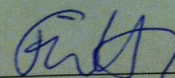
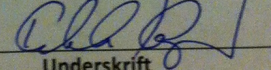
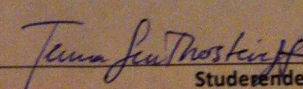


GODKENDELSE AF EMNE TIL BACHELOROPGAVEN 2013


Bruges som forside til bacheloropgaven

Navn: Tenna Scheving ThorsteinssonStudienummer: z090088Opgavens linjefag: Dansk som andetsprogOpgavens emne: Skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældreAntal anslag i opgaven: 90.420Linjefagsvejleder: FIHO  8.4.13
Initialer Underskrift DatoPPD-fagvejleder: TECA  8.4.13
Initialer Underskrift Dato

Må opgaven udlånes af Zahles bibliotek?

Ja Nej Underskrift:  8.4.13
Studerende Dato

Tenna Scheving Thorsteinsson, z090088
Professionsbacheloropgave i dansk som andetsprog
Skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældre

 Professionshøjskolen UCC
Læreruddannelsen Zahle
12 april 2013
Professionshøjskolen UCC
Læreruddannelsen Zahle

”Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret”

- en analyse af lærerværelsesfortællinger og værktøjskassers betydning for etniske minoritetsforældres deltagelsesmuligheder i skole-hjemsamarbejdet på en københavnsk folkeskole

Af: Tenna Scheving Thorsteinsson

Studienummer: z090088

12. april 2013

En professionsbacheloropgave i læreruddannelsen

Fag: Dansk som andetsprog

Emne: Skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældre

Linjefagsvejleder: Fie Høyrup, FIHO

PPD-fagvejleder: Tekla Canger, TECA

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	4
Problemformulering.....	5
Undersøgelsesspørgsmål.....	5
Begrebsafklaring.....	6
Fortællinger	6
Etniske minoriteter.....	6
Skole-hjemsamarbejde.....	6
Læsevejledning.....	7
Empiri	9
Kvalitativ indsamlings -og analysemetode	9
Narrativ dokumentation.....	10
Søndre Skole.....	10
Værktøjskasserne	11
Interview med Ulla Kofoed.....	13
Øjet der ser.....	13
Magt som centralt begreb.....	14
Søndre Skoles lærerværelsesfortællinger om etniske minoritetsfamilier.....	14
Ann	14
Kompensatorisk pædagogik og deprivation	15
Familiernes habits og kulturelle kapital.....	16
Kulturforståelse blandt lærerne	18
Fortællingernes betydning for skole-hjemsamarbejdet.....	21
Skole-hjemsamarbejdets fem diskurser	21
Opsamling.....	24
Værktøjskasserne	26
<i>"Værktøjskassen Teammødet – Sæt fokus på nydanske forældre i jeres skole-hjem samarbejde"</i>	26
 "Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret"	2

<i>”Værktøjskassen Forældremødet – Engagerer nydanske forældre aktivt på forældremødet”</i>	27
<i>”Værktøjskassen Skole-hjem samtalen og hjemmebesøget – Få nydanske forældre som medspillere”</i>	27
<i>”Værktøjskassen forældredidaktik – Inddrag nydanske forældre i deres børns læring – i skolen og derhjemme”</i>	28
Værktøjskassernes potentiale til ændring af fortællingerne og styrkelse af skole-hjemsamarbejdet	28
Kulturforståelse	28
Forældreinddragelse	29
Forældreansvar	31
Hvordan? Og hvorfor?	32
Et udtryk for kompensatorisk pædagogik	32
Opsamling.....	33
Paradigmeskift.....	34
”Forældre som ressource”	35
Literacy	36
6. diskurs - <i>Ressourcediskursen: et resourcesyn på skole-hjemsamarbejdet</i>	36
Opsamling.....	38
Sammenfatning	39
Perspektivering.....	41
Kildehenvisning	42
Bilag 1 - Undersøgelsesspørgsmål til observation på Søndre Skole	45
Bilag 2 – Uddrag fra værktøjskasserne	46

Indledning

”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder”(Lov om folkeskolen, § 1). Med disse ord indledes seneste udgave af den danske folkeskolelov fra 2006. Det fremgår ydermere af formålsparagraffen, at ”Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.”(Lov om folkeskolen, § 2, stk. 3). Folkeskolen bygger således på en model, hvor det forventes, at skole og hjem samarbejder om at skabe optimale rum for elevernes læring. Desværre er det ikke på alle skoler, at samarbejdet er helt lige til. Folkeskolen består ikke kun af etnisk danske elever, men i stadig højere grad af etniske minoritets elever. Dette betyder, at lærerne i den danske folkeskole skal indgå i et samarbejde med etniske minoritetsforældre, hvilket jeg i min sidste praktik oplevede udmøntet i en del frustration hos lærerne.

Søndre Skole¹ ligger i det sydlige København og har en overvægt af etniske minoritets elever. Under min praktik oplevede jeg ofte de etniske minoritetsforældre blive omtalt på lærerværelset, hvor der også blev givet udtryk for, at samarbejdet mellem skole og hjem var problematisk og mangelfuldt. Blandt lærerne var der en holdning til de etniske minoritetsforældre, som bundede i en fortælling, de sammen havde skabt på lærerværelset. Her omtaltes de etniske minoritetsforældre som en problematisk gruppe, der havde svært ved at forstå skolens logikker. Endvidere var der en tendens til at anse de etniske minoritetsforældre som ansvarlige for det manglende skole-hjemsamarbejde.

Jeg faldt efterfølgende over et citat af Foucault, hvor en ytrings kendetegn beskrives som værende *”nedsænket i et ytringsmæssigt felt”, ”hvor den har sin plads og status, som for den bestemmelse om de mulige relationer til fortiden og åbner en eventuel fremtid for den.”* (Knudsen, 2010, s. 41). Jeg vælger at inddrage dette citat, da det gjorde mig opmærksom på, hvorledes de fortællinger lærerne på min praktikskole sammen skabte på lærerværelset, nødvendigvis måtte have en betydning for det manglende og problematiske samarbejde, de oplevede med de etniske minoritetsforældre. Endvidere blev jeg opmærksom på, at lærerne talte ud fra nogle tidligere erfaringer, som de qua deres profession har gjort sig igennem skole-hjemsamarbejdet på skolen.

¹ Skolen er anonymiseret, og jeg vælger i denne opgave at kalde skolen Søndre Skole.

² Jeg har også observeret og samtalt med lærerne udenfor lærerværelset, så som i klasselokalerne eller på gangen.

Men hvilke erfaringer er det lærerværelsesfortællingerne bundet i? Og hvad betyder det for forældrenes mulighed for at deltage i skole-hjemsamarbejdet? Samt, hvad kan man gøre for at optimere samarbejdet?

I 2008 startede et landsdækkende projekt "Tosprogs-Taskforce", der har som formål at sætte fokus på tosprogede elever i den danske folkeskole. Som del af projektet lanceredes der i 2011 en række værktøjskasser med fokus på skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældre. Disse værktøjskasser er et populært redskab på flere af landets skoler og anses som en stor hjælp til strukturering af skole-hjemsamarbejdet. Jeg blev selv præsenteret for værktøjskasserne gennem en lærer på en tidligere praktikskole. Hun var meget positiv over for deres anvendelighed i forhold til at optimere skole-hjemsamarbejdet på hendes skole. Jeg har i denne forbindelse gjort mig en del tanker om, hvad det er disse værktøjskasser kan, og om de har potentiale til at hjælpe Søndre Skole i deres skole-hjemsamarbejde med de etniske minoritetsforældre.

På baggrund af ovenstående tanker er jeg nået frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilken betydning har lærerværelsesfortællingerne om etniske minoritetsforældre for skole-hjemsamarbejdet på en københavnsk folkeskole? Samt, hvad skal der til for at ændre sådanne fortællinger og derigennem styrke skole-hjemsamarbejdet?

Undersøgelsesspørgsmål

For at svare på ovenstående problemformulering finder jeg det relevant at supplere med følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke fortællinger om etniske minoritetsforældre fortælles på lærerværelset på Søndre Skole?
- Hvilke deltagelsesmuligheder i forbindelse med skole-hjemsamarbejdet skaber disse fortællinger for de etniske minoritetsforældre?
- Hvilke fortællinger om etniske minoritetsforældre fortæller værktøjskasserne?
- Har værktøjskasserne potentiale til at ændre lærerværelsesfortællingerne om etniske minoritetsforældre på Søndre Skole?

- Hvilke tiltag kan foretages for at skabe andre betingelser for skole-hjemsamarbejdet på Søndre Skole?

