

Udsatte forældre i et aktørperspektiv?

Nanna A. Gerner-Rasmussen

21110148

University College Lillebælt 2014

Vejledere:

Susanne Hvilshøj & Anne Boye Hansen

Professionsbachelor i specialpædagogik

Disposition

1. Prolog.....	s. 3-4
2. Problemformulering.....	s. 4
2.1. Underspørgsmål/Hypoteser.....	s. 4-5
3. Metode og læsevejledning.....	s. 5-6
4. Begrebsafklaring	
4.1. Forældre i udsatte positioner.....	s. 6-7
4.2. Almen- og specialpædagogiske kompetencer.....	s. 7
5. Den narrative teori – En indledning til valg af den narrative teori.....	s. 8-9
5.1. Analyse af empiri:	
5.1.1. Analyse af ' <i>Forældre som ressource</i> '.....	s. 9-12
5.1.2. Analyse af inklusionslærerinterview.....	s. 12-15
5.1.3. Analyse af ' <i>Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner</i> '.....	s. 15-16
5.2. Opsamling: Narrativer ift. det gode skole-hjem-samarbejde.....	s. 16
5.3. Model - sammenfatning af narrativer.....	s. 17
6. Hvordan kan vi forstå de mangfoldige narrativer?.....	s. 17
6.1. Udvalgte teoretiske begreber og vinkler.....	s. 18
6.2. Ansvarsspillet samt double-bind – Forældreansvar og kompleksitet?.....	s. 18-21
6.3. Eksekutive funktioner og kodningen af skolen.....	s. 21-22
6.4. Kulturel kapital - Forældre i udsatte positioner i et samfundsperspektiv.....	s. 22-23
7. Delkonklusion.....	s. 23
8. Intro til lærerprofessionen.....	s. 24
8.1. Lærerprofessionen i et kompetenceperspektiv.....	s. 24-25
8.2. Et teoretisk på samfundet – Konkurrencestaten, ren pædagogik og ny reform.....	s. 25-26
8.3. Specialpædagogiske lærerkompetencer – samarbejdsorienteret problemløsning.....	s. 26-27
9. Opsamling - Lærerprofessionen i et krydspres.....	s. 27
10. Diskussion.....	s. 28-31
11. Konklusion.....	s. 31
12. Perspektivering.....	s. 32

1. Prolog

I foråret 2012 blev jeg en del af projektet '*Forældre som ressource*'¹ på UCL, som overordnet handler om, at styrke elevernes faglighed og læring gennem en systematisk inddragelse af forældrene. Formålene med projektet var og er en videreudvikling af en didaktik for skole-hjem-samarbejdet, et inkluderende netværk af fælles viden og forventningsafstemning mellem skole og forældre samt udvikling af organisationsformer, der sikrer helheden i indsatsen.²

Et projekt, der skærpede nysgerrigheden ift. skole-hjem-samarbejdet. Min nysgerrighed blev dog yderligere skærpet, da der i et forældreinterview fra projektet³ lå et ocean af forskellige forventninger, store som små, ift. skole-hjem-samarbejdet samt ift. forældrenes ytringer. Desuden er jeg blevet klar over, at denne gruppe af forældre, der her blev interviewet tilhører den del, der bliver betegnet som en ressourcestærk forældregruppe. Mine praktikoplevelser igennem lærerstudiet har tillige sat tanker i gang omkring skole-hjem-samarbejdet. Jeg oplevede i min praktik på 2. årgang (Ullerslev), at skolen tilrettelagde en mere individualiseret form for skole-hjem-samarbejde ift. forældre i udsatte positioner, da denne gruppe af forældre i nogle tilfælde ikke syntes at magte samarbejdet og i andre tilfælde ikke ønskede samarbejdet med skolen. Skolen havde oprettet en særlig inklusionslærerstilling, der mestendels fungerede som en individualiseret hjælp til forældre i udsatte positioner ift. skole-hjem-samarbejdet.⁴

Sideløbende læste jeg EVA-rapporten fra 2012, som laver en sammenfatning og evaluering på det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner.⁵ Rapporten giver et billede på et *differentieret skole-hjem-samarbejde*. Differentieringsbegrebet i EVA-rapporten hviler på opfattelsen af, at alle forældre har bidrag til samarbejdet. Differentieringsbegrebet bygger på en anerkendende tilgang. EVA-rapporten anviser med differentieringsbegrebet den almenpædagogiske indgang til forældresamarbejdet. Ift. lærerprofessionen viser rapporten, at udøvelsen og forståelsen af en differentieret tilgang betyder bl.a. uformel kompetenceudvikling – altså en udvikling af kompetencer der bygger på lærernes intuitioner og mavefornemmelser. (Ibid.: 31).

Jeg har således igennem lærerstudiet stiftet bekendtskab med adskillige bud på skole-hjem-samarbejdsformer. I denne forbindelse har jeg gjort mig tanker af denne art: Er dette lærervirkeligheden, jeg møder, og hvordan skal jeg tackle denne? Her synes at ligge en udfordring:

¹ Bilag 1

² Bilag 5

³ Bilag 1

⁴ Bilag 2

⁵ Bilag 3

Hvordan skal jeg etablere et skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner? For det første kender jeg ikke forventningerne samt behovene fra denne gruppe forældre. Og for det andet er det gået op for mig, at jeg som kommende lærer ikke kan tænke skole-hjem-samarbejdet som én bestemt form men snarere som mange forskellige former. I den forbindelse har jeg spurgt mig selv, om jeg også skal have en specialpædagogisk vinkel på skole-hjem-samarbejdet?

Samtidig er jeg dog også nødt til at tænke på, hvordan jeg får etableret et klassefællesskab, der er nødvendigt for, at inklusionen kan lykkes. Jeg ser også andre forventninger, der tilfører en ekstra dimension ift. presset på lærerprofessionen. Læreren er i dag bl.a. underlagt en ny skolereform, hvor et af de overordnede mål lyder: *”folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan”* (uvm, 02-01-14). Effektivisering bliver en klar forventning til skole og lærer og derved også en del af forventningen til skole-hjem-samarbejdet. Denne forventning må læreren forholde sig til samtidig med, at de forskellige forældregrupper i flere tilfælde står med andre sæt af forventninger. Lærerprofessionen står i et krydspres. Jeg har brug for at få kigget nærmere på disse mangeartede forventninger ift. min lærerprofession. I forbindelse med mit lærerstudie er jeg stødt på forskellige teoretiske tilgange, som jeg kunne tænke mig at lægge ned over min problematik. Disse skal tjene som værktøjer til analyse af min empiri. For at trænge dybere ned i forældrenes ytringer og finde nogle generelle tendenser har jeg valgt den narrative teori. (White, 2006). Jeg vælger denne teori, da den kan være ét muligt bud på det senmoderne menneskes forsøg på at skabe mening og sammenhæng.

Ovenstående undren samt refleksioner bringer mig videre til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

’Hvilke forventninger og behov til skole-hjem-samarbejdet udtrykkes i mit empiriske materiale, og hvilke dilemmaer kan iagttages ift. almen- og specialpædagogiske lærerkompetencer inden for skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner?’

2.1. Underspørgsmål/hypoteser:

1. *Er det tilstrækkeligt at tale om et differentieret skole-hjem-samarbejde, jf. EVA-rapporten, eller kan der i virkeligheden blive tale om specialpædagogiske tilgange i udvalgte tilfælde?*

2. *Synes Konkurrencestatens hovedelementer, jf. Ove K. Pedersen, at kunne forenes med specialpædagogisk tilgang til skole-hjem-samarbejdet?*
3. *For at kunne istandsætte det gode skole-hjem-samarbejde kræves det, at læreren arbejder på et refleksivt niveau.*
4. *Målet er det inkluderende skole-hjem-samarbejde, men vejen hertil kan være en specialpædagogisk tilgang – helliger midlet målet?*
5. *I det differentierede skole-hjem-samarbejde eks. Forældre som ressource og EVA-rapporten kan ligge en utydelighed, som kræver "oversættelse" for de udsatte forældre.*
6. *En specialpædagogisk tilgang kan være marginaliserende*
7. *En specialpædagogisk tilgang fremmer aktørperspektivet*

3. Metode og læsevejledning

Min empiri kommer dels fra projektet "*Forældre som ressource*"⁶ og udgør en transskription af et forældreinterview, hvor forældrene giver udtryk for og evaluerer på deres forventninger til skole-hjem-samarbejdet. "*Forældre som ressource*" har ikke haft som sit primære mål at lave en model for de udsatte men er i højere grad set ift. de tosprogede forældre. Jeg tillader mig at buge interviewene ift. mit fokus, og udtaler mig derfor ikke om virkningen ift. de tosprogede forældre. Bilag 2 er et empirisk materiale, som er et interview med en inklusionslærer fra en tidligere praktikskole. Hun fortæller om sin funktion ift. skole-hjem-samarbejdet med målgruppen forældre og børn i udsatte positioner. Endelig har jeg valgt at bruge EVA-rapporten fra 2012 om "*Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*"⁷ og har hermed forsøgt at vise den diversitet i forventninger og behov, som kendetegner skole-hjem-samarbejdet.

Første del af opgaven er en narrativ analyse af forventninger og behov. Jeg forsøger at fremdrage den mangfoldighed, der præger samspillet mellem skole og hjem ud fra, hvad der fortælles i mit empiriske materiale. Det interessante ift. den narrative analyse er ikke forældrenes kulturelle baggrunde men snarere de ytringer, der kommer til syne i min empiri ift. en karakteristik af de forventninger og behov, som narrativerne er et udtryk for. Herefter vil jeg kigge på narrativerne med forskellige teoretiske blikke. De teoretiske blikke som jeg vil anvende er begreberne "ansvarsspillet" samt "double-bind". (Knudsen, 2010). Yderligere vil jeg anvende teorien om de "eksekutive funktioner" (Fleischer, 2007) og begreberne om "kulturel- og social kapital". (Bourdieu

⁶ Bilag 1

⁷ Bilag 3

I: Gytz-Olesen, 2000). Begreberne skal bruges til, på individ- og samfundsniveau, at beskrive nogle mulige forståelser af de tendenser, der er på spil i skole-hjem-samarbejdet særligt med fokus på forældre i udsatte positioner. Empirien er både kvalitative undersøgelser samt en kvantitativ. Det kan have betydning for, hvor meget vi kan generalisere. Dette vil jeg vende tilbage til i min diskussion.

I 2. del af opgaven er fokus rettet mod lærerprofessionen og den mangfoldighed og behov, som denne også møder i skole-hjem-samarbejdet. Her vil jeg anvende et teoretisk blik på samfundet i form af ”Konkurrencestaten” (Pedersen, 2011) og herunder en inddragelse af den nye folkeskolereform (uvm, 26-03-14) for at give et bud på, hvad den samfundsmæssige forventning til lærerprofessionen er. Dernæst kan Dales bud på lærerkompetencer i form af K1, K2 og K3 (Dale, 1998) være med til at give en forståelse af, hvilke kompetencer der kan ligge i lærerprofessionen ift. skole-hjem-samarbejdet. Ud fra en specialpædagogisk vinkel vil jeg gøre rede for grundtankerne i Ross Greens ”samarbejdorienterede problemløsning”. (Greene, 2009). Disse grundtanker vil tjene til en præcisering af min forståelse af en specialpædagogisk tilgang. Dette munder ud i en krydspresmodel ift. lærerprofessionen for at anskueliggøre hvilke muligheder og begrænsninger, der er tale om. Ovenstående munder ud i en diskussion, hvor jeg bl.a. vil behandle mine hypoteser for at komme nærmere et svar på min problemformulering.

4. Begrebsafklaring

4.1. Forældre i udsatte positioner

’Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner’⁸ ligger i denne opgave til grund for formuleringen ’forældre i udsatte positioner’, og bevidst inddrages herved et kontinuum af grupper af forældre frem for en specifik forklaringsmodel. Definitionen af forældre i udsatte positioner dækker over flg.: forældre der ses som udsatte pga. læringsmæssige forhold og kulturelle forhold. Yderligere dækker begrebet over en gruppe af forældre for hvem manglende økonomiske ressourcer er grunden til, at de identificeres som forældre i udsatte positioner. Endeligt ses tidsmæssige forhold, dårlige skoleoplevelser/problematiske forhold til skolen samt forældre, for hvem sociale forhold og manglende overskud, ofte familiemæssige forhold, misbrug og/eller

⁸ Bilag 3

konflikter, er årsagen til, at de kan blive betragtet som forældre i udsatte positioner.⁹ Derfor vil begrebet ressourcestærke forældre være dem, der ikke er nævnt her.

