

Evalueringsrapport

FOR-DI – Forældre dialog i skolen

Iben Jensen

Roskilde Universitet

Indholdsfortegnelse

1. Indledning

- Kort beskrivelse af projektet
- Formål med evalueringsrapport
- Et praksisteoretisk perspektiv på FOR-DI-projektet

2. Indkredsning af udviklingsprojektet fra et praksisteoretisk perspektiv

- Kommunernes håndtering
- Skoleledernes håndtering
- Lærernes håndtering
- Konsulenternes håndtering

3. Kommunikation og metode

- Pædagogisk dag
- SMTTE modellen

4. Ændring af diskurs

- Kommunikation som forandringspraksis
- Formidling til forældre
- Følg med i dit barns skolegang

5. Inddragelse af minoritetsforældre

- De fysiske rammers betydning
- Forældre undervises efter metoder brugt i klassen
- Inddragelse af forældre som del af undervisningen

6. Konklusion

- Projektgruppens egen evaluering
- Ændring i diskurs?
- Ændring i praksis?
- Ændring i politik?

1. Indledning

Kort beskrivelse af FOR-DI-projektet

Formål med projektet

Det helt overordnede formål med projektet var at udvikle nye måder, metoder og redskaber til et bedre forældresamarbejde i folkeskolen. Udviklingsprojektet rettede sig mod hele skolen som organisation, men havde et særligt fokus på forbedring af samarbejde med forældre med etnisk minoritetsbaggrund.

Fordi-projektets værdigrundlag bygger på følgende principper:

- Skole-hjem samarbejde skal baseres på et resursesyn på både tosprogede elever og deres forældre
- Minoritetsforældre skal inddrages på en anerkendende og myndiggørende måde i deres børns uddannelsesforløb
- Projektet skal udformes som et skoleudviklingsprojekt
- Erfaringer fra projektet skal formidles til kommunens øvrige skoler

Projektgruppe

Projektet er udført i et samarbejde mellem 3 organisationer, der hver er repræsenteret med 2 konsulenter. Skole og Samfund (Forældre og Samfund), UC Lillebælt og Videnscenter for tosprogethed og interkulturalitet (UC2). For at sikre størst faglig spredning har konsulenterne arbejdet sammen på tværs af deres organisationer og geografi, hvilket vil sige at konsulenter, der boede i Odense, fulgte en skole i Odense og en på Sjælland og omvendt.

Projektets udformning

For at sikre den kommunale forankring tog projektet udgangspunkt i involvering af tre kommuner. Kommunerne kontaktede hver tre skoler, som herefter skrev kontrakt med projektet. Skolerne forpligtede sig til at afsætte tid til organisering af en pædagogisk dag for alle skolens pædagogiske medarbejdere, samt at afsætte timer til udviklingsarbejde for 2 lærere i tre klasser på skolen. Til gengæld modtog hver skole 33.000 kr. per år og fik stillet 30 konsulenttimer per klasse til rådighed. Skolelederne på hver skole indgik aftaler med lærere i tre klasser per skole.

Projektforløbet

Efter de indledende forhandlinger, valg af skoler etc. afholdt man på hver skole en temadag for det pædagogiske personale. På nogle skoler var forældre inviteret gennem skolebestyrelser.

Formålet med temadagen var; at give inspiration til skolen som helhed, at gøre opmærksom på projektet og at gøre det nemmere at skabe en senere forankring på hele skolen.

Herefter blev der udvalgt 3 klasser på hver skole, som hver gruppe konsulenter havde kontakt med. Hver klasse blev bedt om at fokusere på den forandring i skole-hjemsamarbejde, de ville arbejde med.

Der blev med mellemrum holdt opsamlende møder mellem konsulenter og skoleleder og i nogle tilfælde med kommunens pædagogiske konsulent. Der blev afholdt en erfaringsopsamling mellem alle de deltagende klasser, hvori man præsenterede og diskuterede forskellige måder at gribe projekterne an.

Projektet blev afsluttet med en rapport, skrevet af konsulenterne, og der blev afholdt en konference, som fik overvældende tilslutning og måtte lukke for tilmelding ved 100 deltagere. Gennem hele projektet har jeg været tilknyttet som procesevaluator og ved de månedlige møder i arbejdsgruppen har jeg haft det faste punkt: *"Evaluator har ordet"*.

Procesevalueringen er foregået ud fra følgende principper:

1) *Et praksisteoretisk perspektiv*; Udviklingsprojektet er dels blevet anskuet som forandringer af sociale praksisser og dels er der fokuseret på sammenhængen mellem konsulenternes mål med projektet og konsulenternes faktiske handlinger,

2) *Et postkulturelt perspektiv*; Hvordan undgår man at udpege etniske minoritetsforældre som problematiske, samtidig med at man fokuserer på en forbedring af samarbejdet med netop denne forældregruppe?

3) *Metodisk perspektiv*; Hvordan lever de benyttede metoder op til samfundsfaglige kriterier for undersøgelse og gennemførelse af sociale forandringsprocesser?

Jeg har deltaget i temadage, forældremøder, erfaringsopsamlinger samt løbende forholdt mig til powerpoints, tekster til publikation samt størstedelen af arbejdsgruppens møder. Ved nogle arrangementer har jeg primært observeret konsulenternes præsentationer (og givet feedback), mens jeg til andre arrangementer har bidraget som interviewer eller oplægsholder.

Sidste del af projektet er denne forskningsbaserede evalueringsrapport.

Formål med evalueringsrapport

Evalueringsrapporten bliver samtidig en evaluering af min egen procesevaluering. Mit fornemmeste mål med evalueringsrapporten er at lære mest muligt af udviklingsprojektet. Det

gøres ved at se på: 1. Hvad der set på analytisk og tidsmæssig afstand er foregået i projektforsøget, 2. Hvilke forandringsprocesser vi har været vidne til.

Hvad skal evalueres?

I ansøgningen til FOR-DI projektet er stillet følgende krav til en evaluering:

"Ændring i diskurs: Etablering af et ressourcesyn på de tosprogede elever som forudsætning for skole/hjemsamarbejdet.

Ændring i praksis: Inddragelse af minoritetsforældrene i deres børns uddannelsesforløb på en anerkendende og myndiggørende måde

Ændring i politik: Efterfølgende udvikling af lokale strategier over for både skolens tosprogede og etsprogede elever."

Et praksisteoretisk perspektiv på FOR-DI-projektet

Jeg har valgt at besvare evalueringsspørgsmålene ved at foretage en praksisteoretisk analyse. At anlægge et praksisteoretisk perspektiv på et udviklingsprojekt som dette vil sige, at man har fokus på praksis, hvad der bliver sagt og gjort i hele processen, som sit udgangspunkt. Fra et praksisteoretisk perspektiv fokuserer man på de sociale mikroprocesser, hvilket vil sige, at man hele tiden forsøger at få konkretiseret, hvordan sociale processer foregår. Hvordan skrev lærerne invitationen til forældrene? Hvilke stole var stillet frem? I en analyse af praksisser er man optaget af at afdække, hvilke forståelser der findes af de praksisser, man udfører. Fx hvilke forståelser er der af 'at lave lektier'? Hvilke skrevne og uskrevne regler går forældre og lærere ud fra omkring lektielæsning? I forlængelse af uskrevne regler ligger også spørgsmålet om, hvilke følelsesmæssige normer, der er knyttet til en praksis. Må børn græde i forbindelse med lektier? Må forældre skælde ud? Må læreren blande sig?