Begrebsafklaring

Fortællinger

Opgaven søger bl.a. at finde frem til lærerværelsesfortællingerne på et københavnsk lærerværelse. Jeg vælger i denne forbindelse at benytte mig af en narrativ forståelse af fortællinger. I bogen *"Narrativ dokumentation. En metode til udvikling af pædagogisk arbejde"* (Hansen, 2010) forklares det, at fortællinger bygger på en narrativ viden, som skabes gennem sammenkobling af uafhængige begivenheder. Dette betyder at vi bruger *"narrativer til at konstruere mening og betydning for os selv"* (Hansen, 2010, s. 35). Når vi skaber en fortælling, fortæller vi ud fra allerede etablerede forståelser af fortællingen og er således medskabende i en produktion samt en reproduktion af virkeligheden. Det skal hermed understreges, at fortællinger i kraft af den narrative logik, ikke er baseret på en objektiv sand viden om virkeligheden (Hansen, 2010, s. 36), men derimod er et udtryk for, hvordan lærerne på Søndre Skole omtaler etniske minoritetsforældre.

Etniske minoriteter

Når jeg i min problemformulering, så vel som i resten af opgaven, bruger betegnelsen etniske minoriteter, henviser jeg til de familier, der er af anden etnisk oprindelse end dansk. Der kan være tale om familier, hvor en eller begge forældre er af anden etnisk baggrund end dansk. Dette gøres på baggrund af Iben Jensens definition heraf. Iben Jensen forklarer, at personer med anden etnisk baggrund end dansk altid vil være vanskelige at benævne uden, at der forekommer en værdiladning. Med betegnelsen etniske minoriteter hævder hun dog, at værdiladningen neutraliseres da der *"I betegnelsen ligger en markering af, at man anerkender, at der i samfundet findes en gruppe, som udgør et etnisk mindretal, som man er forpligtet til at tage hensyn til i f.h.t. menneskerettigheder."* (Jensen, 2005, s. 10).

Skole-hjemsamarbejde

I denne opgave vil skole-hjemsamarbejdet henviser til alle former for kontakt, formel som uformel, mellem skole og hjem, der omhandler og har betydning for elevens skolegang og læring. Det er

"Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret"

altså i sidste instans elevernes læring, og hvorvidt de profiterer af den undervisning, de modtager, der er fokus for opgaven.

Jeg vælger ikke at sætte spørgsmålstejn ved, om skole-hjemsamarbejde bør være der, men forholder mig i stedet til det faktum, at det er en anvendt og institutionaliseret socialteknologi i skolen (Moos, 2007). Som jeg også beskrev i min indledning, er det en opgave, som det fra politisk hold forventes, at skolen varetager samt og dermed et lovmæssigt krav.

Læsevejledning

Udgangspunktet for denne opgave er min oplevelse af fortællinger om etniske minoriteter på et københavnsk lærerværelse. Jeg blev ved mine observationer nysgerrig efter at undersøge, hvilken betydning fortællingerne har for skole-hjemsamarbejdet samt, hvad der skal til for at ændre sådanne fortællinger og dermed styrke skole-hjemsamarbejdet med henblik på at give eleverne øget mulighed for at profitere af undervisningen.

Når jeg i opgaven forstår teorier og anvender dem i en analyse, forholder jeg mig til disse fra en socialkonstruktivistisk position. Jeg gør dette i kraft af min overbevisning om, at sprog skaber den verden vi lever i, hvormed jeg ser verden som en social konstruktion skabt i kraft af italesættelsen.

Denne opgave er en empirisk funderet opgave, og derfor vil der umiddelbart efter dette afsnit følge beskrivelser af opgavens empiriske fundament. Dette er hhv. en kort præsentation af indsamlingsmetode og anvendelse af fortællinger fra lærerværelset på Søndre Skole, af værktøjskasserne samt et supplerende interview med lektor og forfatter Ulla Kofoed.

Væsentligst er det at gennemgå Foucaults definition af magt, da denne giver et indblik i, hvilken position lærernes fortællinger om etniske minoriteter har, samt hvilken position værktøjskasserne har i forhold til at skabe en ny diskurs. Endvidere er Foucaults definition af magt et redskab, som skal bruges løbende gennem opgaven for at undersøge, hvilke handlemuligheder fortællingerne og værktøjskasserne skaber for de etniske minoritetsforældre.

Opgavens analyse består af to dele. Jeg vælger at opbygge denne opgave således, at mit teoretiske grundlag vil blive præsenteret og forklaret som det optræder og anvendes i selve analysen. Første del er en analyse af Søndre Skoles lærerværelsesfortællinger om etniske minoritetsforældre og

disses betydning for skole-hjemsamarbejdet. Anden del er en analyse af værktøjskasserne og dissers potentiale til at styrke både fortællinger og samarbejde.

Iben Jensens teori om kultur fra bogen "*Grundbog i kulturforståelse*" anvendes for at undersøge, hvordan kulturforståelse har betydning for lærernes og værktøjskassernes opfattelse af etniske minoriteter, og hvilken betydning denne opfattelse har for forældrenes mulighed for at samarbejde med skolen.

I forlængelse heraf er Bourdieus tanker om habitus og kulturelle kapitaler relevant at inddrage, hvilket vil blive gjort med udgangspunkt i en sammenfatning af Thomas Gitz-Johansens og Søren Gytz Olesens brug af begreberne. Jeg vælger denne kombination, da Olesen giver et overordnet indblik i Bourdieus begreber, hvorimod Gitz-Johansen benytter begreberne til at forstå skolens praksis helt konkret. Selv om Gitz-Johansen bruger begreberne i forhold til elevgruppen, mener jeg, at de i langt de fleste tilfælde godt kan overføres på forældregruppen.

For at kunne skabe forståelse for konsekvenserne af ovenstående finder jeg det endvidere relevant at inddrage Gitz-Johansens forståelse af kompensatorisk pædagogik og deprivation, der er beskrevet i hans bog "*Den multikulturelle skole*".

Endvidere benytter jeg Hanne Knudsens historiske inddeling af skole-hjemsamarbejdets fem diskurser fra bogen "*Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskolen og familie*". Denne bliver anvendt med henblik på at skabe et billede af, hvad det er for et skole-hjemsamarbejde, der har mulighed for at finde sted på Søndre Skole, og hvilket skole-hjemsamarbejde værktøjskasserne lægger op til.

Med formålet at se, hvorledes etniske minoritetsforældre kan bidrage til deres børns læring, både i og udenfor skolen, benytter jeg mig af Carina Fasts forståelse af begrebet *literacy* fra hendes Ph.d. afhandling af samme navn. Denne er især relevant i forhold til opgavens sidste afsnit om ressourcediskurs.

Opgavens sidste del er et handleperspektiv, ligesom problemformuleringens andet spørgsmål søger et. Her vil jeg med udgangspunkt i interviewet med Kofoed og literacy-tanken komme med mit bud på, hvorledes en sjette skole-hjemdiskurs *ressourcediskursen* er en nødvendig udvikling i skole-hjemsamarbejdet, hvis eleverne skal profitere optimalt af undervisningen.

Herefter følger en sammenfatning af opgaven, hvor opgavens pointer på ny præsenteres.

Som afslutning på opgaven vil der være en perspektivering til interkulturel pædagogik.

Empiri

Opgavens empiri præsenteres kort i det følgende. Her forklares, hvordan empirien er indsamlet og valg af indsamlings og analysemetode begrundes. Endvidere forklares, hvordan empirien skal bruges, og hvorfor den er relevant. En uddybende gennemgang vil være at finde i opgavens analysedel.

Kvalitativ indsamlings -og analysemetode

Til indsamling af opgavens empiri har jeg valgt at benytte den kvalitative undersøgelsesform. Jeg har i den forbindelse valgt at benytte Ann Kristin Larsens forståelse af hhv. kvalitativ og kvantitativ metode (Larsen, 2010). Den kvalitative form er god at benytte, hvis man ønsker en dybdegående undersøgelse af en given problemstilling. Ulempen er til gengæld, at der med en kvalitativ empiriindsamling ikke er et generaliserbart grundlag for undersøgelsen i samme omfang, som der ville være ved brug af en kvantitativ metode. Den kvantitative metodes styrke ligger i at favne mere bredt, og jeg kunne med fordel have anvendt dette for at undersøge hvordan andre skoler forholder sig til samme problemstilling, men da det ikke er bredden, men dybden i opgavens problemstilling, der interessere mig, har jeg valgt en kvalitativ indsamlingsmetode. Herunder feltobservationer, dokumentanalyse og interview.

Styrken i det kvalitative interview er, at informanten selv er med til at forme sine svar, hvor et kvantitativt interview indeholder et udvalg af svarmuligheder, som informanterne kan vælge i mellem. Svarmuligheder giver et overskueligt grundlag for en større undersøgelse, hvorimod det kvalitative interview benyttes til at dykke ned i informantens forhold til opgavens problemstilling.