4.2. Almen og specialpædagogiske kompetencer

I denne opgave ses inklusionslærerinterviewet som en tilgang, der rækker ud over det almene og differentierede, og som snarere har en specialpædagogisk tilgang til skole-hjem-samarbejdet. Jeg bruger det specialpædagogiske som den særlige indsats over for forældre med særlige behov, som i sin grundtanke kan siges at være ekskluderende, men som her har en målsætning om det inkluderende fællesskab.

”Specialpædagogik er læren om undervisning af mennesker med særlige behov... Den er et samspil mellem pædagogik, psykologi, sociologi og medicin. Men samtidig er specialpædagogik også meget mere end summen af de nævnte fag. Og det er fordi specialpædagogik ikke blot er et spørgsmål om specialiseret viden, men også om at kunne sætte denne mere specialiserede viden ind i en mere almen sammenhæng.” (Maul, John I: Tetler, 2012: 42).

En specialpædagogisk tilgang bruges i det følgende som det, at der bl.a. laves en målrettet indsats over for forældrene for at opkvalificere dem til at indgå i fællesskabet. Den specialpædagogiske tilgang forstås her som en individorienteret tilgang, hvor tænkningen er, at der er noget, de ikke kan, som de må have hjælp til. I denne opgave forstås den almenpædagogiske tilgang, som det EVA-rapporten beskriver som en differentieret indsats til skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner. Her må den enkelte i fællesskabet have mulighed for at udvikle sig ud fra noget, der ligger tæt op ad dennes interesser og evner. Den differentierede tilgang har til hensigt at skabe individer, der aktivt deltager i fællesskabet. Dette ligger nært op inklusionstanken. (Farell I: Tetler et al: 2011: 90). EVA-rapporten viser, at det differentierede skole-hjem-samarbejde på de udvalgte skoler bliver opfattet som et samarbejde, hvor der til grund for ligger en anerkendende tilgang. Med det anerkendende menes, at skole-hjem-samarbejdet inkluderer alle forældre samt forståelsen af, at alle forældre har noget at bidrage med.¹⁰

⁹ Bilag 3

¹⁰ Ibid.

5. Den narrative teori

- En indledning til valg af den narrative teori

Centralt ift. analysen er her bevidstheden omkring valget af teori. Alle tre empiridele¹¹ bliver set gennem det narrative perspektiv, hvis videnskabsteoretiske grundlag retter sig mod det socialkonstruktionistiske. (Holmgren I: Kristensen, 2006). Dette er et bevidst valg, som viser en mangfoldighed af narrativer, når vi hhv. kigger på ressourcestærke forældre, forældre i udsatte positioner samt tendenser i skole-hjem-samarbejdet.¹²

Den narrative teori betyder ift. skoleverdenen, at dét vi fokuserer på og italesætter, som aktør skaber vores virkelighed. Skolen, med alle dens aktører, kan leve i et væld af fortællinger, eks.

Omhandlende 'den gode lærer', 'det gode skole-hjem-samarbejde' eller 'den gode skole'. Nogle fortællinger lever side om side. Andre kæmper for at få forrang frem for andre. (Schnoor, 2009: 15ff). Den narrative teori beskriver, hvordan vi mennesker konstant forsøger at anvende forskellige narrativer eller fortællinger om verden til at skabe mening, sammenhæng og enkelthed i en ellers yderst kompleks hverdag. (leksikon, 13-12-13). Dette gælder også for skolens aktører: Forældre, lærere, ledelse og elever. Den narratives teoris udgangspunkt lyder således: Der findes altid flere fortællinger i en kommunikativ, historisk eller kulturel kontekst, som kan være fraværende, men som ikke desto mindre ligger implicit i ytringerne. Den narrative teori gør op med forestillingen om 'sandt og falsk'. Således at man vil kunne finde frem til 'sand fortælling'. Dog vil der i en given social eller kulturel kontekst, i denne sammenhæng 'skolen/skole-hjem-samarbejdet' altid være en foretrukken fortælling. (White, 2006: 15). Til en nærmere strukturering af min empiri vil jeg anvende to underbegreber inden for den narrative teori. Det ene begreb kaldes 'det dobbelte landskab' og skal tjene som værktøj ift. analysen af min empiri. (Bruner, 1990). 'Det dobbelte landskab' anvendes, når man betragter en given fortælling. Her indtræffer begivenheder og handlinger i en (foregiven) virkelig verden sideløbende med mentale begivenheder i menneskets bevidsthed. (Ibid.: 98). En forældreytring indtager i denne sammenhæng en konkret form (det sagte) og samtidig følger en tankerække/bevidsthed, der er kædet sammen af oplevelser fra fortid, nutid og fremtid. Bevidsthedslandskabet fremstiller de meninger, spekulationer, indsigter og konklusioner, som karakterne står for. (White, 2006: 67). Det andet begreb indeholder fokus på, hvad der giver *mening*. (Bruner, 1990). Ift. denne teori ses meningen som drivkraften for vores skabelse af

¹¹ Bilag 1, 2 og 3

¹² Bilag 3

fortællinger/narrativer. Det er netop denne mening, jeg yderligere vil identificere i min empiri. Hvad giver mening for forældrene ift. skole-hjem-samarbejdet.

Jeg vil i det følgende inddrage og anvende begreberne 'handlingslandskabet' samt 'bevidsthedslandskabet' for at identificere de narrativer, der kan findes i min empiri.

Bevidsthedslandskabet kan i denne opgave ses som struktureringsværktøj ift. analysen. Det er væsentligt for opgaven at være bevidst om, at analysen, teorien og dermed tolkningen af forældrenes fortællinger i sig selv bliver et narrativ i kraft af det bevidste valg samt *fravalg* af citater.

5.1. Analyse af empiri

5.1.1. Analyse af *Forældre som ressource*¹³

Forældrenes fortællinger – Det dobbelte Landskab – et analyseredskab:

I det følgende afsnit identificerer jeg 5 forskellige narrativer/fortællinger vha. den narrative teori, som kommer til udtryk i forældreinterviewet. Disse fortællinger giver alle anvisning på, hvad det gode skole-hjem-samarbejde er. De er samtidig med til at vise, hvordan man inden for den narrative teori ofte kan identificere flere sideløbende fortællinger. Der vil blive udarbejdet en dybdegående analyse af hvert enkelt narrativ for herefter at fokusere på narrativernes relation til hinanden. Analysen af disse narrativer er en vigtig del af den beskrivelse af dilemmaer, som jeg står i som lærer. Her ligger tilsyneladende nogle stærke forventninger fra den store forældregruppe, som er væsentlige at inddrage ift. mine dilemmaer. Disse narrativer skal ses som en beskrivelse af den kontekst, som forældre i udsatte positioner skal inkluderes i. Jeg har derved fokus på narrativerne som den kontekst, forældre i udsatte positioner skal være en del af.

Den første fortælling som jeg vha. det narrative udgangspunkt samt begrebet om det dobbelte landskab identificerer er flg.:

'Fortællingen om forældrene som medbestemmende/subjekter'

Dette narrativ indebærer forestillingen om forældrene som en indflydelsesrig part i skole-hjem-samarbejdet. Forældrene kommer her med ideer og input, og er en afgørende kraft og ressource ift. beslutningsprocessen omkring skole-hjem-samarbejdet og deres eget barns bedste. Forældrene finder mening i forestillingen om skolen som en, der i høj grad må lytte på forældrene samt gå i dialog, frem for en institution, der tager egenrådige beslutninger. ”*Det kan være lidt svært, når man*

¹³ Bilag 1

*kommer med nogle indspark til, hvordan man synes, tingene kunne løses...*¹⁴ Denne ytring viser, hvordan der i fortællingen ligger en forestilling om mødet mellem skole og forældre som en subjekt-subjekt relation, hvor begge parter har mulighed for at præge beslutningerne. *”Svært at få en dialog.”*¹⁵ Medbestemmelsen og beslutningerne skal tilvejebringes gennem dialogen, og ikke gennem et skole-hjem-samarbejde, hvor skolen udelukkende leverer informationer om barnet til forældrene. Forældrene forsøger ift. deres eget narrativ, at fjerne sig fra en positionering¹⁶ som objekter. *”...informationsniveauet synes jeg er fint... Savner noget den anden vej... samarbejde.”*¹⁷ Forældrene anvender eksempler fra fortiden, til at skabe mening mellem det tidsligt adskilte ift. plottet – det manglende samarbejde. *”Det er ligesom, da jeg gik i skole... 2 x 1 kvarters individuel samtale om året...”*¹⁸ Citatet tilhører handlingslandskabet, og udgør en hændelse fra fortiden. Forælderen knytter en følelse hertil, som kan findes i nutiden *”...jeg tænker ikke, at der er særlig meget samarbejde.”*¹⁹ Derved finder forælderen sammenhæng i det tidsmæssigt udstrakte. (Horsedal, 2009: 23f).

En anden fortælling, der kan identificeres, lyder således:

’Fortællingen om det gode skole-hjem-samarbejde, som et sted, hvor mennesker mødes.’

Denne fortælling viser bl.a., at skolen skal tilbyde mere end blot information og dialog og samarbejde omkring barnets faglige og sociale trivsel. Skolen skal skabe en struktur, der understøtter, at forældrene også får mulighed for at socialisere. Dette ses i forbindelse med drøftelsen omkring café-modellen: *”...fungeret godt med sådan lidt mere uformelt... uformel snak med lærerne... hvor man lærer hinanden at kende: ’Hvem er du og...’*²⁰ Det uformelle, der åbner op for at lære mennesket bag personen at kende, er en del af dette narrativ. Skolen repræsenterer her ikke et lukket system, med sit eget fagsprog, men snarere giver det mening for forældrene at italesætte det gode skole-hjem-samarbejde, som en størrelse, der er karakteriseret ved noget *hjemligt*. Forældrene ønsker mere end blot læreprofessionen – de ønsker at lære den personlige lærer at kende. Café-modellen, snarere end den traditionelle skole-hjem-samtale, bliver rammen for,

¹⁴ Bilag 1

¹⁵ Ibid.

¹⁶ ‘Vi som subjekter tilbydes en position af de mennesker (og de diskurser), der omgiver os. Denne position kan vi tage imod og indrette os efter vi kan sige den imod og forsøge at omdefinere’ (Jensen, 2009: 6f)

¹⁷ Bilag 1

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

at det relationelle møde kan finde sted. ”...og hvis jeg skulle drømme om noget, så blev der skabt noget rum for, at man havde tid til at tale sammen sådan mere i klassen.”²¹ Den sociale arena rykkes ind i skolens rum og bliver en del af det gode skole-hjem-samarbejde. Der kan herved identificeres flere foki, hvor skolens rolle i nogle af forældrenes narrativer er mere end blot centreret omkring barnets læring.

Den tredje fortælling, beskriver yderligere forældrenes rolle ift. det gode skole-hjem-samarbejde:

”Fortællingen om forældrene som den store ressource i skole-hjem-samarbejdet.”

Denne fortælling skaber billedet af forældrene som den positive kraft. ”...forældrene er en ret stor ressource i mange sammenhænge...”²² Fortællingen skitserer yderligere forestillingen om, at forældrene har en del at bibringe, som skolen ikke kan tilføre, og som er væsentligt ift. at de kan kalde det for det gode skole-hjem-samarbejde. Skolen kan ikke løfte opgaven alene. ”...vi kan faktisk også noget, og lærerne kan noget andet...hvis det var i kulturen, at det var i den måde, man gjorde det på.”²³ Grundlæggende ligger her en forestilling om, at forældrene kan tilbyde ressourcer, der blot venter på at blive udnyttet.

En anden fortælling, der skabes igennem interviewet, lyder som nedenfor:

’Fortællingen om det gode skole-hjem-samarbejde, hvor skolen tydeliggør forventninger’

En af de interviewede forældre står for adskillige ytringer igennem samtalen, som kan samles under ovenstående narrativ. En ud af flere ytringer lyder således: ”...savne, skolen melder ud...forventninger til det her...”²⁴ I det først beskrevne narrativ, ser man, hvordan forældrene kalder på en subjekt-subjekt-relation. Ift. dette narrativ, synes relationen dog at se anderledes ud, da forælderen i højere grad efterlyser, at skolen overpositionerer sig og viser vejen frem ift. hvad deres vision i grunden er. Denne mening, som er hentet fra bevidsthedslandskabet, skal ses i forbindelse med handlingslandskabets konkrete handling/hændelse: ’drengens 2. dag’. I denne sammenhæng er skolens manglende initiativ med til at opbygge plottet omkring fraværende visioner/forventninger. Dette narrativ kan ses i sammenhæng med denne ytring senere i interviewet: ”På det her plan, synes jeg det har fungeret godt... meget positivt.”²⁵ Sætningen tilhører hændelsen vedr. sønnen, der er

²¹ Bilag 1

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

²⁵ Bilag 1

blevet diagnosticeret autist og i denne sammenhæng skolens tydelige indgriben ift. forløbet omkring ham. Der kan herved ift. de to ovenstående citater identificeres hhv. en fortælling omkring skolen som utydelig samarbejdspartner samt skolen som tydelig samarbejdspartner. Ift. den narrative teori kan sammenstillingen af fortællingerne ovenfor give et billede af, hvordan diagnosen kan med til at reducere den kompleksitet, der kan være til stede for en lærerprofessionalitet samt for de pågældende forældre ift. de mange forskelligrettede fortællinger omkring, hvad det gode skole-hjem-samarbejde er.