Fordelen ved at anlægge et praksisteoretisk perspektiv er, at man får redskaber til at se på sociale processer og får mulighed for at se på, hvilke sociale processer, der fx vedligeholder et umyndiggørende blik på elever og hvilke processer, som bygger på en ressourcetilgang.

Som konsekvens af et praksisteoretisk perspektiv har jeg fokuseret på forskellige måder, man har håndteret FOR-DI-projektet i de forskellige kommuner, skoler, klasser og blandt konsulenterne.

Efter en sådan inddeling har jeg mulighed for at give mere præcise svar på fx, hvorvidt diskursen omkring tosprogede elever og deres forældre har forandret sig. På nogle skoler var diskursen blandt de deltagende lærere allerede præget af en ressourcetilgang ved projektets

start. Her vil det være deres ændring af samarbejdspraksis, der er den reelle forandring. På andre skoler var lærerne ikke bevidste om, at forældresamarbejde kunne udnyttes som en faglig ressource, men havde primært set forældre som en social og følelsesmæssig ressource for eleverne. Denne erkendelse kan på længere sigt føre til nye møder og måske igen føre til nye undervisningsmetoder, som medtænker forældrene.

2. Indkredsning af udviklingsprojektet fra et praksisteoretisk perspektiv

Et af grebene i en praksisteoretisk analyse er, at man forsøger at indkredse centrale praksisser for den problemstilling, man ønsker at undersøge. Målet med forskningsevalueringen er således at undersøge, hvordan en forandringsproces på udvalgte skoler i tre kommuner med skoleledere, lærere, forældre og elever helt konkret blev udført. Hvad gjorde man? Hvilke spørgsmål blev stillet, hvilke svar blev givet? Og hvad kom der ud af det? Kommunikation er en central del af alle disse praksisser og vil løbende blive inddraget.

Kommunernes håndtering

Fra et analytisk perspektiv kan man indkredse fire centrale håndteringsformer fra *kommunens* side.

- a) Kommunen *indbyder* 'interesserede skoler' til at deltage i projektet
- b) Kommunen *udpeger* skoler, den vurderer trænger til et forbedret skole-hjemsamarbejde
- c) Kommunen inddrager tosprogskonsulenten i udviklingsprojektet
- d) Kommunens efterfølgende forankring af projektet i hverdagen

Forenklet kan man sige, at forskellen mellem de to første håndteringsformer er, at man på de 'interesserede' skoler finder flere 'engagerede skoleledere og lærere', mens man på de 'udpegede skoler' udviser mindre interesse for projektet, og ikke ser samme form for relevans i skole-hjem-samarbejdet. Denne forskel viser sig efterfølgende i de konkrete aktiviteter.

To-sprogskonsulenten har – særligt i forhold til kontakt til forældre med etnisk minoritetsbaggrund – været en stor støtte for projektet i de kommuner, hvor de blev inddraget i udviklingsprojektet.

Kommunens efterfølgende opfølgning på projektet samt forankring af nye praksisser på andre skoler har været meget vanskelig at følge på grund af strukturelle forandringer på skoleområdet, da alle kommuner i skrivende stund er præget af skole-lukninger og – sammenlægninger.

Skoleledernes håndtering

Fra et analytisk perspektiv kan man pege på følgende fire centrale håndteringsformer foretaget af skolelederne:

- a) Skolelederen *indbyder* interesserede lærere
- b) Skolelederen *udpeger* lærere, de finder bør forbedre deres forældre-samarbejde
- c) Skolelederens *institutionelle* forankring af nye praksisser på skolen
- d) Skolelederens *kommunikation* om projektet

Ligesom man i kommunerne enten har inviteret eller udpeget skoler, har skolelederne benyttet disse to håndteringsformer. Ligesom på kommunalt niveau udviser de lærere, der er *inviteret* til at deltage i projektet, større engagement i udviklingsprojektet end de lærere, der er blevet pålagt at deltage.

Nogle skoleledere valgte at udstikke retningslinjer for, hvilke typer udviklingsprojekter lærerne kunne igangsætte, mens andre udbød midler generelt til forbedret skolehjemssamarbejde, og helt overlod til det enkelte team, hvordan pengene skulle bruges. Der er eksempler på, at man ved mindre styring fra skolelederens side kommer i kontakt med lærerteams, som ikke er så reflekterede over, hvad de ønsker med et forældresamarbejde (fx at holde en fest for alle forældre i klassen). Udviklingsprojektet har givet dem mulighed for mere konkret samvær med klassens forældre, hvilket har givet alle forældre bedre kendskab til hinanden, hvilket igen på længere sigt kan gøre lærerne åbne for mere reflekterede projekter (fx at udvikle undervisningen, hvor man bruger forældrene som en ressource).

Alle skoler var kontraktligt forpligtet til at forankre projektet på skolen. Fx i pædagogisk/samarbejdsudvalg. Det er vanskeligt at se, hvordan projektet blev forankret. På nogle skoler refererede man til en institutionel forankring i den eksisterende mødestruktur, hvor Fordi-projektet indgik som fast punkt på månedlige møder. På grund af den før nævnte omorganisering af skoleområdet er det ikke på nuværende tidspunkt muligt at evaluere projektets forankring.

Skolelederens kommunikation om projektet varierer på samme måde fra skole til skole. Man kan på den ene side sige, at det er de engagerede skoleledere, som selv har meldt sig til projektet, der kommunikerer mest. Men man kan også sige, at nogle af de skoleledere, som selv synes at forældresamarbejde er indlysende vigtigt at støtte, har haft sværere ved at formidle budskabet til forældrene, fordi de har haft sværere ved at forstå, hvorfor forældrene ikke bakkede mere op om udviklingsarbejde og møder, når de kunne forbedre forholdene for deres børn.

Lærernes håndtering

Lærerne, som altså enten havde meldt sig, fordi de var særligt interesserede i at arbejde med skole-hjem-samarbejde, eller var udpeget af deres skoleleder, kan fra et analytisk perspektiv siges at håndtere projektet på følgende måder:

- a) Lærerteamet arbejder uforstyrret videre – blot med flere ressourcer
- b) Lærerne udnytter konsulenter og udviklingsprojektet til at afprøve nye former for skole-hjemsamarbejde
- c) Lærerne arbejder med nye former for kommunikation i forældre-samarbejdet
- d) Et enkelt lærerteam tager projektet i egen hånd
- e) To lærerteams fra en udpeget skole trækker sig fra projektet på grund af arbejdspress

I de lærerteams hvor lærere har oplevet, at de har haft et godt skole-hjemsamarbejde, har man arbejdet uforstyrret videre, men med flere ressourcer. Man har deltaget i møderne og ladet sig inspirere af projektet, men der er ikke foretaget radikale ændringer inspireret af projektet.