Endvidere vælger jeg i opgaven at foretage en kvalitativ analyse af den indsamlede empiri. Jeg gør dette af samme årsag som ved valg af indsamlingsmetode, og fordi en kvantitativ analyse ikke er hensigtsmæssig for empiriens form. Jeg ønsker at komme i dybden med den indsamlede empiri og foretager således en meningsanalyse af lærerværelsesfortællingerne og værktøjskasserne.

Narrativ dokumentation

Opgavens empiri om lærerværelsesfortællinger er formuleret som en case. Denne måde at fremlægge empiri på skal forstås som narrativ dokumentation. Jeg vælger derfor, inden empiribeskrivelsen, kort at understrege det paradoks, der ligger i at redegøre for fortællingerne gennem en fortælling. Da jeg vælger at gøre dette alligevel, sker det med det forbehold, at jeg som fortæller er bevidst omkring den subjektive sammensætning af brudstykkers betydning for empiribeskrivelsens udfald. Videre læner jeg mig op af Hansens argument for brug af narrativedokumentation, da *”konsekvensen af at arbejde med fortællinger er, at de professionelle meningskonstruktioner bliver vigtigere for dokumentationen end kravet om generaliserbarhed”* (Hansen, 2010, s. 37), hvilket jeg i ovenstående afsnit netop har pointeret er opgavens hensigt.

Søndre Skole

Udgangspunktet for hele min problemformulering kommer fra nogle oplevelser, jeg har haft på lærerværelset på min seneste praktikskole, og som også vil blive omdrejningspunkt for denne opgave. Jeg befandt mig på en skole i den sydlige del af København. For at anonymisere skolen vælger jeg at navngive den efter dens geografiske placering, og den vil derfor i denne opgave blive omtalt som Søndre Skole.

Søndre Skole har 68% tosprogede elever og ligger i et af Københavns socialt belastede boligblokområder, der er kendt for at huse en socialgruppe med ressourcetsvage familier.

Mange af skolens lærere har været ansat på skolen i mere end 15 år, og i lærerstaben er fem ud af skolens 63 ansatte lærere under 35 år.

Jeg har valgt at fokusere på lærernes fortællinger om etniske minoritetsforældre og samarbejde med disse hørt på lærerværelset, hvor jeg har haft min daglige gang i 7 uger.

Til at indsamle min empiri på skolen har jeg valgt at observere deltagende dels aktivt dels passivt på lærerværelset². Her har jeg taget udgangspunkt i Larsens definition af feltobservation (Larsen, 2010). Jeg har fungeret som aktiv i de situationer, hvor jeg har indgået i en samtale med en eller

² Jeg har også observeret og samtalt med lærerne udenfor lærerværelset, så som i klasselokalerne eller på gangen. Når jeg henviser til lærerværelsesfortællingerne, menes altså det, der samtales om lærerne imellem og ikke nødvendigvis det fysiske rum. Jeg vælger endvidere at medregne mig selv som lærer i denne sammenhæng, da flere af udtalelserne er kommet i samtale mellem mig og en eller flere lærere.

flere lærere og altså haft en direkte indflydelse på samtalens udfald. I de situationer, hvor jeg anser mig som passiv, har jeg som sådan ikke indgået som deltager i samtalen, men siddet i nærheden og observeret. Jeg har på denne måde ikke haft en direkte indflydelse på situationen (Larsen, 2010, s. 105). Dog ville det være forkert af mig at antage, at jeg ikke på alle tidspunkter har haft en indirekte indflydelse på det observerede idet min blotte tilstedeværelse nødvendigvis må have betydning for de omkringværende personers adfærd i større eller mindre grad. Jeg har i første instans observeret usystematisk, hvilket gav udslag i grundlag for en mere systematisk observation. Jeg udviklede således, gennem erfaringer gjort under min usystematiske observation, nogle undersøgelsesspørgsmål³, som blev udgangspunkt for den efterfølgende observation. Jeg valgte at observere skjult, hvilket vil sige, at lærerne på lærerværelset ikke var informeret om mine iagttagelser. Dette valgte jeg at gøre på den baggrund, at jeg ønskede et så ærligt og upåvirket indblik i fortællingerne på lærerværelset (Larsen, 2010, s. 106). Her læner jeg mig yderlige op af Gitz-Johansens' pointe om, at lærerne ofte godt ved, hvad der er det politisk korrekte at sige, når det kommer til en formel samtale, men ofte gør noget andet, når man observerer dem i praksis. (Gitz-Johansen, 2006, s. 88-89) Det skal af samme årsag tilføjes, at jeg på intet tidspunkt har taget noter i situationen, og der er derfor ikke tale om interviews, men udelukkende om samtaler og udtalelser, som jeg husker dem og efterfølgende har formuleret et par linjer omkring. Da der i denne forbindelse er et etisk spørgsmål om, hvorvidt jeg har ført lærerne bag lyset, vælger jeg at anonymisere skolen.

Værktøjskasserne

Værktøjskasserne er et redskab til folkeskolelærere og ledere til strukturering og organisering af skole-hjemsamarbejde med særligt fokus på at inddrage samt at styrke samarbejdet med etniske minoritetsforældre. De er udgivet i et samarbejde mellem AZENA, en konsulentvirksomhed med speciale i *"møder, netværk og udvikling af kreativt fagligt værktøj"* (AZENA) og Amondo, en konsulentvirksomhed specialiseret i bl.a. børn og unges læring, borgerinddragelse samt forældresamarbejde (Amondo) og med økonomisk støtte fra Integrationsministeriet, som led i det landsdækkende projekt *"Tosprogs Taskforce"*⁴ i 2011.

³ Undersøgelsesspørgsmål er vedlagt som bilag

⁴ For yderligere information om *"Tosprogs Taskforce"*, besøg hjemmesiden www.tosprogstaskforce.dk.

Jeg har valgt værktøjskasserne, da disse er et nyere tiltag til forbedring af skole-hjemsamarbejde med "nydanske forældre"⁵. Ydermere er jeg af den opfattelse, at eftersom værktøjskasserne er lavet med støtte fra Integrationsministeriet, må de have stor troværdighed.

Der findes i alt fem værktøjskasser, som alle omhandler forskellige områder, der kan hjælpe til at udvikle skole-hjemsamarbejdet på skoler. Følgende områder er repræsenteret:

- Skoleledelse
- Team-samarbejdet
- Forældremødet
- Skole-hjemsamtalen
- Forældredidaktik

Hver værktøjskasse består af en ruteplan, en guide til ruten samt et arbejdsark. Ligeledes er der i hver værktøjskasse en brugsvejledning, der udførligt forklarer brugeren, hvordan værktøjskassen er tænkt, og hvordan man skal arbejde med den. Samtidig skal arbejdsarket fungere som en hjælp til brugerens forståelse af kassens skruktur.

Særligt for Værktøjskassen Forældremødet, er et hæfte med aktivitetskort samt en skriveguide til dagsordner og referater. Værktøjskassens Forældredidaktik indeholder ligeledes hæftet: "FamilieopgaveArk".

Det skal understreges, at jeg ikke vil foretage en grundig indføring i alle værktøjskasserne, men primært koncentrere mig om at analysere og undersøge værktøjskassernes overordnede formål med enkelte nedslag⁶. Da jeg i opgavens problemformulering forholder mig til et lærerperspektiv, har jeg valgt kun at forholde mig til de værktøjskasser, der omhandler disse, hvorfor 'Værktøjskassen Skoleledelsen' ikke indgår i min analyse.

Her er tale om en dokumentanalyse, som både vil blive anvendt informativt, da jeg undersøger, hvad der direkte står i teksten om skole-hjemsamarbejde, men også performativ, da jeg ønsker et

⁵ Dette er i situationstegn, da det er værktøjskassernes betegnelse og ikke min egen.

⁶ Uddrag af værktøjskasserne der anvendes i analysen forefindes i vedlagte bilag. Yderligere information om værktøjskasserne forefindes på www.tosprogtaskforce.dk samt www.amondo.dk

indblik i, hvordan man gennem det semantiske niveau i indholdet fortæller om etniske minoritetsfamilier samt berører skole-hjemsamarbejdet.

Interview med Ulla Kofoed

Ulla Kofoed er tidligere skolelærer og arbejder nu som lektor og pædagogisk konsulent på UC2, Center for Inklusion og Integration ved Professionshøjskolen UCC. Hun har skrevet bogen *"Forældresamarbejde med fokus på læring"* og har senest været hovedkoordinator på projektet: *"Forældre som ressource"*. Jeg interviewer Kofoed med henblik på at få et indblik i netop dette projekt, men også for at høre om hendes erfaringer med skole-hjemsamarbejdet generelt.

Interviewet finder sted i et mødelokale på Kofoeds kontor, hvilket betyder, at informanten er på hjemmebane. Ydermere antager jeg, at Kofoed i professionel forstand også er på hjemmebane, da jeg i interviewet spørger ind til hendes ekspertviden om skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældre. Jeg har valgt at benytte en ustruktureret interviewform, hvor jeg først har formuleret en interviewguide, med nogle relevante spørgsmål. Jeg har valgt denne form for interview, da jeg ønsker et interview, hvor min informant kan tale forholdsvis frit, og guiden blot skal hjælpe til at fastholde fokus for interviewets indhold.