'Fortællingen om det gode skole-hjem-samarbejde, hvor man lytter på forældrene, så der kan tages individuelle hensyn'

Sideløbende med ovenstående fortællinger, der bl.a. indeholder forestillingen om det gode skole-hjem-samarbejde, der er præget af dialog og samarbejde, ses også denne fortælling. *"Han har accepteret at han ikke kunne lide at lave lektier... bliver nødt til at tage alvorligt, også selvom det ikke behøver at være sådan i resten af klassen."*²⁶ Skolens primære opgave er her at skabe elevdifferentiering, således at der kan tages individuelle hensyn. Et andet individuelt hensyn, som forældrene ytrer ønske om, er skolens istandsættelse af den gode relation mellem forælderen og barnet. *"Så det ville give jer en anden relation til jeres børn, hvis I fik samarbejde?"* *"Ja!... jeg tror det ville være nemmere, hvis man fik defineret, hvad man kunne."*²⁷ Forældrene finder mening i, at skolen gennem skolefaglige aktiviteter skaber relationsaktiviteter i hjemmet. Derved har skolens indhold ikke blot en læringsorienteret opgave, men også en opgave omkring at skabe relationsorienteret indhold.

5.1.2. Analyse af inklusionslærerinterview²⁸

- italesættelse af forældre med anderledes behov

Ovenstående forældreinterviews med ressourcestærke forældre giver et billede af nogle af de forventninger, der i spil i forhold til lærerprofessionen. Narrativerne giver også nogle fortællinger om, hvordan samarbejdet med skolen opleves og hvor forskelligartede indtryk forældrene har. Inklusionslærerinterviewet (bilag 2) er lærerens narrativer omkring skole-hjemsamarbejdet for forældre i udsatte positioner. Det skal her nævnes, at inklusionslæreren arbejder med mange forskellige tilgange til forældre i udsatte positioner, da gruppen af forældre er "meget mangfoldig".

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Bilag 2

(Bilag 2) Dette stykke empiri er dermed en måde at arbejde på ud af flere afhængig, af de behov og forventninger der er på spil i den konkrete situation.

Dette interview er valgt for at vise det, som her betegnes som en specialpædagogisk tilgang og som kan give et bud på, hvordan man kan beskrive specialpædagogiske kompetencer.

Det første narrativ, som identificeres i interviewet lyder som følgende:

'I det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner er læreren også privat'.

Inklusionslæreren, Maj, beskriver i begyndelsen af interviewet, hvordan hun som åbning i samtaler med forældre i udsatte positioner fortæller om sig selv og om sine børn. *'Og jeg trækker meget på historier om mine egne børn.'*²⁹ Dette fordi forældrene ofte har en aversion mod skolen på forhånd. Idet Maj fortæller om sine børn forsøger hun ud fra begrebet om positioneringer, at skabe ligeværdig positionering mellem sig selv og forældrene. (Jensen, 2009). En del af forældrene har formentlig selv fortællinger om skolen/lærerne som 'autoriteten' og med sig bærer de forestillinger om skole-hjem-samarbejdet som værende præget af et mere kompensatorisk rationale (*'Forældre og børn er 'passive' modtagere af kundskaber og forventes at være ansvarlige over for skolen og skolesystemet, som bidrager kompensatorisk til forældrenes vurderede mangler'*). (Kryger et al, 2008: 15). Lærerprofessionaliteten indebærer herved mere end blot udveksling af synspunkter – den indebærer at læreren decentraliserer sig selv igennem en nedtoning af den faglige læreridentitet. En del af det private indebærer også humoren. Denne bidrager endvidere til at skabe en ligeværdig positionering.

Det andet narrativ, som jeg har valgt at inddrage lyder således:

'I det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner oversættes skolens forventninger'

Heri ligger en opfattelse af at skole-hjem-samarbejdets former i dag er præget af en vis utydelighed og uigennemskuelighed ift. forældre i udsatte positioner. Konkret beskriver Maj, hvordan forældrene hjælpes til at oversætte skolens kode, da de ikke selv magter denne opgave *'...men herfra lander sagen ved det store runde bord sammen med skoleleder, sagsbehandler og skolepsykolog. Og det er en del af problemet. Her forstår mange forældre i virkeligheden ikke*

²⁹ Ibid.

*spillet.*³⁰ En del af Majs arbejde består herved i, at hun efterfølgende i fællesskab med forældrene snakker mødet igennem og finder en løsning. Metakommunikationen bliver et værktøj, som inklusionslæreren tager i brug under samtalerne med forældrene, og som muligvis er den fraværende variabel under 'stormøderne' mm. Inklusionslæreren beskriver hertil konkret en del af forældrenes vanskelighed: "*Det er mange gange uklart for denne gruppe af forældre. De vil gerne have, der bliver sagt præcist, hvad de skal gøre/sige.*"³¹ Udtalelsen kan endvidere ses ift. hovedresultaterne fra artikelsamlingen 'Når lærere samarbejder med forældre'. Her lyder som tidligere nævnt 2 af de 4 hovedresultater: '*Det er vigtigt at etablere en fælles forståelse af eleven*' samt '*konkretisering som metode*'. (Christiansen, 2009: 15ff). Citatet omkring hvordan proceduren omkring skole-hjem-samarbejdet foregår synes at tegne et billede af, at den fælles forståelse samt konkretiseringer mangler ift. at skabe det gode skole-hjem-samarbejde for denne gruppe af forældre.

Ovenstående to narrativer set ift. hinanden giver en interessant anskuelse på det gode skole-hjem-samarbejde. Ift. forældre i udsatte positioner ses to fortællinger. Disse to fortællinger bliver yderst relevante ift. følgende citat fra inklusionslæreren: '*I den ustrukturerede form har vi altid en struktur*'.³² De to begreber 'privat' og 'oversættelsen af skolens forventninger' ligger implicit i denne i ovenstående citat. De ses ifølge inklusionslæreren ikke som hinandens modsætninger. Snarere ses de som hinandens komplementære og som en del af samme kontekst. Der skal så at siges dikteres en tryk og hjemlig ramme for en del af denne gruppe forældre. Det private ift. at få skabt tillid og ligeværdige positioneringer i samtalerne og oversættelsen ift. at få skabt en gennemsækelighed og tryk for forældrene. Følgende udtalelse fra Maj underbygger dette: '*Vi snakker ud af posen på en ordentlig måde.*'³³ Tydeligheden og den ligeværdige positionering ses som sideløbende faktorer i dette citat. At jeg identificerer interviewet med Maj som et bud på en specialpædagogisk indsats kommer til udtryk i dette citat: "*I nogle tilfælde har jeg også bestemt mig for, at tage hjem til forældrene, og her har jeg simpelthen hjulpet dem med at lave en plan for, hvad vi gjorde.*"³⁴ Her tilrettelægger Maj en målrettet indsats ud fra en vurdering af forældrenes særlige behov og fordringer.

³⁰ Bilag 2

³¹ Ibid.

³² Ibid.

³³ Bilag 2

³⁴ Ibid.

5.1.2. Analyse af narrativer fra ”Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner”³⁵

Et gennemgående narrativ i EVA-rapporten lyder som følgende:

”Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner er en differentieret indsats. ”

Lærerne og lederne giver udtryk for, hvordan de vælger at differentiere skole-hjem-samarbejdet fra gang til gang frem for at målrette indsatser mod bestemte forældre kategorier.³⁶ Den differentierede indsats set ift. denne rapport fjerner sig fra en specialpædagogisk tilgang og ses i højere grad som en størrelse, der skal arbejdes med inden for det almenpædagogiske område. Skolerne giver udtryk for, at de ønsker den differentierede tilgang, da denne går hånd i hånd med undervisningsdifferentieringsprincippet samt inklusion.³⁷ Det bliver endvidere understreget ift. den differentierede indsats, at den bygger på en anerkendende tilgang til forældrene.³⁸ Det er her nødvendigt at se nærmere på, hvad lærerne forstår ved anerkendelsen. I den anerkende tilgang til forældrene ligger en forståelse af, at alle forældre kan bidrage positivt til skole-hjem-samarbejdet.³⁹ Dertil kommer, at kommunikationen må være ligeværdig. Heri ligger en forestilling om subjekt-subjekt-relationer, hvor lærerne ikke overpositionerer sig i relationen til forældrene. Den differentierede indsats bliver lig en anerkendende indsats, der yderligere består i at lærerne forholder sig beskrivende: ”Jeg prøver ikke at tolke på deres barn. Jeg fortæller ikke at deres barn er sådan og sådan.”⁴⁰ Bagved ligger denne forestilling: Skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner lykkes idet forældrene bliver mødt med ligeværdighed og lydhørhed. Anerkendelsen kan herved ses som rapportens bud på løsningen eller værktøjet til skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner.

Et andet narrativ, som jeg kan identificere i rapporten lyder således:

”I det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner er de vigtigste kompetencer for læreren personlige og sociale”.

³⁵ Bilag 3

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.: 38

³⁸ Bilag 3

³⁹ Ibid.: 31

⁴⁰ Bilag 3: 37

Når det handler om udvikling af det gode skole-hjem-samarbejde på skolerne, ses en høj grad af uformel kompetenceudvikling frem for en formel. Yderligere bærer udviklingen af det gode skole-hjem-samarbejde præg af ”mesterlærerprincippet”.⁴¹ Lærerne tilegner sig herved kompetencer ved at iagttage og indgå i dialog med rollemodeller. Der ses altså ikke en overordnet struktur for skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner. Lærerne arbejder ikke ud fra et teoretisk afsæt – snarere ud fra deres mavefornemmelser og erfaringer.

5.2. Opsamling: Narrativer ift. det gode skole-hjem-samarbejde

Der synes således, ift. ovenstående empiri, at kunne identificeres bredt kontinuum af forventninger, fordringer og behov ift. det gode skole-hjem-samarbejde. Det spænder lige fra et udtalt ønske om medbestemmelse og ansvar – selv ind i undervisningens indhold⁴² – til et forældrebehov for tryghed og hjælp til ”oversættelse” af skolens kode.⁴³ Yderligere viser praksis på forskellige skoler, hvordan forestillingen om det gode skole-hjem-samarbejde som differentieret, er den dominerende forestilling. Jeg stiller hertil spørgsmålet, om de behov man kan se i inklusionslærerinterviewet, om de i virkeligheden kan betragtes som særlige behov og i virkeligheden fordrer en specialpædagogisk indsats?