Andre lærere har uanset deres udgangspunkt udnyttet projektet mere ved at gå meget i dialog med konsulenterne og har ladet sig inspirere, og har gennem projektet fået flere nye ideer til skolehjemsamarbejde. Flere har fx integreret forældre i undervisning eller lavet arrangementer med forældrene, som ikke kun var sociale, men som også gav større viden om skolens projekt, som fx brug af matematik til leg.

Et enkelt lærerteam lod sig inspirere af konsulenternes opfordring til selv at tage ejerskab i forhold til projektet og besluttede at bruge den ekstra tid, de havde fået til at udvikle forældresamarbejde i, til at undervise de elever i klassen, som havde svært ved at følge med. Da projektet var rettet mod en øget indlæring, kan man sige, at lærerteamet holdt sig på kanten af projektet.

Kommunikation til forældre både til indkaldelse og afholdelse af møder er den enkeltfaktor, som alle lærere i projektet forholdt sig til. Uanset hvordan lærerne kommunikerede med forældrene, var der tale om bevidste valg, som for alle ændrede sig i løbet af projektet.

Konsulenternes håndtering

Konsulenternes håndtering af projektet følger i udgangspunktet projektets formål og design, men ændrer sig i løbet af projektperioden og dens faser.

- a) Konsulenterne udnytter intern faglig sparring og videndeling,
- b) Konsulenterne understreger idéudvikling og prioriterer skolens/lærernes ejerskab,
- c) Konsulenterne tilbyder en normativ ramme for udvikling af skole-hjemsamarbejde
- d) Konsulenterne kommunikerer i forskellig grad med skolerne

Gennem hele projektforsøget har der været afholdt regelmæssige møder i projektgruppen (hver eller hveranden måned), hvor man har udvekslet erfaringer fra de enkelte skoler og diskuteret og udviklet fælles oplæg til spørgeskemaer, temadage, forældre interview mm. Videndelingen og organiseringen har været velstruktureret og gennemført på et meget højt fagligt niveau. Et af de gennemgående temaer har været, hvorvidt man skulle fastholde, at hver skole skulle føle ejerskab, og at man derfor blot skulle tilbyde at hjælpe, når skoler og klasser havde fundet deres projekter, eller om man skulle gå mere aktivt ind og med det samme sikre, at udviklingsprojekterne alle benyttede en ressourcegang.

Alle konsulenter svingede i løbet af projektet mellem disse to praksisser.

En udbredt praksis var (især ved de indledende møder), at konsulenterne forholdt sig meget afventende. Når skoleledere eller lærere spurgte, hvad FOR-DI projektet gik ud på, om det var særligt for etniske minoriteter – kom svarene lidt tøvende tilbage, at det kom an på, hvad de som lærere ville lægge i det. 'Det var deres skole, deres forældre' og 'FOR-DI'-konsulenterne kom for at kvalificere og facilitere de processer, lærerne fandt relevant at gå ind i.

Den anden udbredte praksis var, at konsulenterne kom med konkrete forslag til ideudvikling af skole-hjemsamarbejde som de personligt (fagligt) fandt relevant at udvikle. I projektgruppen var der tre hovedperspektiver:

- 1) Et forældreperspektiv, hvor man lagde vægt på, at forældrene havde for lidt indflydelse på, hvordan skole-hjemsamarbejde skulle forløbe og at lærerne ikke lyttede nok til forældrenes kritik af skole-hjemsamarbejde.
- 2) Kendskab til skolens projekt som et af hovedformålene i forældresamarbejde, begrundet i et rationale om, at hvis forældrene ikke kender skolens projekt, vil de ikke være i stand til at støtte det fagligt og forene skole-sprog med hjemmesprog, som ses som en forudsætning for forbedret læring.
- 3) Udvikling af en forældre-didaktik, dvs en undervisningsform, hvor man hele tiden tænker forældrene med som ressource, ikke som læktielæsere, men som medspillere, der aktivt forbinder hjemmesprog med skolesprog – det kan fx gøres ved at inddrage forældres erfaringer direkte i undervisningen.

Kommunikationen mellem de enkelte konsulenter, de enkelte skoleledere og de enkelte lærerteams var meget forskellige. Nogle konsulenter havde gennem hele projektet meget korrespondance, nogle over emails – andre kommunikerede mest gennem møder.

Opsamling

Formålet med denne indkredsning af praksisser har været at skille projektet lidt ad på tværs af skoler og konkrete projekter. I et fremadrettet praksisteoretisk perspektiv er det ikke vigtigt at vide, hvilke skoler der har udført hvilke projekter – i samarbejde med hvilke konsulenter,

den relevante viden er knyttet til, hvilke forandringsprocesser der har været konstruktive for at nå projektets mål og hvilke man skal undgå eller forbedre i fremtidige projekter.

Der er sådan set gode grunde til, hvis konsulenterne forholder sig afventende og/eller er normative. Al forskning omkring forandringsprocesser peger på, at deltagerne i en forandringsproces skal føle ejerskab, for at de kan se det relevante ved at skabe forandring. På den anden side skal deltagerne også have en vis viden om, hvad det er for forestillinger, der ligger bag abstrakte ord som 'ressourcetilgang', som blev benyttet i projektbeskrivelsen.

Jeg vil pege på, at man i udviklingsprojekter skal arbejde mere bevidst med de store udfordringer, der ligger i både at være igangsættende og styrende, samtidig med at lærerne selv skal finde det relevant.

Man skal være bevidst om ikke at fremstå afventende og tøvende, men i stedet indgå i en ligeværdig dialog med lærere og forældre, hvor begge parter fremlægger deres erfaring. Inspirationsmøderne kan med fordel opbygges med mere tid til refleksion for både lærere og forældre, så konsulenternes input kan nå at blive diskuteret, og ideelt set udvikles til konkrete forandringsforslag. Som konsulent skal man også være bevidst om, hvordan man vil reagere hvis dem, der skal have ejerskab over forandringsprocessen, ikke udvikler sig i 'den rigtige retning'.

Dette udviklingsprojekt lå geografisk spredt, og man havde af faglige grunde fordelt skolerne geografisk, så halvdelen af skolerne lå meget langt fra konsulenternes bopæl. Det resulterede i, at den skriftlige kommunikation dominerende for nogle af konsulenterne. Da skriftlig kommunikation (umærkeligt) er meget tidskrævende, skal man være opmærksom på dette i tildeling af timer til konsulentarbejde i forhold til geografisk placering.

3. Kommunikation og metode

Den første kommunikation mellem konsulenter og lærere foregik gennem et spørgeark. Hensigten med spørgearket var at få lærerne til at pege på, hvilke dele af skole-hjemsamarbejdet de var interesseret i at udvikle, samt hvilke forestillinger de havde om, hvordan det kunne udføres.