Interviewet med Kofoed er ikke genstand for en analyse, men anvendes for at underbygge en af opgavens pointer⁷, i forbindelse med resourcediskursen.

Øjet der ser

Som afslutning af den empiriske præsentation, vil jeg kort knytte en kommentar. Damsgaard skriver i sin bog om observation at: *"Den dagligdags observation vil derfor være præget af en udvælgelse der i vid udstrækning er betinget af det der optager os."* (Damsgaard, 2010, s. 95) Dette citat, har jeg valgt at fremhæve, da det er væsentligt at pointere, at al indsamling af empiri vil være præget af, hvad opgaven søger af afdække. Empiriindsamlingen og analysen vil derfor være farvet af de briller, dels de videnskabsteoretiske, men også de subjektive og problemfikserede briller, der har søgt at forstå lærerværelsets og værktøjskassernes fortællinger i henhold til opgavens specifikke problemfelt.

⁷ Jeg har denne forbindelse valgt ikke at vedlægge interviewet med Kofoed. Lydfil kan rekvireres hos undertegnede efter ønske.

Magt som centralt begreb

Skole-hjemsamarbejdet er en social teknologi, der er indlejret som en selvfølgelig del af skolens logikker. På denne baggrund vælger jeg at inddrage Foucaults definition af magt, da han hævder, at enhver social teknologi er et udtryk for magtudøvelse (Moos, 2007, s. 9). Skole-hjemsamarbejde bruges som social teknologi til at strukturere og positionere skolen overfor hjemmet, læreren overfor forælderen. Når Foucault beskriver magt, forklarer han det som en konstruktion, der kun består i kraft af relationer. Et menneske kan altså ikke have magt i sig selv, men kan derimod gennem en relation være positioneret som værende den magthavende. Det interessante er, at magt i Foucaults perspektiv er et udtryk for handlinger udført oven på handlinger, hvilket vil sige, at individet udfører en handling baseret på det mulighedsrum, der skabes gennem modpartens handling (Knudsen, 2010, s. 50). Endvidere udformes magten gennem normer (Hermann, 2007, s. 86), og moderne magtudøvelse er således en institutionaliseret størrelse (Moos, 2007, s. 11), hvorfor magt nødvendigvis må være en del af den institutionaliserede skole.

I Foucaults teori om magt spiller viden og diskurs en central rolle. Magt afgør ifølge Foucault, hvad der er viden og sandheden og skaber dermed en viden, der legitimerer magten. Videre forklares det, at mennesket først kan erkende noget, når det kan tale om det. Dette betyder, at magten går bag om diskursen, som ved italesættelse skaber en sandhed. Dermed bliver magten skjult gennem den diskursskabte sandhed (Nielsen, 1999, s. 50).

Jeg understreger, at Foucault netop er interessant for denne opgaves problemstilling, da han gør det muligt ikke kun at undersøge konsekvenserne af magtudøvelsen, men også *hvordan* magten udøves. Endvidere er Foucaults forståelse af magt, at den er allestedsnærværende (Nielsen, 1999, s. 49). Jeg vælger ud fra dette at præsentere begrebet for sig selv og benytter det således som et overordnet perspektiv for opgaven.

Søndre Skoles lærerværelsesfortællinger om etniske minoritetsfamilier

Ann

Jeg er i praktik i en af 5. klasserne på Søndre Skole. Klasselæreren, som også er min praktiklærer, hedder Ann. Jeg snakker ofte med Ann, og en dag falder emnet på skole-hjemsamarbejdet. Ann

”Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret”

forklarer om en af elevernes forældre, at: *”Det er svært at få dem til at samarbejde, de er jo muslimer, især faren er meget muslimsk.”* Ofte bliver der ringet hjem til forældrene i timerne, når Ann ikke magter eleven. *”Jeg har den her Perker-iPhone, ja ungerne griner, når jeg siger det,”* fortæller Ann med et smil, *”men altså lad os nu bare kalde en spade for en spade, den ringer jeg til forældrene med, når bølger går for højt, og så kommer han hjem med bussen.”*

Ann bryster sig med at være en af de få, der kan *”tåle mosten”*, når det kommer til at samarbejde med *”de muslimske, nogen gange meget fundamentalistiske forældre,”* og hun forklarer mig om de misforståelser, der ofte opstår fordi, *”forældrene ikke kan et kvæk dansk”*.

Jeg vælger at dvæle lidt ved dette eksempel. Ann er en lærer, der er glad for sit arbejde, og hun er vellidt blandt sine elever. Jeg har arbejdet tæt med hende i syv uger og har efterhånden fundet ud af, at hendes meget direkte facon skal forstås med en ironisk distance. Alligevel er det Anns udtalelser, der har fået mine øjne op for opgavens problemstilling. Jeg hæftede mig ved, at Ann ofte udtalte sig bekymret angående det manglende samarbejde mellem hende og forældregruppen. Hun opfatter det udelukkende som forældrenes ansvar, at samarbejdet ikke fungerer.

Kompensatorisk pædagogik og deprivation

Gitz-Johansen præsenterer begrebet *kompensatorisk pædagogik* (Gitz-Johansen, 2006). Den kompensatoriske pædagogik fik sit indtog i 60'ernes USA, hvor man ville forsøge at lave en tidlig indsats overfor 'fattige' børn således, at det ville have en langsigtet effekt på barnets uddannelse. Kort sagt kompenserede man gennem undervisningen for elevernes mangelfulde opdragelse ved at give dem de kundskaber, de ikke havde med hjemmefra.

Den kompensatoriske pædagogik er et udtryk for en monokulturel mangeldiskurs, der, i modsætning til de reformpædagogiske og erfaringspædagogiske tanker, ikke tager udgangspunkt i kompetencer og ressourcer, men fokuserer på de mangler eleven måtte have med sig qua en opvækst i en *depriveret kultur*. Den depriverede kultur producerer *det depriverede barn*, der opfattes som resourcesvagt, altså er et barn med mangler. I forlængelse heraf kommer begrebet *den depriverede familie*, da det resourcesvage barn må være et produkt af en mangelfuld familie med en mangelfuld kultur.

”Der er ikke mange ressourcer i hjemmet, derfor er det ekstra svært for ham i skolen, og det skal vi huske på.” En udtalelse som denne er egentlig meget sympatisk. Her er en lærer, der prøver at være diplomatisk i samtale med en kollega, der har fået nok af *”en møgforkælet dreng”* fra Tyrkiet. Selv om hun tager drenges parti, består det problematiske i, at læreren selv sætter familien i bås som resourcesvage grundet deres etniske oprindelse og dansksproglige kompetencer.

Intentionen er som sådan god, men konsekvensen er, at drengen og især hans familie fremstår som depriverede. Hun fremhæver familiens mangler og antyder dermed, at er der noget, skolen skal kompensere for. Denne lærer er dog ikke alene om en sådan antagelse. Mange af lærerne på Søndre Skole giver udtryk for, at eleverne *”ikke har særlig meget med hjemmefra”*, og at der fra forældrenes side ikke er et ønske om *ikke* at deltage i skole-hjemsamarbejdet, men at *”det handler jo ikke om at de ikke vil deltage, men det er fordi de ikke kan, de er jo ikke fra Danmark og har meget svært ved sproget”* samtidig med, at de ofte forklarede sig med: *”Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret”*. Der er på Søndre Skole en klar holdning til, at det at komme fra et andet land end Danmark, skaber en udfordring for skolen. Som sådan er ovenstående udtalelser ikke ment negativt, men de skaber en offergørelse af familierne, der bevirker, at lærerne taler om deres mulighed for samarbejde som en kompliceret affære.

Problemstillingen er dog ikke kun relevant i forhold til, hvad familierne *kan*, det handler også om, hvad de *gør*. En lærer forklarer kløften mellem hende selv og familien med, at *”Det er svært at finde et fælles udgangspunkt med familierne, når deres familieudflugt er en tur i Fields”*. Det er tydeligt, at læreren i dette eksempel ikke anser det for en acceptabel kvalitetsoplevelse med familien at tage i Fields. Hun opfatter familien som kulturelt depriveret, der mangler en ordentlig forståelse af, hvad man laver sammen på en lørdag. Endvidere fremhæver hun det som en besværliggørelse af samarbejdet, at hun og familien ikke har et fælles udgangspunkt. I det følgende vil jeg undersøge dette nærmere.

