskoleloven: § 1 Skolens formål, § 2 stk.3, § 13 om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen, § 18 om elevernes medindflydelse § 44 om forældre, § 46 stk. 2 om elevråd.

Myndiggørelse:

Hvordan kan forældre (og til dels elever) blive i stand til at deltage, så det bliver en fornuftsstyret proces, der forholder sig til de to grøfter, man kan falde i:

1. At medindflydelsen bliver en pseudoprocess, hvor underliggende, men udtalte magtstrukturer i realiteten afgør udfaldet af drøftelserne?

2. At lærerne bliver taget som gidsler af demokratiet ved ikke at kunne arbejde i overensstemmelse med deres professionelle integritet, og forældrene kom-

mer til at 'løbe med dagsordenen' på et grundlag, der ikke er fagligt, professionelt velbegrunderet.

Læreren må sørge for at afgrænse rummet for samarbejdet, hvilket bl.a. vil sige, at det må gøres klart, hvor indflydelsen er reel (politisk), og hvor der kan blive tale om en slags høring eller udveksling af synspunkter, som så læreren i sidste ende må drage konsekvensen af.

Begrebet empowerment er i projektets forløb gledet i baggrunden, og det skyldes muligvis, at det til en vis grad er normativt forankret og derfor harmonerer dårligt med den praksisteoretiske tilgang, der primært ser på, hvad der siges og gøres. I skolens samarbejde med forældre, der har en 'uddannelsesfremmed' baggrund, kan det imidlertid stadig have værdi at se på, hvordan skole-hjemsamarbejdet kan medvirke til, at forældrene kan deltage i og bakke op om børnenes skolegang, så de føler sig anerkendt og kan bidrage til barnets udvikling og læring.

Lærernes grundlag for at tage professionelt initiativ og fastholde et professionelt fokus kan styrkes ved at skolen fremmer drøftelser til afklaring af fælles forståelser af de situationer, hvor der er mulighed for fikseringspunkter – hvor deltagerne i skole-hjemsamarbejdet holder hinanden fast i forudfattede forståelser af den anden og en snæver forståelse af egen rolle, og hvor samarbejdet holder op og bliver til positionering og kampe om at definere rummet. Eksempler på en af de deltagende skoler er kristendomsundervisningen, forholdet til heldagsskole, men mere generelt også lærernes indbyrdes forståelse af skole-hjemsamarbejdets kerneområder, hvad anerkendte former for professionalitet vil sige, hvordan de knappe ressourcer til samarbejde skal håndteres som f.eks. hjemmebesøg.

3. FAGLIGHED

Vagn Oluf Nielsen skelner mellem en kvantitativ og kvalitativ styrkelse af fagligheden. En kvantitativ styrkelse af fagligheden er lig med en forøgelse af timetallet, hvorimod en kvalitativ styrkelse betyder, at fagernes indhold hæves til et højere niveau. For at uddybe hvordan vi kan forstå denne kvalitative faglighed, kan vi inddrage endnu et af Vagn Oluf Niensens begrebspaar: Produktiv og reproduktiv faglighed, der kan forstås som underbegreber i forhold til det overordnede begreb kvalitativ faglighed. En produktiv faglighed er karakteriseret ved at:

*"det er eleverne, som – sammen med lærerne – producerer viden, og den indebærer en spørgende, undersøgende, reflekterende og problemorienteret arbejdsform, som tager udgangspunkt i deltagerens nysgerrighed og videbegær, og hvor deltagerne formulerer og søger at besvare problemstillinger(...) og hvor de afprøver deres opstillede teorier."*¹⁷

Vagn Oluf Nielsen understreger dog, at al undervisning nødvendigvis hverken skal eller kan være problemorienteret. Der er naturligvis stadig brug for faglig instruktion, faglige øvelser, kursusforløb, foredrag, instruktioner og demonstrationer. Denne måde at tænke og udføre undervisning på kan ses som en mere reproduktiv form for faglighed. Pointen er her at reproduktiv faglighed naturligvis ikke i sig selv er dårligere end den produktive faglighed, men at den nødvendigvis skal ses i øm omfavelse med den produktive faglighed – at læreren udøver den reproduktive faglighed, når den er nødvendig i forhold til den produktive faglighed. Man kan spørge: hvorfor skulle man ellers vide noget, hvis det ikke var, fordi man skulle bruge den viden til noget specifikt, man var optaget af?

Tænk for eksempel på et tværfagligt storylineforløb om børn i middelalderen. Man kan sagtens forestille sig et rigtig spændende forløb, hvor eleverne arbejder produktivt fagligt, men man kan lige så nemt forestille sig, at eleverne i deres undersøgelse af emnet vil løbe ind i spørgsmål, der vil kræve en reproduktion af specifik historiefaglig viden fra lærerens side.

Hans Jørgen Kristensen anfører tre forskellige forståelser af begrebet faglighed¹⁸. Det er forståelser, der kan genfindes både hos lærere og forældre og dermed også indarbejdes hos eleverne.

- Faglighed forstået som færdigheder i de vigtigste fag.
- Faglighed som pensum i betydningen videns- og færdighedsområder i fagene.
- Faglighed som personlig og praktisk brug af faglige forståelser, begreber og fremgangsmåder.

Det er Hans Jørgen Kristensens tese, at forældre især bærer faglighedsforståelse 1. Forståelse nr. 2 findes

¹⁷ Vagn Oluf Nielsen: Kvalificeret og kvalificerende faglighed. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr.1 2003, s. 70 ff.

¹⁸ se f.eks. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr.1 2003, s. 60 ff.

hos mange lærere, der i tværfaglige og projektorganiserede forløb gerne vil sikre sig, at fagenes indholdsområder bliver 'dækket ind'. Den tredje faglighedsforståelse findes kun blandt en mindre gruppe lærere og nogle få forældre.

Det korte af det lange er, at der er brug for såvel produktiv som reproduktiv faglighed i skolen. Man kan ikke tænke den ene form for faglighed uden den anden, lige så lidt som man kan tænke dannelse uden viden, eller lige så lidt som det er muligt at tænke sig en dannelsesproces, hvor barnets egne handlinger og stillingtagen ikke er medtænkt, men hvor det udelukkende er mål udefra, som bliver forsøgt gjort gældende over for barnet. Faglighed i et dannelsesperspektiv er samtidig en kollektiv og individuel proces, hvor eleven selv må og skal medvirke til at opnå sin egen humane bestemmelse.

Det har været et centralt element i projektet at se på, hvordan forældre i samarbejdet med skolen kan få et mere nuanceret blik på faglighed. En forudsætning for at det kan lykkes er, at lærerne selv bliver sig deres professionelle faglighed bevidst.

LITTERATUR

- Christiansen, Jens Peter: *Et demokratisk klassefællesskab* i Pædagogisk Orientering nr. 1 2006
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*
- Honneth, Axel: *Behovet for anerkendelse*. En tekstsamling redigeret af Rasmus Willig (2005), Hans Reitzels Forlag
- Jensen, Iben (1999): "Interkulturel undervisning" i *Globale Dimensioner*, Ibis
- von Oettingen, A.: *Det pædagogiske paradoks*. Klim 2001
- Kristensen, Hans Jørgen (2003): "Skolens faglighed – retraditionalisering eller udvikling". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1 2003*
- Nielsen, Vagn Oluf (2003): "Kvalificeret og kvalificerende faglighed". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1 2003*