Et af disse spørgeark var udformet således:

"1. Status i skole-hjem-samarbejdet

Hvordan oplever du – som forældre eller medarbejder – den eksisterende praksis mht. Skole/hjem samarbejdet?"

Herefter er opstillet et lille skema, hvori man bliver bedt om at besvare følgende spørgsmål:

"Hvad er skolens politik for skole/hjem samarbejde?

Hvilke retningslinjer foreligger?

Hvordan er praksis?

Hvad kendetegner indholdet og organiseringen i skole/hjemsamarbejdet?

Hvornår og hvordan taler medarbejdergruppen/forældregruppen om indholdet og organiseringen af skole/hjem samarbejdet?"

Herefter spørges til fremtidsmuligheder. Der spørges, hvordan man enten som forældre eller medarbejder mener, at skole/hjem samarbejdet i højere grad kan være med til at understøtte elevernes læring. Og der spørges igen til politik, skole hjem-samarbejdets indhold og organisering samt om, hvornår og hvordan man taler om skole-hjemsamarbejde.

Spørgearket er på den ene side tilgængeligt og enkelt. Det fylder en enkelt side og ser ud til at være til at svare på. Men hvis man analyserer skemaet som en kommunikativ praksis, må man sige, at der er valgt en form, der er vanskelig tilgængelig både for forældre og lærere. For forældre er formuleringerne fagspecifikke, komprimerede og abstrakte: *"Hvornår og hvordan taler medarbejdergrupperne/forældregruppen om indholdet og organiseringen af skole-hjemsamarbejdet?"* Indholdsmæssigt er spørgsmålet ikke vanskeligt, men i sin komprimerede form er det svært at forstå, at konsulenterne bare gerne vil have at vide, hvornår og hvordan man taler om skole-hjem samarbejde.

Indholdet af spørgsmålene er alle relevante for konsulenten, men hvis de skal kunne fungere som en måde at skabe nye ideer for medarbejdere og forældre, skulle de have været meget mere konkrete i deres form.

Pædagogisk dag

I følge projektet skal hver deltagende skole afholde en pædagogisk dag for hele skolens pædagogiske personale. Som optakt til den pædagogiske dag er der udsendt spørgeark, hvis mål er at give konsulenterne indblik i, hvilke ideer man på den konkrete skole har til at forandre skole-hjemsamarbejdet.

Jeg kom ind i processen, da konsulenterne var i gang med at læse lærernes svar igennem som forberedelse til den pædagogiske dag. Begge konsulenter, som har arbejdet intenst med skole-hjemsamarbejde og etniske minoriteter i de sidste mange år, var lidt skuffede over, at lærerne tænkte så traditionelt i forhold til skole-hjemsamarbejde. Lærernes forslag handlede om skole-hjemsamtaler, lejrskoler og forældremøder. Samtidig var det et

gennemgående træk, at forandring i skole-hjemsamarbejdet skulle foregå gennem bedre kommunikation. Målet for lærerne var at få forældrene til bedre at forstå, hvorfor de skulle deltage i arrangementerne.

Som konsulent for konsulenter (procesevaluator) pegede jeg på konsulenternes 'skuffelse' over lærerne, hvilket førte til en frugtbar diskussion omkring lærernes pressede hverdag, overskud til indføring af forandringer og om, hvad det er for en specialviden om nye skole-hjemarbejdsformer, konsulenterne har. Resultatet blev, at konsulenterne besluttede sig for at præsentere mere af deres egen faglige viden, som er baggrunden for, at de selv tænkte skole-hjem-samarbejde anderledes. Konsulenterne besluttede samtidig at vægte flere konkrete ideer i deres oplæg.

På selve dagen præsenterede konsulenterne således Ann Magrit Hauges opdeling i skoler, hvor man henholdsvis har en problemorienteret eller en resurseorienteret tilgang til forældresamarbejdet. Herefter blev Hauges 6 krav til læringsmiljøet præsenteret: 1) at mestre, 2) at opleve mening og sammenhæng, 3) at føle anerkendelse og samhørighed, 4) at forstå, 5) at få identitetsbekræftelse, 6) at få perspektivudvidelse. Herefter blev der lagt der op til at personalet på skolen diskuterede, hvorvidt deres skole havde en problemorienteret eller en resurseorienteret forståelse af deres tosprogede elever og deres forældre. For at give mere stof til diskussion gav konsulenterne eksempler fra personalets egne besvarelser, som faldt inden for både den resurse- og problemorienterede forståelse.

På baggrund af dette oplæg, hvor lærerne fik input fra konsulenterne, gik lærerne i gang med at udvikle visioner for deres forandrede skole-hjemsamarbejde.

Fra vision til handling

Konsulenterne havde valgt en meget brugt konferenceform (med cafeborde), hvor man går fra bord til bord, men lader en 'vært' blive siddende ved hvert bord, så vedkommende kan fortælle om, hvad man tidligere har haft af gode ideer ved bordet. Når formen fungerer godt, får man sikret, at flest mulige mennesker får diskuteret forskellige ideer, og man ender med ideer, som mange har taget stilling til og forfinet. Men at få formen til at fungere godt, kræver enten at parterne ikke kender hinanden, så der ikke kører andre sociale dagsordener, eller at der er stor tillid mellem deltagerne. Som jeg hørte diskussionerne, når jeg gik rundt, var der gode historier og ideer, der blev diskuteret, men der var også mange negative kommentarer, der tog livet af gode, men ufærdige ideer. Der foregik en del magtkampe i grupperne mellem dominerende ældre medarbejdere, som ikke havde lyst til at deltage i "*endnu et udviklingsarbejde*", og yngre engagerede lærere.

I alle grupper kom man med andre ord til at lægge ører til mange negative erfaringer om, hvordan andre tidligere havde forsøgt sig med større inddragelse af forældre.

Abstrakte svar

Det mest karakteristiske ved de svar, der kom op på tavlen var, at de var abstrakte:

Mål er fx *"At alle føler ejerskab"* eller *"Gensidig tydelighed"*, eller *"At samarbejdet bliver lystbetonet, forpligtende og ligeværdigt"* – et enkelt mål er konkret: Her ønsker man *"at give forældrene indblik i, hvordan undervisningen foregår og hvad den indeholder, så de får mulighed for at støtte deres barns læring og mulighed for at støtte med lektier."*

Man kan sige, at de svar der kom på tavlen enten er abstrakte eller 'gode intentioner' formuleret i den 'rigtige' resurseorienterede tilgang. Samtidig fremgik det, at en del læreres forståelse af et skole-hjemsamarbejde er, at det er lærerne, der skal fortælle forældrene noget mere. Lærerne skal være mere tydelige. De skal fx organisere, at forældre deltager i undervisningen for at få større indsigt i skolen, og måske skal man pålægge nogle etniske minoritetsforældre at komme, fx *"Lærerne fortæller forældrene, at de er nødt til at investere tid og energi i deres barns skolegang."*

Modellen for denne temadag bruges på de andre skoler i projektet.