Familiernes habitus og kulturelle kapital

”Egentlig er det kun hans søster man kan snakke med om det, hun er den eneste fornuftige, men hun har også boet her det meste af sit liv og går på Uni, mor er jo bare derhjemme,” udtaler en anden af min praktikklases lærere. I denne udtalelse er det ikke familiens etnicitet, der er genstand for problematikken, men derimod søsterens og moderes beskæftigelse. Moderen regnes

ikke for en fornuftig person, der kan forholde sig til sønnens skolegang, da hun går hjemme. I stedet er det søsteren, der går på universitetet og tilsyneladende klarer sig godt, som er en værdig samarbejdspartner for læreren.

Dette er et eksempel på den franske sociolog Pierre Bourdieus begreb *symbolsk kapital*. Ifølge ham besidder individet dette i større eller mindre grad, hvilket gør denne i stand til at blive accepteret af og navigere i sin omverden. Han deler den symbolske kapital op i tre underkategorier: *økonomisk kapital*, dette er mængden af materiel rigdom individet ejer, *social kapital*, hvilket er mængden af personlige kontakter og netværk, og endelig *kulturel kapital*, som er mængden af "den kapital, en kultur vægter højt, og som der er et ikke-økonomisk marked for" (Olesen, 2007, s. 142). Jeg vælger videre at fremhæve den *kropsliggjorte kulturelle kapital*, da det er denne jeg henviser til, når jeg benytter mig af begrebet kulturel kapital. Kropsliggjort kulturel kapital dækker over en kapitalform der er indlejret i individet som dispositioner, en habitus. Habitus er den sociale erfaringsverden individet trækker på i mødet med omverdenen (Gitz-Johansen, 2006). Man kan mere billedeligt sige, at habitus er en vane, en slags elastik, der sidder i ryggen og holder os fast i en bestemt måde at forstå omverdenen på.

At moderen i ovenstående eksempel er hjemmegående, gør hende fattig på kulturel kapital. Datteren er derimod rig på kulturel kapital, da hun som studerende lever op til den kulturelle forståelse af beskæftigelse, der anderkendes af læreren. Læreren handler efter sin habituelle forståelse af sin omverden. Han arbejder med en kapitalform, der ikke nødvendigvis stemmer overens med familiens forståelse af, hvad der er værdsat. Det samme gør sig gældende for den kvindelige lærer i forrige afsnit, der fandt det problematisk at samarbejde med en familie, der ikke havde samme opfattelse af kvalitetstid som hende.

I skolen er der nogle synlige og usynlige pædagogiske koder indlejret i praksis, som individet qua sine habituelle vilkår er mere eller mindre disponeret til at forstå og indgå i. Gitz-Johansen benytter dette i forhold til elevernes dispositioner (Gitz-Johansen, 2006), men det gør sig også gældende i forhold til forældrenes møde med skolens praksis. En lærer fortæller mig en dag, at udgangspunktet for skole-hjem samarbejdet burde være godt. Hun fremhæver, at både skole og forældre vil elevens bedste, men tilføjer, at det bliver problematisk, når man ikke er enig om, hvad det er. Denne problematik møder hun ikke hos de danske forældre, der i høj grad bakker op om

skolens tiltag i forhold til eleverne. Videre forklarer hun, at det ofte kan være svært for de etniske minoritetsforældre at se det vigtige i fx de kreative fag, fordi deres måde at forstå undervisning på er utrolig gammeldags. Hun forklarer det som et stort problem i samarbejdet, at forældrene *”bare vil se faglige resultater”*, og at de fleste forventer, at deres børn skal være advokater eller læger. Hun mener i stedet, at de burde være mere realistiske og forstå, at der også er kvaliteter i en pædagog eller gartner. Videre indskyder hun, at hun synes, det er svært at samarbejde med forældre, der ikke forstår, at deres patriarkalske opdragelse ikke bidrager til en undervisning, der kan foregå i fred og ro. Med den kulturelle kapital familierne kommer med, er det ifølge læreren ikke anerkendt i deres kredse at blive pædagog eller gartner. Samtidig har familierne en opfattelse af, at faglige resultater er det væsentligste ved at gå i skole. Den danske folkeskole bygger også på værdier, der tilgodeser de praksis-musiske fag, samt at eleverne opnår en almen dannelse, der ikke kan måles udelukkende i faglige resultater. Dette vægter læreren i eksemplet højt, da hendes habitus passer ind i skolens opbygning, hvormed uoverensstemmelsen mellem skole og hjem bliver tydelig. Endvidere påtaler læreren også elevernes opdragelse som et problem, her er det igen et spørgsmål om den habitus henholdsvis forældrene og læreren møder undervisningen med.

Når læreren ikke møder denne problemstilling i samarbejdet med de danske forældre, hænger det sammen med, at de er bedre disponerede til at møde skolen med den samme forventning. De danske forældres habitus og kulturelle kapitaler stemmer i højere grad mere overens med lærerens (Gitz-Johansen, 2006), og derfor opstår der ikke denne uenighed i forventningen mellem skole og hjem. Ydermere er det interessant, at de etniske minoritetsforældre med teorien om kulturelle kapitaler og habitus er bestemte til ikke at kunne navigere indenfor skolens rammer. Lærerværelsesfortællingerne kan dermed kun bidrage til at grave kløften mellem skole og hjem endnu dybere.

Kulturforståelse blandt lærerne

I den periode jeg er praktikant på skolen, er der skole-hjemsamtaler i udskolingen og nogle lærere går med overvejelser om, hvorvidt de skal kontakte en tolk. En lærer taler for og en imod. Anken er den, at på trods af de sproglige tolkninger, er det alligevel altid et problem, når tolken ikke kan oversætte den danske skolekultur til familien. Ordet kultur florerer meget på lærerværelset, hvor det ofte bruges som årsagsforklaring til skole-hjemsamarbejdets karakter. Det udtrykkes, hvordan

familiernes kultur og deres mangel på viden om den danske kultur, er den største udfordring i skole-hjemsamarbejdet. Lærerne benytter sig af det Jensen kalder for *det beskrivende kulturbegreb*, til at fortælle om de kulturelle forhold på skolen.

Jensen forklarer, at man med det beskrivende kulturbegreb "(...)mener, det er muligt at indkredse kulturelle fællestræk (kulturens kerneelementer). Det vil sige, at man indkredser træk, der er fælles for fx alle somaliere, alle tyrkere, alle danskere osv." Samt at: "Kultur bruges som forklaring på, at folk handler som de gør." (Jensen, 2006, s. 20) Her er altså tale om en måde at definere mennesker som en del af en gruppe, der ofte bliver opdelt i nationalitet eller etnisk oprindelse. Ofte er udtalelser knyttet til dette kulturbegreb normative og fastholder mennesker i bestemte roller og fortællinger om dem.

De fortællinger, der optager lærerværelset, ligger i forlængelse af de beskrivende kulturbegreber. Lærerne har en tendens til at fortælle om de etniske minoritetsfamilier som en gruppe, der adskiller sig markant fra den kultur, lærerne på skolen har. Tendensen ligger i at dele sig i "os og dem". Jensen forklarer det således: "Begrebet er både historisk og nu til dags blevet brugt til at beskrive 'andre' som underlegne og til at skabe interne fælleskaber. Hver gang man siger, hvordan de andre er, siger man samtidig, at sådan er man ikke selv." (Jensen, 2006, s. 25). Dette skaber en kløft mellem lærerne og de etniske minoritetsforældre, og udgangspunktet for samarbejdet problematiseres allerede inden, det er begyndt.

I forlængelse heraf er Anns udtalelse om den meget muslimske far også et eksempel på en normativ beskrivelse af familiens kultur. Hun fremhæver faderens religion, som en årsagsforklaring til, hvorfor familien er anderledes end resten af skolen. Jeg vil dog gerne understrege, at Ann er den eneste af lærerne, der fremhæver familiernes religion som en afgørende faktor for samarbejdets udfordringer. Tendens til ikke at forholde sig til race og etnicitet møder man ifølge Gitz-Johansen på mange skoler, da det sættes i forbindelse med racisme og fremmedfjenthed. Derimod forklarer han at sprog, integration og sociale problemer er mere legitime begrundelser for en given problemstilling, da de associeres til lærernes professionalisme og faglighed. (Gitz-Johansen, 2006, s. 96).

I en samtale om elevernes mulighed for at lave lektier hjemme, forklarer en lærer, at det for mange elever er hårdt at lave lektier, da forældrene ikke har mulighed for at hjælpe dem. En

"Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret"

udfordring hun fremhævede og en udtalelse, der lod til at være en generel holdning blandt størstedelen af skolens lærere, var: *"De taler heller ikke dansk hjemme, det ville ellers hjælpe meget på fagligheden, tror jeg."* I denne udtalelse ligger der implicit en favorisering af det danske sprog som det afgørende for elevens faglige udvikling. Det er samtidig også et udtryk for, at de etniske minoritetsfamilier er sprogligt depriverede. Et sådan sprogsyn er statisk, hvilket vil sige, at eleven skal skifte sprog fra modersmål til majoritetssprog. Lærerne antyder dermed at brugen af modersmålet i hjemmet skaber nogle majoritetssproglige huller, som undervisningssproget, i dette tilfælde dansk, skal udfylde. Imidlertid påpeger nogle forskere dog, at inddragelse og udvikling af modersmålet, er mere hensigtsmæssigt, hvis eleven skal opnå en optimal faglig udvikling (Gitz-Johansen, 2006, s. 235). Dette stemmer overens med det dynamiske sprogsyn, hvor to sprog anses som en styrke, hvis de vel at mærke får lov til at supplere hinanden. Jeg vælger at fremhæve det statiske sprogsyn her, da det er en forlængelse af og et bidrag til det beskrivende kulturbegreb.