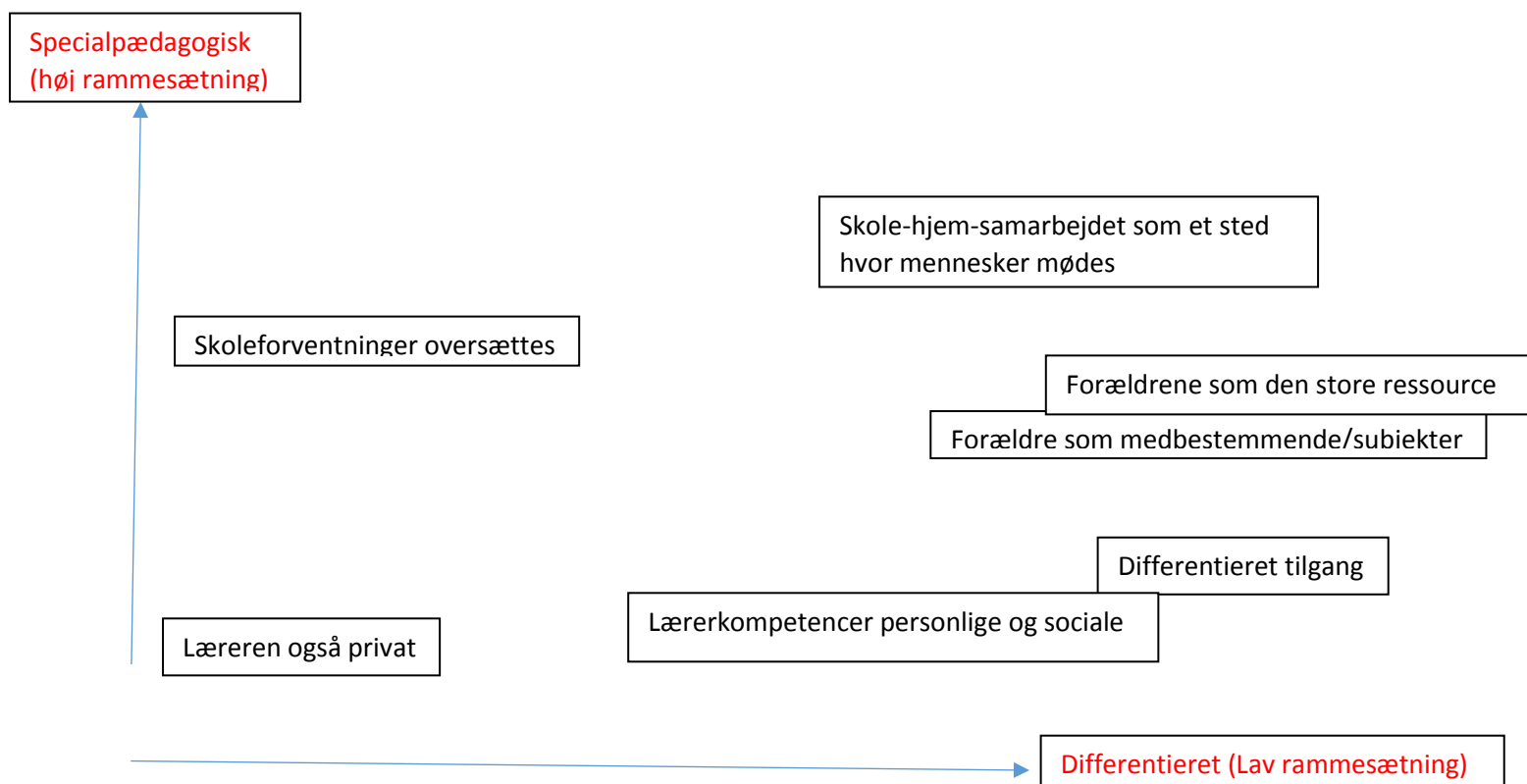
Narrativerne tegner et billede af et krav om en flerdimensionel lærerrolle, da forventningerne er mange og forskelligartede. I nedenstående model (5.3.) giver jeg et overblik over den mangfoldighed af narrativer, jeg identificerer. Narrativerne sættes ind i spændingsfeltet mellem den differentierede tilgang samt den specialpædagogiske. Denne model skal være indgangen til anden del af opgaven, som skitserer lærerrollen ift. skole-hjem-samarbejdet og den kompleksitet denne er forbundet med.

⁴¹ Bilag: 108ff

⁴² Bilag 1

⁴³ Bilag 2

5.3. Model: Sammenfatning af narrativer



6. Hvordan kan vi forstå de mangfoldige narrativer?

Begrebet 'ansvarsspillet' samt begrebet om 'double-bind' (Knudsen, 2010) inddrager jeg for at få en mulig forklaringsramme ift. en mulig forståelse af forældrenes ansvar i dag (ansvarsspillet). Double-bind-begrebet inddrager jeg sideløbende med ansvarsspillet for at inddrage et teoretisk begreb ift. den kompleksitet, der synes at ligge i skole-hjem-samarbejdet. Med disse to begreber stiller jeg mig i et organisatorisk perspektiv. (Frstrup I: Tetler et al., 2011). Til at bidrage til forståelsen af de mangfoldige narrativer, som kommer til udtryk gennem interviewsene, vil jeg yderligere anvende 'kapitalbegrebet', hvor jeg stiller mig i et samfundsmæssigt og kontekstuel perspektiv (Bourdieu I: Gytz-Olesen, 2000). Yderligere ønsker jeg at inddrage definitionen af eksekutive funktioner. (Fleischer, 2010). Jeg vælger begrebet om eksekutive funktioner, da jeg ud fra et individperspektiv forsøger at nuancere min forståelse af nogle forældres vanskeligheder ift. at få oversat skolens kode.

6.1. Udvalgte teoretiske begreber og vinkler

Dette afsnit vil indeholde en analyse af de narrativer, som jeg har identificeret i min empiri – såvel forældre- som inklusionslærerinterviewet. ”Ansvarsspillet”, ”double-bind-begrebet”, ”de eksekutive funktioner” samt begrebet om ”den kulturelle kapital” udgør analysebegreberne og skal således medvirke til, at anskue den kompleksitet, skole-hjem-samarbejdet rummer. Skole-hjem-samarbejdet bliver således belyst ud fra en individorienteret tilgang i form af teorien om de eksekutive funktioner samt et kontekstuellet perspektiv i form af double-bind og ansvarsspillet samt den symbolske og kulturelle kapital.

Indledende hypoteser:

- *Et ansvarsspil – impliciteten bliver lig kompleksitet for forældre i udsatte positioner*
- *Double-bind-situationer – Cafemodellen som bud på et differentieret skole-hjem-samarbejde, men som utilstrækkelig ift. inklusion af forældre i udsatte positioner*
- *Eksekutive vanskeligheder – nej tak til ansvarsdiskurs og governmentality for forældre i udsatte positioner*

6.2. Ansvarsspil samt double-bind – forældreansvar og kompleksitet?

Til at analysere de narrativer, jeg i min empiri finder, vil jeg anvende begreberne ’ansvarsspillet’ samt *double-bind* (Knudsen, 2010). Jeg vælger at inddrage netop ansvarsspillet for at pege på de implicite faktorer, der kan ses omkring skole-hjem-samarbejdet i dag. I mine praktikker støder jeg på forældre, der ikke umiddelbart synes at magte eller synes at ønske det aktuelle skole-hjem-samarbejde. Med ansvarsspillet synes jeg at kunne identificere én mulig forklaring på dette. Begrebet ’ansvarsspillet’ bliver beskrevet som en såkaldt social styringsteknologi. (Knudsen, 2010). En social styringsteknologi er en brug af en teknik med en mening eller med et formål. (Moos, 2007: 9). Disse synes også at kunne identificeres i skole-hjem-samarbejdet i dag: ’... skal teknologierne i dag skabe samarbejdet som et, der sikrer, familierne til stadighed skaber sig selv som læringsrum... Sole-hjem-samtalen... familieklassen... ’ (Knudsen, 2010: 113ff). I ansvarsspillet er der ikke fokus på, at skole og hjem skal afstemme forventninger, men derimod skabe forventninger. (Ibid.:116). Ansvarsspillet indebærer, at det i dag italesættes som et forældreansvar, at barnet er klar og motiveret til at modtage undervisning: *’Et ansvar, der omfatter*

langt mere end 'mæt' og 'udsovet'. (Knudsen, 2011: 39). Skolen er ansvarlig for at tildele ansvar til forældrene, som skal tildele børnene ansvar. Det der i tidligere former for skole-hjem-samarbejde kunne betegnes som krav bliver i dag formuleret som både krav og medansvar. Hvori dette ansvar består er ofte ikke ekspliciteret. Der er tale om en stående appel om at forældrene skal tage det ansvar skolen har brug for, men som er op til forældrene at definere. (Knudsen, 2011). Der er her tale om et mere eller mindre implicit ansvar, som forældrene må påtage sig. Det er ikke en tilfældighed, at ansvarsspillet, har form af et spil, idet leg netop kan skabe nye forventninger. Det beskrives således: *'Ved at lege med kan forældrenes fantasi i forhold til, hvad familien har ansvar for i relation til skolen, stimuleres'.* (Knudsen, 2010: 233). Legen bliver herved et centralt element ved ansvarsspillet. Man kan også italesætte det som legens kode (Åkerstrøm I: Information, 22-03-2014). Hvad synes der yderligere at være på spil i ansvarsspillet? Dialogen og de forskellige legende former, der knytter sig til ansvarsspillet, har som formål, "at forældre og lærere får afprøvet forestillinger og meninger og lyttet til andre, således at blive klogere på, hvad de selv mener". (Knudsen, 2011: 43). Dialogen har således ikke til formål, at de kan blive klogere på, hvad hinanden mener, hvad et problem kunne skyldes og hvordan det løses.

Double-bind

Double-bind-begrebet opstår, idet der både kommunikeres 'dette er for sjov' og 'dette er forpligtende'. Begrebet 'double-bind' repræsenterer en kommunikationsmåde. En double-bind-kommunikation består af to modsatrettede budskaber; budskabets modtager kan ikke undgå at reagere forkert, samtidig med at vedkommende ikke kan forlade eller kommentere situationen. (denstoredanske, 19-02-2014). Hvis man anlægger sig det synspunkt, at der i dag kan identificeres et ansvarsspil, bliver det Ift. forældreparten i skole-hjem-samarbejdet derved ikke muligt at handle korrekt, da de ikke kan forlade sig på det italesatte – men heller ej på det usagte. For at afkode, hvad andre mennesker udtrykker, må man være i stand til direkte eller indirekte at forudsige, vi fra det ene øjeblik til det næste befinder os i. For at være i stand til denne afkodning, må man kunne bevæge sig på et metakommunikativt niveau. Begrebet double-bind er en kommunikationsform, som i højeste grad inkluderer et sprogligt element, nemlig italesættelse af nogle forhold i et interpersonelt forhold og udeladelse af andre. (Stobberup, 2004: 16). I double-bind-begrebet ligger, at individet får mere frihed, i denne sammenhæng den enkelte forælder, til selvrealiseringen af sig selv samtidig med, at det foreskrives forælderen at denne selvrealisering ikke er et frit valg.

Først og fremmest kan ansvarsspillet forekomme dilemmafyldt ift. den implicitet, der ligger i begrebet; *'Hvori dette ansvar består er ofte ikke ekspliciteret'*. (Knudsen, 2011: 39). Ift. det identificerede narrativ, som ses i interviewet med inklusionslæreren: *'I det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner oversættes skolens forventninger'*, bliver implicitetsbegrebet interessant på flere måder. Inklusionslæreren beskriver en gruppe forældre i udsatte positioner, der ikke synes at magte eller være i stand til at oversætte skolens kode eller forventninger. Når ansvarsspillet træder i kraft, bliver disse forældre bedt om at tage ansvar, men ansvaret består ikke i at børnene skal være *'mætte'* og *'udsovede'*. De skal endvidere gøre deres barn motiveret samt sætte i stand til at lære. I begrebet ligger derved også implicit forestillingen om at tage ansvar og lave selvledelse *'på den rigtige måde'*. (Knudsen, 2010). Begrebet *'governmentality'* bruges for at beskrive denne tendens. (Langager, 2010: 130). Evnen til selvstyring og selvregulering kan ses som en kompetence, som forældre i udsatte positioner ikke synes at magte. Men som umiddelbart også kan anskues som det element, som forældrene indirekte italesætter og efterspørger i forældreinterviewet, og som kan give dem muligheden for at vise *'ansvar på den rigtige måde'*: *'...forældrene er en ret stor ressource i mange... uudnyttet som forældre.'*⁴⁴

Endvidere reflekterer jeg over begrebet 'ansvarsspillet' ift. narrativet, som stammer fra forældreinterviewet *'I det gode skole-hjem-samarbejde ses forældrene som medbestemmende/subjekter'*. Her kunne det implicite element som tidligere nævnt ses som den grad af frihed til de forældre, der ønsker medbestemmelse og medindflydelse ift. skole-hjem-samarbejdet. Denne forældregruppe får tilsyneladende lov til selv at definere deres opgave? Og ligger der i ansvarsspillet i virkeligheden et rum for det differentierede skole-hjem-samarbejde?

Det implicite forstærkes yderligere idet skole-hjem-samarbejdet får karakter af et spil, og derved bliver inklusionslærerens rolle yderligere central, da hun må oversætte det *'legende'* element for forældrene. Det legende element kan ses ift. forældreinterviewet. Her beskriver en af forældrene, hvordan skole-hjem-samarbejdet har fået ny form. Forældrene beskriver i flg. citat café-modellen: *'... bliver sat sammen og skal drøfte nogle spørgsmål i nogle grupper, som man ikke kender. Og så skal man cirkulere rundt...'*⁴⁵ Forældrene i interviewet giver i denne forbindelse udtryk for, at de kan lide den mere uformelle skole-hjem-samarbejdsform. Den legende og uformelle form kan

⁴⁴ Bilag 1⁴⁵ Ibid.

synes at have en form, der umiddelbart stemmer bedre overens med narrativet om forældrene som subjekter/medbestemmende. Denne gruppe forældre er så og sige i stand til at lege med.