SMTTE-modellen

Konsulenterne brugte på alle skoler – i forskellige former – SMTTE-modellen, som er et ofte anvendt redskab i pædagogiske kredse. SMTTE-modellen har til hensigt at hjælpe med udvikling af en handleplan, og i dette tilfælde at bidrage til udvikling af skole-hjem samarbejde. SMTTE er en forkortelse for Sammenhæng, Mål, Tegn, Tiltag, Evaluering. Konsulenterne uddelte desuden *"Under- eller hjælpe-spørgsmål til SMTTE-modellen fra kif.emu.dk"* samt udleverede yderligere 14 spørgsmål *"med særligt fokus på skole-hjemsamarbejde"*.

SMTTE modellen er abstrakt. Ideen er, at man skal tage sin egen idé og begynde at reflektere over ideen ved hjælp af komponenterne i modellen samt hjælpe-spørgsmålene. Jeg finder modellen problematisk af flere grunde. For det første var ingen af underspørgsmålene relateret til etniske minoritetsforældre, hvilket skabte forvirring blandt lærerne, der havde regnet med, at man skulle udvikle nye former, som særligt var rettet mod *"problemer med etniske minoritetsforældre"*, som fx at få flere forældre til at deltage i forældremøderne. For det andet er selve formen meget styrende for, hvad der kan udvikles af ideer. Selve ideudviklingen styrkes efter min erfaring ikke ved modellen. Hvis man lige efter, at man har fået en ide, skal sætte den ind i diverse femkanter, er chancen for, at man tager en enklere idé større. Hvordan skal man kunne forklare, hvordan ens handleplan vil forbedre samarbejdet og inddrage forældre på nye måder, hvis man kun lige aner konturerne af ideen? Der spørges fx i modellen: *"Hvordan kan arbejdet implementeres i praksis og forankres?"* Hvis den spinkle, nye idé handler om, 'noget med at se på dukketeater på baggrund af livshistorier' så skal man først have tid til at udvikle ideen om dukketeater, hvilke fag kunne involveres? Hvilke lærere arbejder man selv godt sammen med?

SMTTE-modellen kan sikkert være et glimrende bidrag senere i en proces, men som igangsætter af nye ideer for lærerne i de enkelte teams, var den for nogle yderst problematisk. Men lærere er jo som folk er flest, så generelt blev SMTTE-modellen brugt af dem, der fandt den brugbar, mens dem, den generede, stilfærdigt lod være med at bruge den.

Min kritik af SMTTE-modellen handler altså dels om, at den ikke bør bruges i en idefase og dels om, at den er meget abstrakt og derfor har en tendens til at udvikle ideer og handleplaner, som er så enkle, at de kan være inden for de faste rammer, der allerede er lagt.

4. Ændring af diskurs: Etablering af et resourcesyn på de tosprogede elever som forudsætning for skole/hjem samarbejde

Jeg har forsøgt at indkredse en ændring af diskurs ved at give eksempler på kommunikation tidligt og sent i projektet. Skolerne fulgte som vist ikke et lineært forløb, fordi nogle lærerne allerede baserede deres samarbejde med forældre på en resursetilgang ved projektets begyndelse. Men at tale ud fra en resursetilgang 'at tale i den rigtige diskurs' – indgår samtidig i en magtrelation og er ikke per automatik befordrende for et godt udviklingsarbejde, som det fremgår af det næste lille eksempel.

"Muslimske forældre"

Jeg observerede et lærer-team, som en skoleleder havde udpeget. Mødet lå klokken 18. Lærerne havde været på skolen indtil klokken 16 og skulle nu samles for at udvikle nye former for skole-hjem-samarbejde. Måden, de skulle få ideer, var knyttet op til den før beskrevne SMTTE-model, hvilket specielt et af de fire teams havde meget svært ved at forholde sig til. Min fortolkning var, at de var trætte. De havde ingen konkrete ideer, og de havde meget svært ved at passe deres trætte tanker ind i modellerne. Mens de diskuterede deres erfaringer med forældre med minoritetsforældre brugte en af lærerne udtrykket: "*De muslimske forældre*". Skolelederen, som tilfældigvis lige var kommet ind i rummet, stivnede og gik med faste skridt over til 'synderen' og afbrød teamets diskussion med ordene: "*Her på skolen omtaler vi ikke forældre ved deres religion, der er ikke noget, der hedder muslimske forældre*". Læreren mumlede træt, at hun tænkte på "*forældre til tosprogede med anden etnisk herkomst end dansk ...*" skolelederen forlod lokalet.

Skolelederen har helt ret i, at forældregrupper ikke bør benævnes som repræsentanter for religiøse grupper, hvis det ikke er relevant for problemstillingen. Men set i et udviklingsperspektiv ville det have været hans opgave at sikre sig, at de ansatte er enige i at benævnelsen var uhensigtsmæssig. Ved at foretage en irettesættelse var han med til at

vedligeholde en diskursiv praksis, hvor læreren prøver at huske, 'hvad det nu er, man må kalde 'dem', hvis man skal være politisk korrekt' og det er en kontraproduktiv diskurs.

Kommunikation som forandringspraksis

Hvordan har man brugt kommunikation for at skabe forandring?

I første del af projektet var den mest brugte forandringspraksis overfor de forældre, der ikke kom: At sende flere breve hjem.

- Man sendte breve med posten i stedet for med eleven for at sikre, at brevet kom op af tasken.
- Man skrev på indbydelsen, at forældrene skulle begrunde, hvis de ikke kunne komme.
- Man ringede personligt ud til forældrene – med det resultat, at næsten 100% af de etnisk danske forældre kom, mens minoritetsforældre stadig var underrepræsenterede.

Efterhånden som projektet skred frem, begyndte lærerne at se minoritetsforældrenes udebliven fra forældremøder som udtryk for, at forældrene ikke fandt møderne relevante eller at interessen var til stede, men at det tidsrum, møderne lå på, kolliderede med aftenarbejde eller børnepasning. Man kan altså se, at lærerne ved projektets begyndelse var fokuseret på, at forældrene skulle motiveres for produktet (forældremødet), som de fandt var godt, som det var – til at de senere i projektet lagde et andet perspektiv på lærermødet og udtrykte anerkendelse af, at forældrene kan have gode grunde til ikke at prioritere *"de der almindelige, l a n g e forældremøder"*.

Formidling til forældre

På en skole afholdt man et forældremøde (for hele skolen) om forbedret skole-hjemsamarbejde. Der kom ikke mange forældre og de fleste af dem, der kom var medlemmer af skolebestyrelsen eller formænd/kvinder for klasseråd. På mødet holdt en af konsulenterne et oplæg om FOR-DI-projektet, og der blev fortalt, hvor vigtige forældre er for børnenes læring.