Som modsætning til det beskrivende kulturbegreb findes *det komplekse*. Dette begreb er optaget af at undersøge, hvordan kultur egentlig opstår, da kultur ikke er noget der er, men i højgrad er noget, man skaber sammen med andre (Gitz-Johansen, 2003, s. 202). I denne begrebsforståelse har lærerværelsesfortællingerne en stor faldgrube, da kultur ikke kan deles i "os og dem", men derimod skal forstås som noget, man er med til at skabe. Dette understreger vigtigheden af øget opmærksomhed på, hvordan lærerne italesætter forældrene. Det er netop i samtalen, at de skaber en kultur, der gør det svært for forældrene at deltage i skole-hjemsamarbejdet. I lærernes forståelse for kultur som noget man tager med sig ind i en relation er, at kultur iboende og ikke som i det komplekse kulturbegreb, noget der skabes i relationen mellem mennesker.

Gitz-Johansen pointerer, at det ikke er lærernes ansvar alene, at denne opfattelse af etniske minoritetsfamilier finder plads i skolen. Lærerne handler ud fra nogle samfundsbestemte normer, hvor tendensen er, at integration på uddannelsesområdet er blevet til assimilation (Gitz-Johansen, 2006, s. 26). Med dette menes, at der i højere grad er en tendens til at ønske at elever og forældre skal være mere tilbøjelige til at påtage sig det værdisæt folkeskolen står for, frem for at bidrage med deres egne.

Fortællingernes betydning for skole-hjemsamarbejdet

Skole-hjemsamarbejdets fem diskurser

Til at forstå, hvilke handlemuligheder de etniske minoritetsforældre bliver tilbudt i skole-hjemsamarbejdet, som følge af lærerværelsesfortællingernes karakter, vælger jeg at tage udgangspunkt i Knudsens fem diskurser for skole-hjemsamarbejdet. De fem diskurser er potentielt alle til stede i det samarbejde, der finder sted mellem skole og hjem i dag (Knudsen, 2010, s. 255). Man skal som skole og lærer se disse diskurser som et redskab til at øge refleksiviteten og skabe en debat omkring, hvordan skole-hjemsamarbejdet organiseres og struktureres på skolen. Det er med afsæt i disse tanker, at jeg vil benytte diskurserne til at analysere opgavens empiri.

Knudsens beskrivelse af skole-hjemsamarbejdets diskurser er en historisk konstruktion, der starter tilbage i 1800-tallet. Her forklarer hun om en *pligtdiskurs*, der omhandler en relation mellem skole og hjem, som baseres på ret og pligt. Skolen står for masseopdragelse af eleverne, mens hjemmet er ansvarlig for den individuelle opdragelse. Her er skolen en del af hjemmet. Da man fra skolens side ikke regner hjemmet for et troværdigt sted og dermed mener ikke at kunne appellere til dets fornuft, er hjemmet ikke en del af skolen, (Knudsen, 2010, s. 62-67).

En af de problematikker Knudsen fremhæver er, at lærerne i folkeskolen tager samarbejdets karakter som en selvfølge. De reflekterer således ikke over, hvordan kontakten mellem skole og hjem forløber og stiller sjældent spørgsmål ved dette. Knudsen forklarer, at det samarbejde, der foregår mellem skole og forældre er monologisk, hvilket vil sige, at skolen dikterer, hvad samarbejdet skal tage afsæt i. Ydermere problematiserer hun, at dette monologiske samarbejde er afhængigt af, at forældrene tager deres del af ansvaret (Knudsen, 2010, s. 253). Jeg ser denne diskurs tydeligt i de fortællinger, lærerne på Søndre Skole skaber. På skolen er man optaget af, hvad forældrene skal og ikke skal blande sig i i forhold til elevernes skolegang. Forældrene bliver ikke opfattet som medspillere, men derimod som nogle forældre, der skal kende deres plads og holde sig til den. Det er ikke alle lærere på Søndre Skole, der er interesserede i en dialogisk samarbejdsform alene af den grund, at forældrene ikke er til at snakke med. Ydermere er der en holdning til forældrene som depriverede, hvorfor lærerne er tilbøjelige til at afskrive muligheden for, at familien skulle kunne bidrage med noget til samarbejdet. Dette ses eksempelvis i fortællingen om den depriverede mor, der grundet sin manglende beskæftigelse på

arbejdsmarkedet, ikke anses som en ansvarlig forælder, der kan bidrage med noget til skole-hjemsamarbejdet.

Opbakningsdiskursen udvikledes op til 1950'erne og er en del af den reformpædagogiske tanke, hvor barnet er i centrum. Familien opfattes nu som modtagelig for oplysning og holdningen er, at hjemmet skal vide, hvad der sker i skolen således, at de kan bakke op omkring det. Kontaktbogen og klasseforældremøder indføres, da det forventes, at forældrene bidrager til skolens arbejde. Ligeledes giver forældrene information om de hjemlige forhold til skolen, så dette kan implementeres i lærerens møde med eleven. Det er læreren, der qua sin uddannelse og viden på området og som den professionelle, kan vurdere barnet (Knudsen, 2010, s. 68-73).

Knudsens forklarer dog videre at: *"Forældrenes dilemma består i at vise tillid uden at blive anerkendt som en med relevant viden eller holdninger"* (Knudsen, 2010, s. 101), hvilket er et dilemma, jeg formoder at flere af de etniske minoritetsforældre på Søndre Skole er bekendte med, grundet deres mangel på kulturel kapital og passende habitus. Opbakningsdiskursen er yderligere interessant for det skole-hjemsamarbejde, forældrene indgår i på skolen. Det er et lovformeligt krav, at der skal være et samarbejde mellem skole og hjem, hvilket betyder, at en del af lærerens virke er at skabe en kontakt med forældrene. Men som det også fremgår af den indhentede empiri, er holdningen blandt lærerne, at det er dem, der har den professionelle indsigt i en vurdering af barnet. Et eksempel på dette er, når Ann sender en elev hjem med bussen, og forælderen intet kan stille op imod det, da det er en beslutning foretaget af læreren på baggrund af en professionel vurdering.

I 1970'erne bliver forældrene for første gang benævnt i folkeskolelovens formålsparagraffer og i tråd med denne udvikling af den danske folkeskole opstår det, Knudsen kalder *deltagelsesdiskursen*. Skole-hjemsamarbejdet rykker sig fra at ville oplyse forældrene til en mere opdragelsesbetonet relation. *"Samarbejdet skal være med til at skabe disse ens forventninger – dvs. at forældrene skal forstå skolen og gøre dens regler, mål og holdninger til sine."* (Knudsen, 2010, s. 74). Skolens opgave bliver således at udjævne forskelle og gøre forældrene kvalificerede til at deltage i fælleskabet. Her opstår altså den assimilation på uddannelsesområdet, Gitz-Johansen pointerer. Forældrene skal assimileres til det danske skolesystem ikke integreres. Hvis forældrene har andre holdninger end skolen skal disse ændres. Man kan sige, at forældre er

deltagere i og ikke deltager af relationen (Knudsen, 2010, s. 73-78). Tendensen taler sit tydelige sprog på Søndre Skole, hvor lærerværelsesfortællingerne beretter om forældre, der på grund af deres kulturelle deprivation, skal oplæres i den danske folkeskoles værdier.

Jeg vælger i den forbindelse at fremhæve to væsentlige dilemmaer:

"Familien er forpligtet til at deltage i fællesskabet på fællesskabet præmisser." (Knudsen, 2010, s. 101). Dette forstår jeg som en forlængelse af lærernes kultursyn på Søndre Skole. Der er et skel mellem lærerne og de etniske minoritetsforældre, og skolen forventer grundlæggende, at forældre samt elever indordner sig efter majoritetens forventninger. Hvilket leder mig frem til næste forældredilemma, der *"består i at være aktivt deltagende uden at være anerkendt som en, der kan have andre synspunkter."* (Knudsen, 2010, s. 102). Vil forældrene være en del af fællesskabet og majoriteten, må de optage de holdninger og synspunkter som fællesskabet tilbyder dem at have. Det er for eksempel her, at familiens udflugt til Fields bliver problematisk, da noget andet ville være mere passende ifølge den kulturelle kapital skolens lærere billiger.