Man kan hertil reflektere over, om dobbeltbindingsbegrebet i virkeligheden bliver en form for konkurrencestatens værktøj, idet cafemodellen i sin form synes at 'være for sjov' og lader den være en social arena, men som samtidig og mere indirekte efterfølgende skaber 'men det er altså også alvor'? Narrativet/fortællingen omkring oversættelsen af skolens forventninger ses ift. de forældre, som inklusionslæreren beskriver. Ift. double-bind-begrebet er en del af definitionen, at metakommunikationen bliver et centralt element, da der i double-bind-begrebet ligger flere modsatrettede budskaber. Denne metakommunikation bliver for gruppen af forældre i udsatte positioner et vigtigt element at huske på, da skole-hjem-samarbejdet skal afkodes. Meta-elementet kan synes at blive komplekst for denne gruppe af forældre.

Ovenstående er som tidligere nævnt et bud på et kontekstuel perspektiv, som jeg skal se de udsatte forældre i forhold til og ind i. Og således bliver det kompleksiteten i konteksten, der bliver interessant.

6.3. Eksekutive vanskeligheder og kodningen af skolen

Ift. at opnå et bredere perspektiv ift. mulige forklaringsmodeller omkring forældre i udsatte positioner og skole-hjem-samarbejdet, vælger jeg at inddrage en af specialpædagogikkens individorienterede indgangsvinkler – området omhandlende de eksekutive funktioner samt de vanskeligheder, der kan være forbundet med manglende udvikling af disse funktioner. Teorien om de eksekutive funktioner repræsenterer i opgaven en individorienteret tilgang. Denne teori bliver et bud på den kompleksitet, der ses ift. skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner. Her repræsenteret ved inklusionslærerinterviewet.

Eksekutive funktioner kan beskrives som evnen til selvorganisering og selvstændig problemløsning. (Fleischer, 2008: 62). Eksekutive funktioner er de handlinger, vi udfører for os selv og retter mod os selv, for at udføre selvkontrol, målrettet adfærd og sikre det bedst mulige fremtidige udbytte. De eksekutive funktioner henfører til de såkaldte selvrettede handlinger⁴⁶, forældrene i disse/denne sammenhænge udfører med henblik på selvregulering. De eksekutive funktioner kan handle om at få en ide, at planlægge, at udføre og vurdere og evt. at justere. (Fleischer et al, 2007). Funktionerne

⁴⁶ Selvrettede handlinger: beskrivelse af handlinger, som individet udfører med henblik på selvregulering eller selvkontrol. (Fleischer, 2007).

gør sig endvidere gældende ved aktiviteter, der er præget af kompleksitet, en vis grad af nyhed samt ved problemløsningsaktiviteter. (Fleischer, 2008). De eksekutive vanskeligheder kan ses som en mulig forklaringsramme ift. den kodning, som Mai er nødt til at lave ift. en del af forældrene i udsatte positioner. For denne gruppe forældre er skole-hjem-samarbejdet ikke gennemskueligt og inklusionslærerinterviewet viser, hvordan der i skole-hjem-samarbejdet tilsyneladende ligges op til selvstændig problemløsning, som forældrene ikke synes at magte. Eksempelvis kan tilgangen ift. at hjælpe forældrene, hvor Mai hjælper med at strukturere en handleplan, ses som en hjælp til at organisere og problemløse.⁴⁷ Nogle aktiviteter som sætter de eksekutive funktioner i spil, og som forældrene her mangler hjælp til.

Begrebet om governmentality (Langager, 2011) kan ses ift. begrebet om de eksekutive vanskeligheder, da man kan have en forestilling om, at en del af de forældre der er i udsatte positioner, som også er dem Mai beskriver, ikke evner at gennemskue ansvarsspillet samt at regulere sig selv, da de kan have eksekutive vanskeligheder. Hvis man anskuer cafemodellen som styringsteknologi og kigger på den definition, som forældrene i interviewet giver, må man spørge sig selv, om denne uformelle og selvindmeldende skole-hjem-samarbejdsform i virkeligheden fordrer, at deltagernes eksekutive funktioner skal være i spil. De skal i denne friere og mere uformelle form selv planlægge, udføre, vurdere og evt. at justere egne handlinger og input. Man kan argumentere for at den 'tilsyneladende' medbestemmelse samt ligeværdige positionering, der ses i denne samarbejdsform, i praksis bliver til en underpositionering af forældre med eksekutive vanskeligheder, da de synes ude af stand til formen pga. eksekutive vanskeligheder. I den forbindelse bliver det derfor interessant at se på den specialpædagogiske tilgang, og om denne kan åbne op for, at forældre i udsatte positioner kan hjælpes til at blive aktører i denne forholdsvis komplekse kontekst.

6.4. Forældre i udsatte positioner i et samfundsperspektiv

Jeg vælger her næst at inddrage begreberne om den "symbolske og kulturelle kapital" (Bourdieu I: Gytz Olesen, 2000), da dette begreb kan give én mulig forklaringsramme samt en bredere forståelse af skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner, som også skitseres i inklusionslærerinterviewet. Hvor teorien om de eksekutive funktioner lagde en psykologisk,

⁴⁷ Bilag 2

individorienteret vinkel på empirien, ligger begrebet om den symbolske og kulturelle kapital en samfundsmæssig og kontekstuel vinkel på forældrene.

Begrebet '*kulturel kapital*' bryder med endimensionelle forestillinger om ulighed og forskellighed, eks. økonomisk ulighed. (Ibid.). Den kulturelle kapital er dén symbolske kapital, der udtrykker sin dominans i en given kulturel sammenhæng – i dette tilfælde skole-hjem-samarbejdet/skolen. Det er den kapital, som en kultur vægter højt – i denne sammenhæng skolekulturen. Den symbolske kapital defineres endvidere ved, at være det, der af sociale grupper genkendes som værdifuldt og tillægges værdi. (Ibid.).

I forældreinterviewet ses familien som den store ressource, hvor forældrene i høj grad ytrer ønske om, at de skal ses som sådan. Tendensen kan tillige ses i samfundet, hvor der i højere grad end tidligere lægges vægt på familien som den store ressource. I den nye skolereform står der således: '*Skolebestyrelsens principper for samarbejdet mellem skole og hjem skal omfatte principper for forældrenes ansvar i samarbejdet*'. (uvm, 24-02-14). Der kan ligge en fare for at forældrenes kulturelle og uddannelsesmæssige baggrund kommer til at få en større betydning ift. deres børns skolemæssige præstationer, men også ift. hvad der er centralt i denne opgave: muligheden for at blive aktør i et inkluderende fællesskab.

7. Delkonklusion

Jeg identificerer i mine narrativer fra empirien en mangfoldighed af forventninger samt behov ift. det almene (*Forældre som ressource* samt EVA-rapport) og specialpædagogiske skole-hjem-samarbejde (inklusionslærerinterview). De identificerede narrativer fordrer af skolen/lærerne en høj rammesætning såvel som en lav. Der ligger derved såvel et ønske om medbestemmelse som et ønske og behov for klar rammesætning. Ansvarsspillet samt begrebet om double-bind skaber et forældreansvar og en kompleksitet, hvori impliciteten kan ses som en risikofaktor ift. at marginalisere forældregrupper. I ansvarsspillet synes det herved at få en betydning hvilken kulturel kapital forældrene har samt om de har velfungerende eksekutive funktioner. Jeg reflekterer over, om der på sigt vil opstå et større skel mellem udsatte og ressourcestærke forældre. Det differentierede og almene skole-hjem-samarbejde ligger i højere grad op til uformelle former samt selvindmeldelse. Forældre der har eksekutive vanskeligheder kan her få problemer, da de mere implicitte skole-hjem-samarbejdsformer i høj grad fordrer eksekutive funktioner.

8. En introduktion til lærerprofessionen

I den følgende del af opgaven ønsker jeg at kigge nærmere på lærerprofessionen. Jeg vil med udvalgte begreber fra Lars Dale give et bud på, hvilke kompetencer, der kan beskrives i forhold til lærerprofessionen. Dales kompetencebegreb omhandler det almene og er valgt her for at anskue dette som fundamentet i lærerprofessionen og er med til at udfolde fordringen til lærerkompetencer – almene såvel som specialpædagogiske. Derudover gives en samfundsvinkel på folkeskolen og lærerprofessionen i form af Ove Kaj Pedersens beskrivelse af 'konkurrencestaten'. Dette for at undersøge om lærerkompetencerne skal nytænkes, og hvad dette måtte betyde for den specialpædagogiske tilgang.

8.1. K3 – Lærerprofessionen i et kompetenceperspektiv

I følgende afsnit anvender jeg teorien omkring lærerprofessionaliteten, nærmere bestemt hans begreb omkring de tre kompetenceniveauer. (Dale, 1998). Der beskrives 3 kompetenceniveauer, som kalder for K1 (gennemførelse af undervisning), K2 (opbyggelse af undervisningsprogrammer) og K3 (kommunikation samt selv at skabe didaktiske programmer). Der må udvikles en indre relation mellem de tre praksisniveauer for at skabe en didaktisk rationalitet og for at udgøre selve lærerprofessionsgrundlaget. (Dale, 1998: 49). Jeg vil i dette teoretiske afsnit indsnævre mit fokus til kompetenceniveauet K3, da dette bliver gældende i diskussionen omkring lærerprofessionen inden for skole-hjem-samarbejdet. Dales kompetenceniveau K3 indebærer bl.a. at erhvervet bliver udført i relation til teori. Teorien bliver selve professionsgrundlaget. Imidlertid ses anvendelsen af kundskaben (den erhvervede teori) som grundlaget for, at man som lærer i lærerprofessionen lykkes. Dvs. læreren er først professionel, hvis undervisningen bliver gennemført (K1) ud fra en didaktisk teori (K2). (Ibid: 66f). Et andet kriterium, som stilles til opfyldelse af lærerprofessionen, er forskningstraditionen. I dette begreb ligger en forestilling om, at læreren må være i stand til at tage forskningsafstand til sin egen undervisningspraksis. Læreren må stille systematiske spørgsmål om sit erhverv og herigennem have evnen til selvbeskrivelse. Evnen til at stille de systematiske spørgsmål må hertil kombineres med evnen til at kommunikere svar, og begrunde disse ud fra det, som kaldes for 'argumentative dialoger'. (Ibid: 68f). Ved argumentative dialoger forstås, at vi i skolen skal have kritiske diskussioner, hvor forskellige parter fremfører begrundelser. Det er professionens begrundelsesniveau. Diskussionen sætter den gældende diskurs ud af kraft, og er derfor nødvendigt at inddrage de argumentative dialoger: *"En forsker må derfor have evne til at undre sig og blive tiltrukket af det, som ikke umiddelbart er forståeligt, men som man aner er*

vigtigt. Desuden må en forsker have evne til at tåle tvetydigheder". (Ibid: 68f) Her udtrykkes det, at der i alle sammenhænge ikke findes et entydigt svar og at refleksionen skal tjene som et af værktøjerne i disse sammenhænge. Argumentation går ud på, at hvis der etableres en indre relation mellem disse tre praksisniveauer i skolen, udvikles skolen som professionel, pædagogisk organisation. Ved begrebet organisation forstås et socialt system med formaliseret medlemskab. Det betyder at man som lærer skal være i stand til at se ens valg også har betydning for organisationen og omvendt. Derved forskydes den traditionelle didaktiske synsvinkel til også at forbinde organisationsteori til didaktikken. Det er centralt i forståelsen af teorien, at hvis en profession skal udvikle sig skal den kunne afgrænse sig selv i relation til, hvad den påtager sig et ansvar for. I den professionelle organisation som skolen udgør skal lærerne kunne føre en reflekteret diskussion af, hvad der er skolens opgaver i kulturel og samfundsmæssig forstand. Uden denne selvforståelse forsvinder grundlaget for en professionel diskussion af de formaliserede forventninger, som man kan have til skolens betydning for kultur og samfund. (Dale, 1998).

K3 som et kritisk analyserende kompetenceniveau og læreren som værende i stand til at føre en reflekteret diskussion af, hvad der er skolens opgave i kulturel og samfundsmæssig forstand. Denne vinkel på lærerprofessionen vil jeg senere holde op i forhold til min problemformulering.