En af forældrene bemærkede, at hun ikke kunne huske, at der har været skrevet i skolebladet om FOR-DI-projektet. Skolelederen tog lidt forurettet ordet og forklarede, at man havde skrevet om projektet i skolebladet, man havde sendt breve ud til alle klasser. Herefter tager han skolebladet og siger: *"Hør her, hvad vi har skrevet ..."*. Jeg gav begejstret skolelederen ret i, at det var formidlet klart, men forælderen sagde igen, at hun stadig ingenting forstod, og at hun gerne vil have forklaret, hvad det var, både skoleleder og jeg synes var så klart. Vi fortalte i munden på hinanden, at der jo sort på hvidt står, at forskning har vist, at det er vigtigt med forældredeltagelse, og at det gælder alle børn.

Forælderen protesterede konstruktivt, at det skulle formuleres meget mere konkret, hvis hun skulle have lagt mærke til det. Der skulle fx have stået: *"Vidste du, at du kan hjælpe dit barns læring ved at bruge 10 minutter om dagen på at spørge til, hvad det har lavet i skolen i dag?"*

Eksemplet er interessant, fordi vi, der ser forældresamarbejde som et udviklingsprojekt, i dette tilfælde er enige om, at det er tilstrækkeligt med generelle oplysninger, mens den protesterende forældre gerne vil have konkret information om, hvad forældrene skal gøre, hvor kort tid det tager, og hvad udbyttet kan forventes at være.

Jeg så indkaldelsen til mødet senere og det viste sig at i selve indkaldelsen til dette møde for alle klasserepræsentanter og medlemmer af skolebestyrelser – stod der kun om FOR-DI-projektet, at det handler om samarbejde mellem forældre og skole (særligt for etniske minoritetsforældre). Men der stod intet om, at det kan gavne elevens læring med bedre forældresamarbejde.

Hermed er bolden givet op til at bruge lidt af forældrenes tid på et forældremøde til at få dem til at formulere mødeindkaldelser, der vil få flere forældre til at komme til næste møde.

Kommunikation omkring et samtalepapir

I en 1. klasse ønsker man at inddrage forældrene i skole-hjem-samtalen. Teamet har derfor uddelt et lille samtalepapir, som har overskriften: *"Hvordan går det med ...?!"* I den lille forklaring til skemaet på arket står: *"Vi vil bede forældre og børn om at forberede sig sammen inden skole/hjem samtalen. I forældre skal vide, hvordan jeres barn synes, det går, i forhold til de nedenstående udsagn. (Børnene skal ikke med til skole/hjem samtalen)"*

Børnene skal beskrive for deres forældre, hvordan de (selv) synes, det går i skolen. Der er syv udsagn og eleverne kan tildele sig selv forskellige smiley'er. De tre første spørgsmål indledes med: *"Er du god til ..."* *"At lytte til kammerater, til læreren og til at række hånden op og vente til du bliver spurgt?"*. Spørgsmålene er både normative og handlingsanvisende. Det er godt, hvis eleven kan give sig selv en glad smiley på alle tre spørgsmål. *"Hvordan er du til at samarbejde ...?. med din sidemakker?"* "... med dit team?" Igen er det egen rolle, det handler om. *"Kan du skifte aktivitet uden at fjolle og lege?"*. Da ordet 'fjolle' er negativt og 'lege' ikke hører til i timen, fremgår det af spørgsmålet, hvad man skal gøre. Igen er det den enkelte elev, som enten mestrer eller ikke mestrer at gå seriøst fra aktivitet til aktivitet. Endelig spørges der mere åbent – og uden den subjektive selvudpegning: *"Hvordan går det med at lege med de andre?"* Der er heller ikke tvivl om, at det er bedst at kunne give sig en stor smiley, men i dette spørgsmål er det ikke sprogligt udformet som den enkeltes ansvar.

Skemaer som disse benyttes i mange skole-hjem samtaler, og oftest opfattes de af lærerne, der bruger dem, som et progressivt redskab til at inddrage barnet som en ressource. Hvis man har tilstrækkeligt gode danskundskaber anviser alle spørgsmål, hvad skolen finder er passende svar. Hermed kommer skemaet til at fungere som et redskab for læreren til at få

eleven til at fortælle om sig selv til sine forældre og sine lærere ud fra lærerens målestok. Læreren (og forældrene) vil på baggrund af skemaet få viden om, hvor langt barnet er med sin selvdisciplinering i forhold til skolens krav, men vil fx kun indirekte få viden om, hvordan barnet oplever sin læringsituation.

Et redskab der anerkender

Jeg vil forsøge at præcisere min kritik med et eksempel på, hvordan man kunne have bygget en samtale omkring læring op i stedet for et normativt samtaleark. Det kunne fx lyde sådan her:

"Alle børn lærer forskelligt. Nogle elever synes, det er nemt, når vi fortæller noget, andre synes det er nemmest, når vi tegner. Nogle vil gerne lære noget i kor – andre vil gerne lege og bruge deres krop. Fx hoppe i ruder og lære tabeller ved at synge sange.

Nu skal du prøve at fortælle dine forældre, hvornår du synes, det er nemmest/sværest at lære noget:

Når vi synger om bogstaver?

Når vi hopper i ruder?

Når der er stille i klassen?

Når du skal forklare noget til en anden?

Når du skal løse opgaver, hvor dine forældre er med?

Er der nogle måder, du ikke kan lide at lære på?"

Dette skema er mit forsøg på at skabe grundlag for en samtale, hvor man tager udgangspunkt i forskellige læringsstile. Man kunne også have udformet skemaet ud fra ud fra Hauges model eller ud fra de sociale regler om at sidde stille i timerne og samarbejde, som der refereres til i det normative samtaleark.

Utilsigtet social distinktion

På en anden skole vil lærerne gerne vise forældrene, hvordan klassen arbejder i dansktimerne. De giver derfor mulighed for, at forældre selv kan komme ind og analysere et digt. Vi er på 9. klasse, niveauet er relativt højt. Man kan sige, at denne praksis vidner om en stor anerkendelse af forældrenes kompetencer, diskursen er understøttende, men i deres praksis kommer lærerne til at genskabe den uddannelsesmæssige distinktion, som hele tiden ligger som den underliggende sortering i skole-hjemsamarbejdet. At skole-hjemsamarbejde også er mødet mellem boglige og ikke-boglige miljøer. Folkeskolelærere står, som sociologen Henrik Dahl påpeger, med deres akademiske status præcis i midten i

uddannelseshierarkiet. Af nogle forældre betragtes lærerne som mellemuddannede og af andre forældre som højtuddannede.

Følg med i dit barns skolegang

Vi skal nu se på et eksempel, hvor en lærer formulerer, hvad han har fået ud af at deltage i projektet. Lærerens refleksioner er særligt interessante, fordi han ikke tidligere har reflekteret over, hvorfor forældredeltagelse er så vigtig for elevernes læring.

"Fordi-projektets berettigelse og store fortjeneste ligger, som jeg ser det, i udbredelsen af forståelsen for den direkte sammenhæng mellem forældrenes involverende interesse for deres barns skolegang og barnets udbytte af samme og senere uddannelses muligheder. Dette er for mig at se en "velbevaret hemmelighed" i samfundet, specielt blandt indvandrefamilier, – og den egentlige grund til at de ikke møder op til møder i skolen; men også blandt indfødte danskere tror jeg at denne sammenhæng kun er forstået mere eller mindre implicit, måske mere som en art kultur eller tradition. Mit forslag går på at gøre sammenhængen eksplicit for alle: "Følg med i dit barns skolegang, det betaler sig! Min antagelse er, at hvis denne manøvre lykkes, vil det brække (læs indvandre) –forældrenes deltagerkurven i skolens aktiviteter opad med et ryk! Fordi alle forældre vil deres børns bedste."