I takt med at samfundet bliver mere og mere konkurrence præget, sker der frem mod 1990'erne også en modificering af skolen, hvor man begynder at se forældre som brugere af skolen, som skolen bør være lydhøre overfor. Det er altså forældrenes oplevelse af og tilfredshed med skolen, der er i fokus, hvilket betyder, at læreren ikke længere er en enevældig herre over eleverne i klasseværelset. Skolernes skolenævn bliver til skolebestyrelser således, at der kommer flere forældrerepræsentanter og dermed mere forældrebestemmelse ind i skolen. Denne diskurs kalder Knudsen for en *omstillingsdiskurs* (Knudsen, 2010, s. 78-89), og hun uddyber med følgende:

"Forældrene – i form af brugere – skal spørges om deres oplevelser af og holdninger til skolens service.(...) Det er ikke blot skolens professionelle, som skal have noget at skulle have sagt i forhold til skolens hverdag, organisering, prioritering – skolens professionelle skal sikre, at brugerne høres." (Knudsen, 2010, s. 80-81) Hvor skolen i højere grad forventes at ville sælge en vare og opretholde en tilfredshed blandt dens brugere, er der på Søndre Skole ikke tale om at være i nærheden af denne diskurs. Lærerne stiller krav til forældrene, der tilsyneladende ikke kan stille krav til skolen qua lærernes opfattelse af forældrenes kulturelle deprivation og mangel på kulturel kapital. Da en forældre giver udtryk for et ønske om høj faglighed i skolen, bliver behandlingen af ønsket afvist. I stedet anses forælderen som en, der ikke har forstand på det danske samfunds

værdier, fremfor at blive betragtet som en bruger, hvis ønske lærerne på Søndre Skole skal efterkomme. Lærerne bibeholder dermed deres enevælde i klassen, hvormed forældrene ikke er inddraget i bestemmelserne på skolen.

Femte og sidste diskurs er *ansvarsdiskursen*, denne havde sit indtog i starten af årtusindeskiftet. Her opfattes hjemmet som en del af skolens og dermed elevens læringsrum. Familien forventes at være aktiv i forhold til elevens skolegang og bliver dermed medansvarlig for elevens udbytte af skolen. Det interessante i denne diskurs er, at: *"I dag italesættes elevernes manglende ansvar for egen læring som symptom på forældrenes manglende disciplinering og ansvarstagen. Skolens ansvar bliver at sikre, at forældrene tager deres ansvar. Skolen bliver således en form for 'ansvarsdistributør'"* (Knudsen, 2010, s. 95). Der er fra skolens side en forventning om, at forældrene tager et ansvar for deres børns læring. Gøres det i en sådan grad, at skolen er utilfreds, kan det betyde, at forskellige sanktioner træder i kraft. Et eksempel herpå er en henstilling til familieklassen (Knudsen, 2010, s. 89-97). Knudsen påpeger paradokset i *"Når skolen tager ansvar for forældrenes tagen ansvar, underminere de samtidig hele kategorien om et personligt ansvar, der kommer frivilligt fra den enkelte."* (Knudsen, 2010, s. 106) Denne problematik er relevant at inddrage, da det på denne baggrund bliver umuligt at gøre forældrene til frivillige samarbejdspartnere. Problematikken bliver i høj grad styrket ved, at de etniske minoritetsforældre i kraft af deres depriverede habituelle vilkår og kapitaler ikke formår at tage det personlige ansvar, der forventes af dem. Lærerne på Søndre Skole giver netop udtryk for, at forældrene ikke ved, hvad der forventes af dem og dermed ikke kan forventes at tage et ansvar. Dog bliver der alligevel af skolen anvendt sanktioner over for forældre og elever, når samarbejdet ikke lykkes. I 5. klasse bliver der ringet hjem, og eleverne kommer på bussen. De bliver ekskluderet fra undervisningen, når de i fællesskab med deres forældre ikke lever op til det ansvar for egen læring, skolen forventer af dem. Også selv om lærerne giver udtryk for, at de ikke forventer det. Samtidig kan det være svært for forældrene at indgå i et dialogisk samarbejde, når de ikke forstår skolens kulturelle koder. Og endnu svære når man ikke forstår, hvad der bliver sagt.

Opsamling

Fortællingerne på Sønder Skoles lærerværelse er blevet til sandheden om de etniske minoritetsforældre. Læreren har i denne sammenhæng skabt en viden om forældrene, der

legitimerer fortællingerne. Ifølge Foucault består den egentlige magtudøvelse af handlinger, der påvirker subjekternes handlemuligheder (Knudsen, 2010, s. 48) I dette tilfælde er forældrene de subjekter, hvis handlemuligheder bliver påvirket. De er blevet begrænsede i deres samarbejde med skolen, da fortællingerne skaber en ramme om deres handlemuligheder. Men rammen er ikke kun sat af de nutidige fortællinger. Som det fremgår, er skole-hjemsamarbejdet en teknologi, der har udviklet sig over mange år. Dermed handler lærerne på Søndre Skole ud fra en historisk betinget forventning om, hvad skole-hjemsamarbejde er, både på det generelle samfundsmæssige plan og på det lokale i skolen. Dette ses i gennemgangen af skole-hjemsamarbejdets fem diskurser, hvor både lærer og forældre forventes at kunne skabe et samarbejde, der stemmer overens med den samfundsmæssige udvikling. Dog forholder det sig således, at de etniske minoritetsforældre grundet lærerværelsesfortællingerne ikke har muligheden for at påtage sig det ansvar skolen forventer. Bourdieus teori om kulturel kapital styrker lærernes position, da de gennem deres professionelle virke er bedre disponerede til at forstå skolens spilleregler samt reproducere dem. De kapitaler forældrene kan forhandle med, stemmer ikke overens med lærernes og dermed tilbydes forældrene ikke samme råderum. Dette er ifølge Bourdieu ikke alene lærerens ansvar, da skolen som institution bygger sin undervisning på en middelklassekultur, som de der besidder kulturformen lettere kan læse (Olesen, 2007). Ydermere er kulturforståelsen blandt Søndre Skoles lærere begrænset til en opdeling af "os og dem", hvor forældrene opnår en kategorisering som depriverede, der bidrager yderligere til et mangelfuldt samarbejde.

Dog er det vigtigt at påpege, at magt i skolen bliver stadig mere utydelig. Gennem normaliseringer og klassificeringer, skabes en indirekte magt (Nielsen, 1999, s. 57). De etniske minoritetsforældre møder skolen med en anden habitus og kapital end de "normale" danske forældre. Hermed bliver de gennem fortællingerne gjort til afvigere fra normen og forældrene stigmatiseres. Da alt dette sker gennem en skjult magtudøvelse, bliver fortællingerne om de etniske minoritetsforældre til sandheden.

Lærerne på Søndre Skole stiller ikke spørgsmål ved, hvorfor forældrene gør som de gør, de konstaterer blot, at deres handlinger i forhold til skole-hjemsamarbejdet ikke stemmer med deres forventninger. Denne konstatering betyder, at forældrenes handlerum bliver defineret af lærerne, der dermed bliver de magthavende i relationen (Knudsen, 2010, s. 200). Det er dem, der har

retten til at beskrive problemet, som tilskrives forældrene. Formålet for samarbejdet mellem skole og hjem bliver således, at forældrene skal acceptere kategoriseringen som problematiske samarbejdspartnere og tage deres del af ansvaret for, at samarbejdet kan optimeres (Knudsen, 2010, s. 200). Dog bliver de etniske minoritetsforældre ikke tilbudt muligheden for at acceptere deres placering, da de ikke bliver konfronteret med den direkte, men blot møder den i en skjult magtudøvelse i og med fortællingerne tilhører lærerværelset.

Fortællingerne kan på denne måde fungere som en taktik, lærerne ubevidst benytter for at bevare deres magt i relationen (Hermann, 2007). Lærerne har skabt nogle fortællinger om forældrene som depriverede og uforstående for skolens praksis således, at de kan bevare deres rolle som magthavende i samarbejdet mellem skole og hjem.

Hvis de etniske minoritetsforældre skal have en mulighed for at deltage i skole-hjemsamarbejdet på lige fod med de danske forældre, er fortællingerne på Søndre Skoles lærerværelse nødt til at ændre sig i en mere positiv retning. I det følgende vil jeg derfor undersøge, hvorvidt "Værktøjskasserne" har potentiale til at rykke fortællingerne og skabe et styrket skole-hjemsamarbejde.

Værktøjskasserne

Helt overordnet er værktøjskasserne lærerens værktøj, hvilket vil sige, at det ikke er et redskab, lærer og forældre benytter i fællesskab. Man kan dog sige, at de tiltag som værktøjskasserne tilbyder, alle har til formål at implementere forældrene som medspiller i skole-hjemsamarbejdet i højere grad, hvormed forældrene får en væsentlig rolle i forhold til at skulle udføre tiltagene.