8.2. Et teoretisk blik på samfundet: Konkurrencestaten, ren pædagogik og ny reform

Det første begreb, jeg vælger at bringe i spil er definitionen af '*konkurrencestaten*' og mere specifikt skolen set som en del af denne. (Pedersen, 2011). Når jeg vælger netop denne beskrivelse af samfundet som en Konkurrencestat, er det med henblik på at sætte skole-hjem-samarbejdet ind i en samfundsmæssig kontekst. Det er valgt for at anskue nogle af de dilemmaer, det skaber for lærerprofessionen, hvis man betragter evidens samt rationel pædagogik som den ramme, læreren (og forældrene) i dag må navigere under og ift. Det kunne også være interessant at se på, om '*konkurrencestaten*' sætter nogle særlige betingelser for skole-hjemsamarbejde i forhold til udsatte forældre?

Hvis man anskuer samfundet og skolen inden for "konkurrencestaten" er skolen underordnet en samfundsøkonomisk forestilling og det bliver dennes formål at uddanne til arbejdslivet. (Pedersen, 2011: 18). Inden for "konkurrencestaten" kan der identificeres en rationel pædagogik, der uddanner til at lade sig motivere af økonomiske incitamenter. Som et praksiseksempel vælger jeg at inddrage den nye folkeskolereform – nærmere betegnet dens 1 af overordnede mål. Målet i reformen hedder:

'Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan'. (uvm, 26-03-14). Skolen kan i tråd med ovenstående opfattes som mere eksplicit i sin målsætning om effektivitet og faglighed, hvilket kan give alle forældre en bedre mulighed for at forstå skolen.

Pædagogikken er i ”konkurrencestaten” eksploderet, og har bredt sig ud over skolens grænser og lærerens domæne til at gælde familien, på kontoret og i virksomheden. Den er på vej til at blive et redskab for alle til mobilisering af alle. (Ibid: 32). Pædagogikken kan beskrives som ”den rene pædagogik”. (Rømer, 2011). Den rene pædagogik står for en pædagogisk praksis, hvor læringsstrategier, læringsstile, kompetenceniveauer og undervisningsmetoder, ses som fænomener uafhængigt af deres konkrete praksisser. (Tanggaard et al, 2011: 18). Evidens og accountability er to begreber, der knytter sig til den rene pædagogik – og som kan ses som en del af den konkurrencestat og den rationelle pædagogik. Den urene pædagogik er kendetegnet ved, at dens metode ikke kan løsrives fra dens indhold og forankring i kulturelle, etiske og politiske processer. (Rømer, 2011: 7). Denne kan ses som modsætningen til konkurrencestatens rene pædagogik.

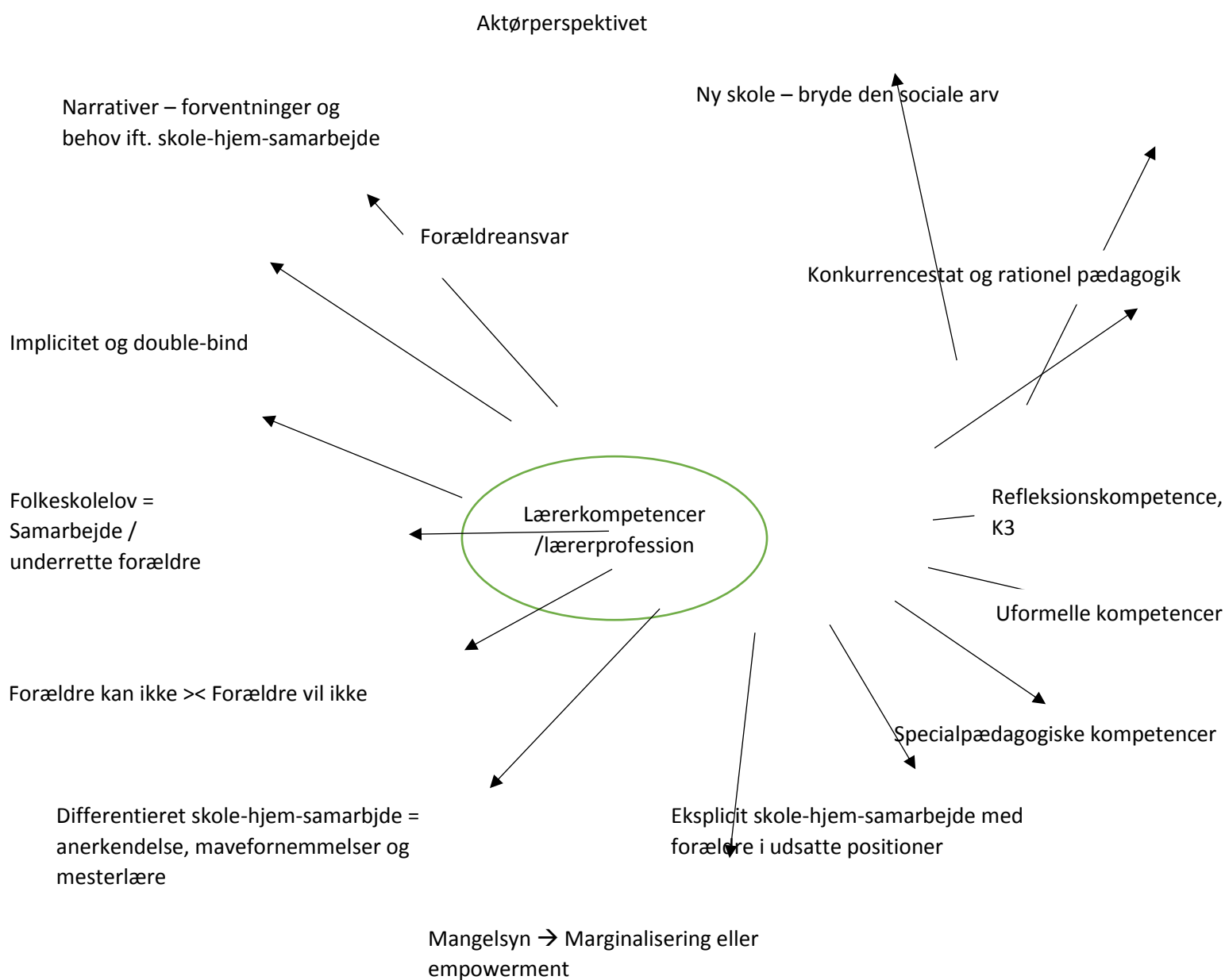
8.3. Specialpædagogiske lærerkompetencer – samarbejdsorienteret problemløsning

Jeg ønsker i dette afsnit at give et bud på en specialpædagogisk tilgang til skole-hjem-samarbejdet ift. forældre i udsatte positioner. Jeg er bevidst om, at den samarbejdsorienterede problemløsning er lavet som en metode med henblik på børn med adfærdsproblemer og kognitive vanskeligheder (Greene, 2010). Dog tillader jeg mig også at se denne ift. forældre i udsatte positioner, som en specialpædagogisk tilgang til skole-hjem-samarbejdet, der kan stilles til diskussion. Jeg har en tænkning om, at en del af denne gruppe forældre muligvis også kan have kognitive vanskeligheder, der bevirker, at skole-hjem-samarbejdet kan forekomme utydeligt. Grundholdningen inden for den samarbejdsorienterede problemløsning er, at *'børn gør det rigtige, hvis de kan'*. (Ibid.: 20). Dette betyder, at de voksne må hjælpe barnet til at 'kunne'. Hvis barnet i en given sammenhæng 'ikke kan', betyder det ikke manglende vilje, men at vedkommende mangler færdigheder til at mestre situationen. Denne tilgang kan sidestilles med det, som Mai gør i sit arbejde med forældrene. bl.a. når hun skaber en struktur for dem i hjemmet eller når hun oversætter skolens kode.⁴⁸ Hun kigger i højere grad med et individorienteret blik, når hun identificerer de manglende færdigheder forældrene har ift. samarbejdet med skolen. Med dette blik fjerner læreren sig fra tanken om den differentierede indsats. Den samarbejdsorienterede problemløsning indeholder tanken om, at vi i

⁴⁸ Bilag 2

mangfoldigheden af forældre har mange forskellige behov, og hvis man behandlede alle forældre på samme måde, ville man ikke opfylde nogens behov. (Greene, 2010).

9. Opsamling – lærerprofessionen i et krydspres



10. Diskussion

Ovenstående empiri og forskellige teoretiske blikke forsøger at give et billede af de dilemmaer, som læreren står i, når det gælder forældresamarbejde med forældre i udsatte positioner. Der kan iagttages forskellige dilemmaer, som giver anledning til en diskussion af, hvilke tilgange der er hensigtsmæssigt at vælge.

Jeg ønsker i min diskussion at belyse følgende dilemmaer eller dobbeltheder:

- *Det differentierede som ressourcefokuseret og anerkendende over for det differentierede som anerkendelsesform.*
- *Det differentierede hvilende på uformelle kompetencer over for både Dales K3 og refleksionen samt den specialpædagogiske tilgang med bestemte kompetencer*

Det differentierede og ressourcefokuserede over for det differentierede som anerkendelsesform

Det differentierede som ressourcefokuseret ses i denne opgave i form af EVA-rapportens undersøgelser. Som nævnt i analysen anvender lærerne en anerkendende tilgang til forældrene, når de skal uddybe den differentierede tilgang til skole-hjem-samarbejdet med forældre i udsatte positioner. Forældrene ses umiddelbart som subjekter, hvor lærerne i samarbejdet må kigge efter deres ressourcer og anvende disse. Denne ressourcefokuserede tilgang nærmer sig en tendens, der i dag ses udbredt på en del skoler, der går under betegnelsen AI (Appriciative Inquiry). (macmannberg, 24-03-2014). Denne tilgang har rod i en systemisk tilgang, hvor der fokus ligger på ressourcerne. Man kan anlægge sig det synspunkt, at det differentierede som anerkendelsesform i højere grad kan ses ift. inklusionslærerinterviewet samt den samarbejdsorienterede problemløsning. Det arbejde, som Mai laver ift. forældrene kan anskues som en individorienteret tilgang. Det samme kan den samarbejdsorienterede problemløsning. Begge tilgange har formålet, på sigt at inkludere forældrene i et klassefællesskab. I den individorienterede tilgangs natur ligger i højere grad en objektivisering. Jeg tillader mig dog i denne sammenhæng at diskutere denne opfattelse. Ligger der i inklusionsinterviewet i højere grad en anderkendelse, som kan føre til forældrene som aktører samt empowerment og mægtiggørelse? Anerkendelsen ses i denne optik ikke som en form, hvor fokus ligger på at finde ressourcer, men i højere grad som en anerkendelseform, der i sin natur

ligger sig tæt op ad Honneths anerkendelsesbegreb: ”...*blive anerkendt for sin egen unikke partikularitet – som særegent individ.*” (Willig, 2007: 102f). Her anskues anerkendelsen som anerkendelse af heterogenitet. Hvis jeg forfølger denne tese for et øjeblik, kan jeg tillige diskutere opdelingen mellem inklusionslærerinterviewet og samarbejdsorienteret problemløsning som objektliggørelse af forældrene samt EVA-rapportens anerkendelsesform som subjektliggørelse af forældrene. Ligger der i virkeligheden et aktørperspektiv i inklusionslærerinterviewet samt den samarbejdsorienterede problemløsning, idet det bliver et skridt på vejen og en hjælp til at kunne indgå i fællesskabet? Og samtidig kan der anskues en fare for, at den ressourcefokuserede anerkendelsesform skaber en implicitet ift. forældrenes behov? Jeg finder det centralt at nævne, at vi i Danmark tilstræber at skabe subjekt-subjekt-relationer, der bl.a. ses i folkeskoleloven: ”...*elever og forældre skal samarbejde med skolen om...*” (UVM, 2014). Man må hertil spørge om skolen i alle henseender skal tilstræbe dette? Kalder nogle tilfælde og situationer i virkeligheden på subjekt-objekt-relationer – samt at vi tydeligt tør stå frem og sige det?

Omvendt synes jeg også at kunne se dilemmaer, hvis jeg anskuer dette anderledes. Man kan argumentere for, at EVA-rapportens differentierede tilgang men også ansvarsspillet i højere grad indeholder rummelighed og mulighed for selvindmeldelse, da forældrene ikke segregeres og tages ud af forældrenes klassefællesskab. Man har selv muligheden for at vælge aktørperspektivet. Hertil kommer spørgsmålet om, hvordan inklusionsbegrebet forstås. Forstår man inklusionsbegrebet som inklusion inden for klassen/klassefællesskabet eller forstås inklusionen som inden for skolens rammer? I sidstnævnte tilfælde synes Mais tilgang ikke som værende ekskluderende, men som et segreret skole-hjem-samarbejde, der er et skridt på vejen til det inkluderende skole-hjem-samarbejde. I førstnævnte bliver hun i højere grad ekskluderende.