Denne lærer udtrykker meget præcist, FOR-DI projektets målsætning. Særligt vigtigt er det, at han i sin refleksion over, at forældre generelt ikke har vidst, at de kunne bidrage til deres børns læring ved at komme til forældremøderne, både udtrykker en anerkendende og resurseorienteret tilgang. Endelig er han optimistisk og er sikker på, at man kan ændre praksis, hvis man kan forklare dette budskab klart og tydeligt.

Som tidligere nævnt kan man ikke udpege diskursændringer ud fra en fælles norm. Udgangspunktet for alle skoler og alle lærere har været forskelligt. Men fælles for de diskurser, der udtrykkes i projektet er dog, at de i højerere og højere grad ligger inden for en resursetilgang, og at lærerne har fået et eksternt blik på deres egen praksis.

5. Inddragelse af minoritetsforældre i deres børns uddannelsesforløb på en anerkendende og myndiggørende måde

Som beskrevet i konsulenternes rapport fra projektet har flere lærerteams inddraget elevernes forældre aktivt i et undervisningsforløb. Et af projekterne gik ud på, at eleverne skulle interviewe deres forældre og på baggrund af interviewet skrive et lille dukketeater. Projektet rummer alle FOR-DI projektets mål. Det bygger på en ressursetilgang til forældrene – og forældrene inddrages i det daglige skolearbejde. Der bygges bro mellem elevens oplevelser i skolen og i hjemmet, og forældrene får indblik i skolens projekt. Samtidig er projektet et godt

eksempel på et team, der har taget ejerskab i forhold til udvikling af en ny og tidskrævende forandring af undervisningspraksis. Teamet har samtidig haft god dialog med konsulenterne.

De fysiske rammers betydning

En af de ret tydelige ændringer i forbindelse med FOR-DI projektet er en større bevidsthed om, at den fysiske indretning omkring et forældremøde har stor betydning for, hvordan mødet kommer til at forløbe. Hvor man tidligere kunne se en tendens til, at lærerne primært så det som deres opgave at sørge for øl og vand, er der flere steder større opmærksomhed på, hvad det betyder, hvordan man organiserer forældrene i rummet. Hvor man stiller stolene, hvor snakken opstår. En lærer evaluerer fx sit forældremøde ved at skrive: *"Snakken opstod uden for lokalerne, når forældrene stod og ventede på en samtale eller et værksted"*. I et anden evaluering beskrives, hvordan den eneste far, som har etnisk minoritetsbaggrund, resolut trækkes ind i kredsen af forældre, da forældrene skal stille sig i række efter alder.

Forældre undervises efter metoder brugt i klassen

På flere skoler brugte lærerne (med held) forældremøderne til at demonstrere, hvordan de arbejdede med eleverne i klassen. I en klasse, hvor man arbejder med cooperative learning, hvilket i praksis udføres ved at eleverne tildeles forskellige roller, gennemfører man et lille gruppearbejde med forældrene med brug af de forskellige roller. Både forældre og lærere refererer mødet som en stor succes. Lærerne følte, at de fik formidlet deres pædagogiske metoder, og forældrene gav tilsvarende udtryk for, at de nu forstod, hvad det var for roller, deres børn talte, om at de havde i skolen, når de havde gruppearbejde. Metoden blev brugt i de små klasser. I de store klasser kan det som nævnt være problematisk, hvis de øvelser, man gennemfører, stiller de højstuddannede forældre bedst.

I en klasse havde man interkulturel kompetence som tema for et forældremøde, og man havde derfor inviteret en far i klassen med etnisk vietnamesisk baggrund til at komme og fortælle om sit liv i Vietnam. Arrangementet havde været meget vellykket, og faren havde selv været meget glad for at få lov til at fortælle om Vietnam og om sin historie. Faren var kommet til alle forældremøder lige siden.

Det nævnes ofte i forbindelse med skole-hjemsamarbejde, at man bare skal bede 'de etniske minoritetskvinder' om lave maden, fordi de godt kan lide at lave mad, og fordi mad giver en så god social kontakt. Der er ingen tvivl om, at mad er en gode ice-breaker, men hvis man skal have udviklet interkulturel kompetence på et forældremøde, skal man hellere gøre som med faren, der var vokset op i Vietnam. Det skal være personer, der fortæller deres konkrete livshistorier, og så må man ansætte tolke til mødet, hvis der er brug for, at forældrenes viden bliver oversat.

Inddragelse af forældre

En af de vigtige pointer i denne form for forældresamarbejde er, at man forbinder skole og hjem, så eleven får beskrevet sine opgaver i skolen med sine egne ord og bruger skole-ord hjemme, og ikke mindst giver forældrene mulighed for at vide, hvad de kan spørge om, dels af nysgerrighed og dels for at kunne hjælpe.

"Mål overflade og rumfang på ting i hjemmet". En helt enkel opgave, som forbinder skolesprog og hjemmesprog. Forældre og elever kan sammen løse opgaven. Forældrene får noget konkret at spørge barnet om senere. Hvordan gik det med projektet? Hvad havde de andre elever fundet på at måle? Og 14 dage efter – om de stadig arbejder med rum og form i skolen.

I en klasse var de ved at lære om sandsynlighedsberegning. Der skulle afholdes et socialt arrangement, som skulle give indblik i den faglige undervisning i en 5. klasse. Aktiviteterne var lykkehjul, lotteri, roulette og ris-posekast. Blandt eleverne udspandt der sig en heftig diskussion for og imod 'at score kassen' på forældrene og at give alle en fair vinderchance. Gennem beregninger fandt eleverne frem til, hvordan de kunne sikre, at aktiviteten gav lidt overskud, og at der samtidig var gode vinderchancer for kunderne.

Eleverne havde i timerne skrevet plakater, hvor de havde beregnet sandsynligheden for, at man vandt ved de forskellige boder. Ikke alle forældre forstod plakaterne, så eleverne fik mulighed for at forklare dem.

(Ændring i diskurs omkring didaktikken – flere lærere begyndte at abonnere på ideen om, at man skal have gjort nogle lærere ansvarlige for forældresamarbejde, fordi det kan gavne de svageste elever)

Visioner og fremtidige projekter

Fra forskning i praksis ved man, at nye praksisser ikke smitter, men udvikles lokalt. Det gælder også folkeskoler og det vil sige, at enhver forandring af skole-hjemsamarbejde må foregå med udgangspunkt i den lokale skole og de involverede aktører.

Derfor giver det ikke mening, at konsulenter kommer og har faste ideer om, hvilke former, der vil fungere – men det nytter heller ikke, hvis konsulenterne ikke kan præsentere ideer på nye former for forældresamarbejde, som kan gentages. Ideer skal ikke overføres, men de skal præsenteres, så nye aktører kan tilpasse dem de lokale forhold. Det gode forældresamarbejde smitter ikke – ideerne smitter, og udførelsen af dem fører til konkrete forandringer af praksis, der foregår på baggrund af hvilke konkrete aktører, der er tilstede og hvilke netværk, de indgår i, når de skaber forandringsprocessen. Men aktøren, som nu kan

se, hvorfor forældresamarbejde er vigtigt, vil være i stand til at skabe nye rammer for skole-hjemsamarbejde på den skole, han/hun arbejder på.

6. Konklusion

Projektgruppens egen evaluering

Projektgruppens egen evaluering lyder:

” De angivne kvantitative mål forventes nået.

Erfaringen i projektet viser, at succeskriterierne fordrer en ændring i hele skolens kultur og praksis, og det tager lang tid. Projektet har igangsat en proces og bevidstgørelse på projektskolerne, som på sigt forventes at medføre de ønskede ændringer.

En hovedkonklusion i projektet er, at det tager tid at forny praksis og derved tænke ud over de traditionelle skole-hjem-aktiviteter: forældremøder og skole-hjem-samtaler. Der er gennemført flere innovative projektaktiviteter, mens andre tiltag i sig selv ikke er nye, men medvirker til en langsigtet ændring af praksis.

Erfaringen i projektet er, at et ændret skole-hjem-samarbejde kræver et langt, sejt træk. Det er derfor bedre at gennemføre små ændringer, som kan forankres i skolens almindelige praksis, frem for at indføre helt nye procedurer, som hurtigt glemmes igen.

Skoleledelsen spiller en helt central rolle for at sikre forankringen på skolen af de opnåede resultater, og på kommunalt plan har det vist sig afgørende at have en person (tosprogs konsulenten), som kontinuerligt kan sikre projektets fremdrift. Endelig viser projektet, at der fremover skal øget fokus på forældrenes aktive medvirken i tilrettelæggelsen af skolens skole-hjem-samarbejde.”

Som der står i den interne statusrapport, har projektgruppen måtte konstatere, at det er en langsommelig proces at skabe forandring på en skole og at forankre processen kommunalt.

Processen er langsom, fordi den skal begynde ved den enkelte aktør, og fordi strukturerne skal gøre det muligt for de lokale lærere at have tid til at skabe forandring. Samtidig skal man sikre, at forandringsopgaver ikke bliver opfattet som en kritik af deres eksisterende arbejde.

Udvikling er langsommelig proces, men det var også tydeligt, at der var forskel på de skoler, der tidligere havde været med i andre udviklingsprojekter. De steder var så at sige gødet for forandring, hvilket også vil sige, at i stedet for at fokusere på, hvor langsomt udviklingen gik

på nogle skoler, skal man måske snarere se de første træge skridt som den første del af forandringsprocessen.

”Ændring i diskurs: Etablering af et resourcesyn på de tosprogede elever som forudsætning for skole/hjemsamarbejdet.”

Evaleringen viser ret entydigt, at de lærere og skoleledere, som selv har budt ind på projektet, allerede havde et resourcesyn. Forandringsprojektet har for dem været et nyt syn på egen praksis, fx at de indbyder forældre til møder, hvor de selv taler i 80% af tiden. I dette eksempel er praksis ændret ved indførelse af skemaer til skole-hjemsamtaler og ved en ny fokusering på den faglige værdi af skole-hjem-samarbejdet.

Diskursen på skoler og mellem lærere, som er udpeget til at deltage, er kendetegnet ved et betydeligt mindre engagement i projektet, færre tilbagemeldinger til konsulenterne, mindre udnyttelse af konsulenternes ekspertise. Deres *syn* på forældrene er imidlertid ændret, fordi de gennem diskussioner og besvarelser har a) fået ny viden om forældrenes faglige rolle, og b) har fået fokus på, at de måske taler i en generel diskurs, selvom de ofte har et nuanceret billede af de enkelte forældre. (De ældre lærere talte generelt ikke i en diskurs med en moderne, kompleks kulturforståelse – men huskede altid at spørge til Hassans storebror, når de mødte Hassans forældre).

”Ændring i praksis: Inddragelse af minoritetsforældrene i deres børns uddannelsesforløb på en anerkendende og myndiggørende måde”

Projektet har åbnet for nye former for forældreinddragelse.

De steder, hvor man allerede havde et velfungerende samarbejde, er man nået længere i den retning, man ønskede. Andre steder er det lykkedes at ændre praksis, fx ved at skabe nye undervisningsmetoder, som inddrager forældrene. De mest iøjnefaldende projekter er kunstprojektet, hvor de bruger livshistorier til at lave teater, og 'forlystelsesparken' med sandsynlighedsberegning. Eksemplet om interkulturel kompetence og faren med etnisk vietnamesk baggrund viser, at man kan inddrage forældre på en myndiggørende måde, så forældre får lyst til at komme. Et enkelt projekt, hvor man kom til at lægge det faglige niveau alt for højt, kom til at understøtte forskellen mellem forældres forskellige adgang (uddannelse og dansk sprogbeherskelse).

”Ændring i politik: Efterfølgende udvikling af lokale strategier over for både skolens tosprogede og etsprogede elever.”

En af de grundlæggende ideer bag udformningen af FOR-DI projektet var vægtningen af den efterfølgende forankring. Igennem hele forløbet har man været i kontakt med repræsentanter for kommunerne og man har holdt møder med skoleledere og uddannelsesudvalg på skolen. Men som nævnt er det vanskeligt at evaluere, hvorvidt denne forankring vil kunne fastholdes, fordi der siden er foretaget så store nedskæringer og organisatoriske forankringer ved sammenlægning og lukning af skoler. Men man kan sige, at den store tilslutning til projektets konference har sikret, at der er foregået en optimal vidensdeling i forbindelse med projektet – og så må forankringen komme den vej igennem.

Erfaring for kommende projekter

Fordelen ved at se på håndteringsformer og praksisser frem for på resultater for den enkelte skole er, at man ved at se på de forskellige måder, man har grebet projektet an på – i kommuner, på skoler og blandt konsulenter – får stor viden om, hvordan man i fremtidige projekter kan gribe lignende projekter an. Som jeg har vist, har en udbredt praksis været at udpege både skoler og lærere til at deltage i udviklingsprojektet. Hensigten med disse udpegninger har sandsynligvis været, at man fra kommunens side har et ønske om at skole-hjem-samarbejdet skal have samme kvalitet på alle skoler. Det er jo fornuftigt nok. Men i forhold til planlægning af forandringsprojekter betyder det flere ting. For det første, at man i forbindelse med planlægning eksplicit spørger kommuner eller skoleledere, om deltagerne vil være udpegede eller selv ansøger om at deltage, så man kan tage højde for det i sin planlægning ved at tildele flere ressourcer til de 'udpegede' eller målrette sin formidling til denne type lærere eller skoler.