Ift. den ressourcefokuserede anerkendelse, der ses i EVA—rapporten kan man argumentere for i højere grad at give det rum samt medbestemmelse, som de ressourcestærke forældre efterspørger i narrativerne.

Jeg ser endvidere dilemmaer ift. mit teoretiske begreb om double-bind. Hvad synes at kunne skabe en double-bind-situation for lærerprofessionen – det differentierede og ressourcefokuserede eller det differentierede som anerkendelsesform? Helt overordnet synes lærerprofessionen at havne i en double-bind-situation, da folkeskoleloven såvel lægger op til, at skolen skal samarbejde med forældrene (UVM, 2014: §1, stk. 1), som at skolen skal underrette forældrene. (UVM, 2014: §). Læreren synes derved at stå i en situation, hvor han/hun ikke kan undgå at handle forkert. Det samme kan man spørge til, når man anskuer konkurrencestaten, som bl.a. er kendetegnet ved sin

effektivitet. Jeg anskuer en mangfoldighed af narrativer i min empiri. Bl.a. at læreren må være personlig samt at skolen må være et sted hvor der skabes sociale relationer. Dette kan yderligere være med til at skabe en double-bind-situation for læreren, da han/hun må tilgode se forældrenes narrativer samtidig med at leve op til et samfundsmæssigt krav om effektivitet. Kan læreren i denne situation tilgode se begge faktorer og er det muligt at handle rigtigt?

Afslutningsvist til denne modsætning, kan dette citat være med til at belyse, hvad jeg hidtil har diskuteret. Her ift. inklusionstanken: ”...*intet kan gå galt, hvis blot vi er rummelige nok.*” (Schmidt I: Fristrup, 2011: 386).

Det differentierede hvilende på uformelle kompetencer over for både Dales K3 og refleksionen samt den specialpædagogiske tilgang med bestemte kompetencer

Et centralt spørgsmål handler om effekten af det differentierede skole/hjemsamarbejde og dets anerkendende og ressourcefokuserede tilgang. I den forbindelse må det problematiseres, om uformelle kompetencer som lærerens personlighed, mesterlære og mavefornemmelser kan være grundlaget for et kvalificeret skole/hjemsamarbejde og en del af en reflekterende lærerprofession. På den anden side må det overvejes, om udsatte forældre i nogle sammenhænge vil kunne profitere af en specialpædagogisk tilgang, hvor udgangspunktet er, at de har brug for hjælp til noget, de ikke kan som forældre. Et "kan ikke syn" som eventuelt dækker over et behov for forstå skolens koder og forventninger og et behov for guidning i forhold til at støtte deres barn.

Inden for det differentierede skole-hjem-samarbejde hvilende på uformelle kompetencer synes at være mere implicit i sin form. Man kan have den tese, at des mere implicit skole-hjem-samarbejdet bliver des mere krydspres bliver der skabt ift. lærerprofessionen. Både K3, refleksionen samt den specialpædagogiske tilgang synes i højere grad at indebære formelle kompetencer, som samtidig skaber et eksplicit rum for lærer og forældre. Jeg spørger dog i denne forbindelse til, om konkurrencestaten giver mulighed og plads til specialpædagogiske tilgange? Man kan diskutere om differentieringsbegrebet netop markerer opgøret med specialpædagogikken – og hertil om det i virkeligheden medfører en relativisering og marginalisering af forældrene? (Langager, 2012: 127).

Vi må diskutere, hvordan skolen sammen med forældrene kan være med til at bryde den sociale arv og skabe mulighed for at eleverne bliver så dygtige de kan. Skal læreren i konkurrencestaten være eksplicit over for udsatte forældre i forhold til, hvad der forventes af dem og deres børn? Måske er lærerens specialpædagogiske kompetencer en vigtig del af lærerprofessionen sammen med de

almenpædagogiske bl.a. i form af Dales analyserende og reflektive tilgang.

Hvis vi vælger at blive mere eksplicite i forhold til forventninger til alle forældre, fortælle nøjagtigt hvad de skal tage ansvar for, så tager vi måske noget af friheden fra både ressourcestærke og udsatte forældre. Hvordan kan de være selvindmeldende og tage ansvar hvis læreren har udstukket præcise forventninger fra starten? I de seneste år har man inden for den pædagogiske verden talt om, at specialpædagogikken skal ind i almenpædagogikken. Er det her? Inklusionslæreren repræsenterer de specialpædagogiske kompetencer: en strategisk relationskompetence, oversættelse af kulturelle koder og hjælp til struktur og visualisering i hjemmet. Er det muligt inden for den inkluderende praksis?

11. Konklusion

I denne opgave ses den almenpædagogiske og differentierede tilgang i form af forældreinterviewet fra *Forældre som ressource* samt EVA-rapporten.⁴⁹ Den specialpædagogiske tilgang ses i form af inklusionslærerinterviewet. Denne tilgang bliver udtryk for en individorienteret tilgang, hvor 'et kan ikke-perspektiv' er i spil. Til at analysere min empiri anvendte jeg den narrative teori og identificerede herved fortællinger/narrativer, som viser en mangfoldighed af forventninger samt behov ift. lærerprofessionen i skole-hjem-samarbejdet. Ansvarsspillet samt begrebet om double-bind viste en kompleksitet samt nogle tvetydigheder ift. det ansvar som forældrene i dag bliver bedt om at tage. Min empiri fra inklusionslærerinterviewet viste mig, at der findes nogle behov for rammesætning og hjælp til at være forældre i den ovenstående kompleksitet. Dette behov har jeg forsøgt at forstå med begrebet omkring de eksekutive vanskeligheder. Analysen af mit empiriske materiale stillede jeg derefter op over for lærerprofessionen. I min problemformulering spurgte jeg til lærerkompetencer og specialpædagogiske kompetencer kunne ses som en mulighed for læreren i arbejdet med forældre i udsatte positioner. Min opgave kan give et billede af, at både den reflektive kompetence som beskrevet i den almenpædagogiske og de specialpædagogiske kompetencer som beskrevet i den specialpædagogiske tilgang, kan være en fordring til lærerprofessionen. Ovenstående viser, at man som lærer skal træffe mange valg – der er mange dilemmaer i spil. Og det, der kan synes som en "god" tilgang også har en konsekvens.

⁴⁹ Bilag 3

12. Perspektivering

Denne opgave har åbnet mine øjne op for, at en af de vigtigste kompetencer som lærer er hele tiden at forholde mig til at, det er et diskursivt felt, jeg bevæger mig i. Efter at have skrevet opgaven, sidder jeg med en fornemmelse af, at jeg som kommende lærer på nogle områder må være eksplicit i min tilgang til skole-hjem-samarbejde, velvidende at jeg risikerer at begrænse nogens frihed. Endvidere har jeg været meget optaget af begrebet inklusionslærer og hvad dette indebærer. Om nogle af inklusionslærerens kompetencer kan ses ind i almenområdet. Endeligt optager begrebet om konkurrencestaten mig. Jeg er adskillige gange stødt på påstanden om konkurrencestatens manglende menneskesyn, og hvad det vil få af betydning for mig som lærer.

Litteraturliste

Bøger:

- **Bruner**, Jerome: '*Mening i handling*'. Klim, 1990.
- **Greene**, Ross W.: '*Fortabt i skolen*'. Press To, 2009.
- **Horsdal**, Marianne: '*Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*'. Borgen, 1999.
- **Knudsen**, Hanne: '*Har vi en aftale? - magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*'. Nyt fra samfundsvidenskaberne, 2010.
- **Moos**, Lejf: '*Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*'. Dafolo, 2007.
- **Ratner**, Helene: '*Inklusion – dilemmaer i organisation, profession og praksis*'. Akademisk Forlag, 2013.
- **Rømer**, Thomas Astrup m.fl.: '*Uren pædagogik*'. Klim, 2011.
- **Schnoor**, Michala: '*Narrativ organisationsudvikling*'. Dansk Psykologisk Forlag, 2009.
- **White**, Michael: '*Narrativ teori*'. Hans Reitzels Forlag, 2006.

Artikler:

- **Christiansen**, Jens Peter m.fl.: '*Når lærere samarbejder med forældre – billeder fra skolens praksis*'. Læreruddannelsen i Odense, 2006-2008.
- **Dale**, Lars Erling: '*Didaktisk rationalitet*' I: Dale, Lars Erling: *Pædagogik og professionalitet*. Klim, 1998.
- **Fleischer**, Anne Vibeke & John Merland: '*Definition og afgrænsning af eksekutive funktioner*' I: Fleischer, Anne Vibeke & John Merland: *Eksekutive vanskeligheder hos børn*. Dansk Psykologisk Forlag, 2007.
- **Gudiksen**, Jens: '*Moderne ledelse som double-bind-kommunikation*'. Tidsskrift for arbejdsliv, 9. årgang, nr. 2, 2007.
- **Gytz Olesen**, Søren: '*Pierre Bourdieu*' I: Gytz Olesen, Søren & Peter Møller Pedersen: *Pædagogik i et sociologisk perspektiv*. Forlaget PUC, 2000.
- **Holmgren**, Allan: '*Narrativitet og post-strukturalistisk pædagogik – sprog, identitet og magt*' I: Kristensen, René et al.: *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær*. Dafolo, 2006.
- **Jensen**, Iben: '*Kategorier skaber positioneringer*' I: Jensen Elsebeth & Løw Ole: *Klasseledelse: nye forståelser og handlemuligheder*. Akademisk Forlag, 2009.

- **Langager, Søren:** *'Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen'* I: Tetler, Susan & Søren Langager: *Specialpædagogik i skolen – en grundbog*. Gyldendals Lærebibliotek, 2011.
- **Nordahl, Thomas:** *'Kapitel 5: Læringsmiljøet i skolen'* I: Nordahl, Thomas: *Eleven som aktør*. Hans Reitzels Forlag, 2002.
- **Pedersen, Ove Kaj:** *'Den opportunistiske person og skolen'* I: Kaj Pedersen, Ove: *Konkurrencestaten*. Reitzel, 2011.
- **Stobberup, Merete:** *'Seksuelle overgreb – en double-bind-situation'*. Psykolognyt, 2004.
- **Tetler, Susan et al:** *'Inkluderet i læringsfællesskabet'* I: Tetler, Susan et al: *Inkluderet i skolens læringsfællesskab*. Dafolo, 2011.
- **Willig, Rasmus:** *"Axel Honneths kritiske teori"* I: Willig, Rasmus: *Til forsvar for kritikken*. Hans Reitzel, 2007.
- **UCL:** *'Styrket forældre-inddragelse af nydanske forældre i grundskolen'*, (ansøgning til Integrationsministeriets pulje). d. 21.2.2011

Rapporter:

- *'Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner'*. Danmarks Evalueringsinstitut, 2012.
- **Kryger, Niels & Birte Ravn m.fl:** *'Midtvejsrapport – skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed – en multi-sided etnografisk afdækning'*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, 2008.

Webadresser:

- denstoredanske.dk: Double-bind:
[http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykodynamik, terapiformer og begreber/double-bind?highlight=double-bind](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykodynamik,_terapiformer_og_begreber/double-bind?highlight=double-bind) (set d. 19-02-14).
- information.dk: Åkerstrøm Andersen, Niels: *"Fri leg"* I: Information
<http://www.information.dk/157385> (set d. 22-03-14).

- leksikon.org.dk: Holmgren, Allan: Den narrative terapi:

<http://leksikon.org/art.php?n=5151> (set d. 09-11-13).

- uvm.dk: Forældresamarbejde og elevinddragelse

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Forældresamarbejde-og-elevinddragelse> (set d. 26-03-14).

- uvm.dk: Fælles mål 2009

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf> (set d. 24/2-14).

- uvm.dk: Pejlemærker for kompetenceudviklingen i folkeskolen:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/140212%20Pejlemaerker%20for%20kompetenceudvikling%20i%20folkeskolen%20samlet.ashx> (set d. 02-01-14).

- teorier.dk: Fehler, Joachim Ohrt: Pierre Bourdieu:

<http://www.teorier.dk/tekster/pierre-bourdieu.php> (set d. 19/2-2014).

Bilag:

Bilag 1: Det dobbelte landskab – et analyseredskab: Forældreinterview – Interview med forældre fra projektet 'forældre som ressource'.

Bilag 2: Interview med Inklusionslærer

Bilag 3: Uddrag fra EVA-rapport: '*Skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*'. 2012.

(<http://www.eva.dk/eva/projekter/2011/evaluering-af-det-gode-skole-hjem-samarbejde/rapporten/det-gode-skole-hjem-samarbejde-med-foraeldre-i-udsatte-positioner> - se s. 30, 31, 89 og 92).

Bilag 1**Det dobbelte landskab, jf. Jerome Bruner**

Handlingslandskabet	Bevidsthedslandskabet
Ugebrev	"...man er godt inddraget... klædt på som forældre... det synes jeg er rigtig, rigtig godt... rimelig godt styr på, hvad det er, der foregår oppe i klassen" (Pe, s. 1)
"Det hedder jo i bekendtgørelsen – altså folkeskoleloven, at man skal samarbejde."	"informationsniveauet synes jeg er fint... Savner noget den anden vej... samarbejde." (He, s. 1)
"Jeg har et barn, der fungerer fint."	"Sådan mere gensidigt... ikke så meget kun informationer fra skolen til forældrene men også fra forældrene til skolen." (He, s. 1)
"Det er ligesom, da jeg gik i skole... 2 x 1 kvarters individuel samtale om året..."	"...jeg tænker ikke, at der er særlig meget samarbejde." (He, s. 1)
Ugeplan	"...informationsniveauet, er jeg egentlig ok tilfreds... Indflydelse synes jeg ikke, vi har så meget indflydelse." (Do, s. 2)
"...erfaring ift., at 7. klasse skulle konfirmeres i år... lagt over på mig som forældre, at jeg skulle tage initiativ og skrive breve rundt til alle, og jeg hørte ikke fra nogen..."	"...det kan være lidt svært, når man kommer med nogle indspark til, hvordan man synes, tingene kunne løses... blev en lille smule stødt, da det handlede om en dansk tradition, og så blev den ligesom... ville gerne have haft skolen med..." (Do, s. 2)
"...kun 1 skole-hjem-samtale i år..."	"...egentlig ganske udmærket tilfreds med, den måde, det bliver gjort på.... Ønske sig mere tid... forventning om, der er problemer, så får vi det at vide." (Do, s. 3)
"Tiden er blevet mindre." (He, s. 3)	
"Og så er der nogle café-møder... cafe-modellen... bliver sat sammen og skal drøfte nogle spørgsmål i nogle grupper, som man ikke kender. Og så skal man cirkulere rundt... får snakket med nogen man ikke er vant til normalt."	"...det er noget andet, man får med sig derfra... den er rar ift. det egentlige forældresamarbejde..." (Pe, s. 3) "...fungeret godt med sådan lidt mere uformelt... uformel snak med lærerne... hvor man lærer hinanden at kende: 'Hvem er du og...'" (He, s. 4)
Tolke	"...svært at få en dialog." (Do, s. 4)
"...krisemøde i 6. klasse...drengegruppe...handlinger"	"...en af problematikken dansklæreren, der var meget fraværende... manglede information." (Pe, s. 5)
"...kom en nye lærer på..."	"...der kørte en tæt dialog og en nultolerancepolitik. Det var i hvert fald, hvad vi døbte den... effektivt..." (Pe, s. 5)
"AKT"	"...jo også tog som et godt tegn." (Pe, s. 6)

Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"For mig handler det om at få et fagligt standpunkt på, hvor min søn er henne... fagligt og socialt." (Do, s. 6)
"...situation tilbage i 5. klasse, hvor pigernes forældre ligesom måtte sige, nu må I tage jer af det her... og så blev der også holdt et møde..."	Hensigten med skole-hjem-samarbejde?: "...samarbejde omkring nogle læringsmiljøer, som ikke kun er mit barn. Miljøet i klassen... at man inddrages i det...både det der individuelle forældresamarbejde, og hvis jeg skulle drømme om noget, så blev der skabt noget rum for, at man havde tid til at tale sammen sådan mere i klassen." (He, s. 6)
Tale om et billede i hjemmet	"Det gør man ikke så meget...synes også det er vigtigt... man kan bakke op om noget... forældrene er en ret stor ressource i mange sammenhænge..." (Pe, s. 6+7)
Projekt i 9. klasse	"...uklare spørgsmål." (He, s. 6)
Generel opfattelse af skole-'hjem-samarbejdet	"...bære os hen imod hvad er det, de skal, når de skal til eksamen...målet med det her... uklart for mig, hvad der egentlig forventes." (Do, s. 8)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"Jeg kunne godt tænke mig mere sparring mellem en lærer og os... vi kan faktisk også noget, og lærerne kan noget andet...hvis det var i kulturen, at det var i den måde, man gjorde det på." (Do, s. 8)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"...kende den differentiering der naturligt vil være alle stedet." (Do, s. 8)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	<i>Så det ville give jer en anden relation til jeres børn, hvis I fik samarbejde?</i> "Ja!... jeg tror det ville være nemmere, hvis man fik defineret, hvad man kunne." (S – interviewer + Pe, s. 9)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"...interessant, hvis der blev lagt op til, man havde indflydelse." (Pe, s. 9)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"uudnyttet som forældre", "Vi bliver ikke brugt..." (Pe + He, s. 9)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"Det har du krav på...bombastisk, som nogen slå den ene eller den anden i hovedet med. Det tror jeg ikke er løsningen... formodning om at man naturligt inddrages." (Pe, s. 10)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"ikke så meget til rammer og regler" (He, s. 10)
Konfirmation, 2. dag	"...at man kom i dialog på en eller anden måde...savne, skolen melder ud...forventninger til det her..." (Do, s. 11)
Barn – diagnosticeret autist	"På det her plan, synes jeg det har fungeret godt... meget positivt." (Pe, s. 12)

Accepterede dreng ikke ville lave lektier	"Han har accepteret at han ikke kunne lide at lave lektier... bliver nødt til at tage alvorligt, også selvom det ikke behøver at være sådan i resten af klassen." (He, s. 12)
Svendborgtur	"Så det synes jeg var et ærgerligt samarbejde...vi ville gerne have haft, de der ikke deltog, at lærerne havde skubbet en smule mere på, for at få dem til at deltage..." (He, s. 13)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"...jeg synes...man som skole skal lægge op til, man kan bruge de ressourcer, der er i familien." (Do, s. 14)
Intra	"...forventning om at man tjekker op i intra i hvert fald et par gange om ugen eller mere i hvert fald." (Pe, s. 14)
Børn begynder og forlader klassen	"...det får vi aldrig at vide..." (He, s. 16)
Generel opfattelse af skole-hjem-samarbejdet	"Man kunne godt tænke sig nogle visioner" (Do, s. 16)
Mangfoldighed	"Jamen Seden skole er jo en mangfoldighed. Jeg tænker, hvorfor tager vi ikke en dialog... lad os dog høre hinanden."

Bilag 2

Inklusionslærerinterview

1. Karakteristik af dit arbejde – Hvad laver du/hvad er din funktion?

Jeg er inklusionslærer. Vi er et team på 4 lærere, hvoraf to er pædagoger – fungerer her som inklusionspædagoger. Vi arbejder tæt sammen. Vi har her på skolen omdøbt AKT-indsatsen til pusterummet/åben rådgivning. Jeg mener ikke, at AKT-indsatsen/begrebet er dækkende, da der inden for denne tanke tit udelukkende er fokus på barnet. Det er ikke tanken i vores arbejde. Her er vi nødt til at kigge på hele netværket. Indsatsen skal være så bred som muligt. Fritid, hjem, kammerater, klasse miljøet, relationer, mm. Vi forsøger her i pusterummet + den åbne rådgivning⁵⁰ at få skabt en fælles platform for skole og elever imellem og for skole og forældre imellem. Den åbne rådgivning fungerer også som et sted, hvor forældre og børn kan komme og læse af. Jeg er på sin vis børnenes og hjemmenes advokat – men med professionalisme. Jeg skal selv finde balancen mellem at være deres advokat samtidig med jeg skal være loyal over for mine kollegaer. Jeg afvejer altid alle situationer. Ift. professionalismen tænker jeg, at jeg altid skal sørge for at være konstruktiv og fremadrettet ift. den respons jeg giver. Jeg giver ikke bare modparten ret og så er vi blevet gode buddies. Jeg forsøger altid at decentralisere mig selv ift. forældresamtalerne, da jeg ved, at det er forældrene der sidder med ekspertisen omkring barnet.

Jeg vil sige, hvad der er meget vigtigt at få med er, at humoren er en vigtig del af mit arbejde med forældrene. Og jeg trækker meget på historier om mine egne børn. Og så tænker jeg, at man i det her arbejde, skal kunne være fræk. Man skal turde noget, at sige nogle ting, der er direkte.

2. Hvorfor er du vigtig i skole-hjem-samarbejdet ift. familier i udsatte positioner?

Jeg tænker, jeg har en meget vigtig funktion. Vi (forældrene og jeg) er hele tiden på niveau. Forældrene og jeg. Forældrene skal se os som samarbejdspartnere. Ofte har de haft en dårlig skoletid selv og derfor er jeg nødt til at møde dem i øjenhøjde, hvor de kan få skabt en tillid til mig. Skolen er en autoritet og den skal manes til jorden ift. mange af de ressourcsvgave forældre.

3. Hvordan laver du en differentieret indsats? Hvordan bedømmer du, hvad den enkelte/enkelte familie har brug for?

Jeg laver altid en dataindsamling. Eksempelvis henvender en lærer sig ift. en elev, som læreren synes er uartig i timerne. Så vælger jeg at komme og overvære undervisningen. Jeg snakker herefter med læreren og nogle gange bliver forældrene også inddraget, hvis jeg kan se, det er i

⁵⁰ Majs arbejdsdag fungerer således, at hun opholder sig i skolens pusterum. Hun holder samtaler med elever. Dette kan være akut såvel som aftalte møder. Derudover er hun også fra tid til anden i klasserne. En gang ugentligt holdes der åben rådgivning. Her har forældrene mulighed for at ringe og aftale tid eller at drøfte forskellige emner.

hjemmet, der er problemer. Men det er meget forskelligt, hvad jeg gør. Den differentierede indsats er et meget bredt spektrum. I nogle tilfælde har jeg også bestemt mig for, at tage hjem til forældrene, og her har jeg simpelthen hjulpet dem med at lave en plan for, hvad vi gjorde. Så blev det skriftligt og meget konkret for forældrene. Det er der også nogle, der har brug for. Ift. forældremøder har jeg også i visse tilfælde snakket med forældrene inden mødet eller efter, for at gøre det klart, hvad der skulle ske og forberede dem til formen.

Den åbne rådgivning synes for forældrene en smule mere tryk og tillidsfuld, tror jeg. Men man skal ikke tage fejl, for vi har struktur. I den ustrukturerede form har vi altid en struktur. Vi forsøger at være meget konkrete og direkte.

Men så er der jo også forældrene, der står heromme hver dag. Og der er problematikken jo: vi har inviteret forældrene ind i skolen – men hvor går grænsen?

4. Hvad præsenterer du dig selv som, når du snakker med forældrene?

Det er faktisk meget forskelligt. Nogle gange præsenterer jeg mig som terapeut, qua min narrative uddannelse. Jeg starter altid med at fortælle om mig selv. Det afhænger jo selvfølgelig også af positioneringen. Men jo – jeg skal fortjene deres tillid og her starter jeg med mig selv. Nogle gange siger jeg blot jeg er pædagog.

5. Kan man sige, at du hjælper dem med at oversætte skolens forventning?

Ja – det kan man sagtens sige! Min opfattelse er helt klart, at når vi snakker de resourcesvage forældre, så skal vi tilbage til det mere traditionelle skole-hjem-samarbejde. Problemet er mange gange, at der sker noget i klasserne og så snakker lærerne om det, muligvis inddrager de forældrene, men herfra lander sagen ved det store runde bord sammen med skoleleder, sagsbehandler og skolepsykolog. Og det er en del af problemet. Her forstår mange forældre i virkeligheden ikke spillet. De tabes. Det er mange gange uklart for denne gruppe af forældre. De vil gerne have, der bliver sagt præcist, hvad de skal gøre/sige. Derfor gør vi tit sådan, at når der har været holdt et større møde, hvor forældrene har været med, så fortsætter snakken 30 min. Bagefter i den åbne rådgivning, således at jeg kan 'oversætte' og finde løsninger i fællesskab med forældrene. Det fungerer.

6. Hvad er din rolle ift. skolen?

Jeg er ikke med til møderne. Hellere mellem møder i pusterummet/den åbne rådgivning.

7. Hvad tænker du, du hjælper dem med?

Vi snakker ud af posen på en ordentlig måde.

8. *Hvad kræves af din faglighed?*

Har arbejdet med udviklingshæmmede. Samarbejdet med forældrene er det vigtigste. Den narrative uddannelse har givet mig nogle rigtig gode indgangsvinkler. Gennem praksis, mit tidligere arbejde i foranstaltningen, har jeg lært at forstå, at min verden ikke er den rigtige.