"Værktøjskassen Teammødet – Sæt fokus på nydanske forældre i jeres skole-hjem samarbejde"

Værktøjskassen omhandlende teammødet retter opmærksomheden på, hvordan lærere gennem deres teamsamarbejde kan hjælpe hinanden til at inddrage de nydanske forældre i skole-hjemsamarbejdet. Lærerne skal i løbet af deres teammøde gennem seks poster. Ved første post, skal lærerne blive opmærksomme på, hvilke udfordringer der er i skole-hjemsamarbejdet. Rutens andet stop fokuserer på forældrene som vigtige medspillere i skolen. Ved det tredje stop, skal lærerne blive opmærksomme på deres kommunikation med forældrene. Den fjerde post

omhandler forældreinddragelse gennem aktiviteter og oplevelser. Post fem sætter fokus på det fremtidige skole-hjemsamarbejde, hvad skal læreren gøre, og hvordan der følges op på det. Ved næste teammøde er det tid til en evaluering af skole-hjemsamarbejdet og således afsluttes ruten med sjette post.

”Værktøjskassen Forældremødet – Engagerer nydanske forældre aktivt på forældremødet”

I denne værktøjskasse er ruten ikke det væsentlige. Den består af 6 poster, der skal hjælpe læreren til at forberede og udføre et forældremøde. Herudover er der et hæfte med aktivitetskort til forældremødet. Hæftet består af nogle gule kort, hvor læreren er aktiv, og nogle blå kort, hvor forældrene skal være aktive. Den ene tredjedel af de blå kort er opvarmningsøvelser, hvor forældrene skal lære hinanden at kende. Den anden tredjedel er aktiviteter, der inviterer forældrene ind i undervisningen. Det er eksempler på nogle konkrete øvelser der også benyttes i undervisningen. Disse *”Aktiviteter og oplevelser er speciel vigtige for nydanske forældre, fordi de ofte ikke har de samme erfaringer af det, der foregår i skolen.”* (Ruteguide – Forældremødet, s.8) Sidste tredjedel af de blå kort er til mødets afslutning. Her skal forældrene opsummere mødet og give udtryk for nye erfaringer.

”Værktøjskassen Skole-hjem samtalen og hjemmebesøget – Få nydanske forældre som medspillere”

Fordelen ved 'Værktøjskassen Skole-hjem samtalen og hjemmebesøget' er det fokus, der er på forskellige forventninger. Læreren får til opgave at reflektere over, hvordan vedkommende fremstår over for de nydanske forældre. Ved første stop på ruten, skal læreren sætte sig i forældrenes sted, og overveje hvilke forventninger forældrene har til samtalen. Anden post opfordrer læreren til at gøre forældrene til medspillere i forhold til at beskrive eleven, samt at holde fokus på, hvad der virker. Tredje stop omhandler, hvordan læreren skal se forælderen som en vigtig rolle og ressource i forhold til elevens læring. Ved sidste post pointeres det, at læreren skal lave konkrete aftaler om udviklingsmål for eleven i samarbejde med forælderen.

”Værktøjskassen forældredidaktik – Inddrag nydanske forældre i deres børns læring – i skolen og derhjemme”

Men modsat de øvrige værktøjskasser fokuserer denne ikke på samarbejdet i mødeform, men på, hvordan læreren helt konkret kan inddrage forældrene i undervisningen. Værktøjskassens fem poster omhandler dermed planlægning og evaluering af en undervisning med forældreinddragelse. I kassen er der et hæfte med 'FamilieopgaveArk', som er nogle specifikke opgaver eleverne kan løse hjemme i samarbejde med deres forældre.

Værktøjskassernes potentiale til ændring af fortællingerne og styrkelse af skole-hjemsamarbejdet

Kulturforståelse

Værktøjskasserne er et redskab, der skal styrke samarbejdet mellem skolen og de etniske minoritetsforældre. Her sker et brud på den rene linje. Når man har valgt at udvikle et værktøj til en gruppe af mennesker, de nydanske forældre, siger man samtidig, at de nydanske forældre alle har det samme udgangspunkt i mødet med skolen. Man samler således de nydanske forældre til én masse med ét problem, der tilsvarende har én løsning. Dette er i sig selv ikke en særlig åben og ressourcepræget vej ind i samarbejdet. Og det er dermed allerede fra start svært at forestille sig, at de kan rette op på det "os og dem"-syn lærerne på Søndre Skole har.

I forlængelse heraf har værktøjskasserne, på trods af det store fokus på forældreinddragelse, et monokulturelt syn. Det beskrivende kulturbegreb er dominerende, da udfordringerne i skole-hjemsamarbejdet forklares med, at det er to eller flere kulturer, der skal mødes i samarbejdet. Et eksempel på denne fastholdelse i kulturel forskellighed og normativ beskrivelse findes blandt andet i "Værktøjskassen Forældremødet", her står skrevet: "Vær opmærksom på, at mange nydanske forældre forventer, at der er fokus på de faglige temaer" (Ruteguide - Forældremødet, s.3) og at lærerne skal huske et "Tydeligt fagligt indhold. Nedton det, der har med kaffe, kage og social komsammen at gøre – det kan gøre, at de nydanske bliver væk". (Ruteguide - Forældremødet, s.14)

Dermed gøres det tydeligt, at de etniske minoritetsforældre møder skolen med en anden kulturel kapital end danske forældre. Denne forældregruppe sætter ikke pris på det sociale og endvidere har *"Nogle nydanske forældre (...) svært ved at komme i kontakt med de øvrige forældre."* (Ruteguide - Forældremødet, s. 3). Disse uddrag rejser et spørgsmål om, hvorvidt værktøjskasserne kan ændre lærerværelsesfortællingerne på Søndre Skole. Værktøjskasserne skaber nogle fortællinger om forældrene som anderledes end danske og fremhæver de kulturelle forskelle som en faktor der besværliggør samarbejdet. De fastholder fortællingen fra Søndre Skole, hvor en lærer fremhæver, at etniske minoritetsforældre har et andet værdisæt i forbindelse med formålet med undervisningen, og at dette er en afgørende faktor for samarbejdets karakter. Endvidere indeholder samtlige af værktøjskassernes ruteguide, undtagen 'Værktøjskassen Teammødet', en række overordnede tips. De varierer lidt fra kasse til kasse, men dette går igen: *"Tal inkluderende. Sig aldrig 'Her i Danmark gør vi...'"*. Med dette tip bliver det igen fremhævet, at de forældre lærerne skal arbejde med, formodentlig ikke er kulturelt integrerede i Danmark, og selv om tippet er en påmindelse om, hvordan man ikke skal gøre, bekræfter det samtidig en fortælling om forældrene som nogle, der ikke forstår den danske kultur.

De fortællinger om etniske minoritetsforældre der bliver fortalt i værktøjskasserne, stemmer i høj grad overens med lærerværelsesfortællingerne. Det monokulturelle syn og kategoriseringen af "os og dem" er stadig intakt, i hvert fald når man undersøger det, der direkte står i værktøjskasserne. Dette gør mig nysgerrig efter at finde ud af, om de strukturer og tiltag værktøjskasserne har til formål at få indarbejdet i skole-hjemsamarbejdet, har en indgangsvinkel, der ligger mere op af det komplekse kulturbegreb.

Forældreinddragelse

Formålet med forældreinddragelse i et undervisningsforløb er først og fremmest, at forældrene opnår en indsigt i, hvad der sker i undervisningen. På denne måde kan de knytte skole og hjem tættere sammen. Som det antydes i de andre værktøjskasser, er der nogle nydanske forældre, der ikke har erfaringer med det danske skolesystem, og særligt for dem, er det relevant at opleve skolen. Nogle kan bidrage til undervisningen som gæstelærere, og andre kan indgå i undervisningen som en hjælp med de praktiske opgaver (Ruteguide – Forældredidaktik). Ved den

praktiske hjælp vil jeg dog mene, at forældrene udover at få indsigt i undervisningen, ikke bliver set som en vidensressource i undervisningen og blot fungerer som en arbejdsressource.

De opgaver eleverne kan lave hjemme med deres forældre er undersøgelsesopgaver, hvilket der er mange kvaliteter i. Forælderen bliver inddraget i, hvad det er for emner eleven arbejder med i skolen, og hvordan de arbejder og udfolder emnerne. Dog er det ikke opgaver, hvor forældrene kan dele deres viden med barnet. Det er ikke opgaver, der taler til forælderen som en kilde til viden, men mere som en "med-elev". En interviewopgave i dansk, hvor eleven skal undersøge sine forældres baggrund, inddrager forælderen som genstand for opgaven, men forælderen fremstår ikke som en egentlig ressource eller indehaver af viden, der kan hjælpe i udførelsen af opgaven.

Værktøjskassernes klare styrke er deres ønske om, forældrene opnår en indsigt i, hvad der sker i skolen. De søger en bro mellem skole og hjem, og det øgede fokus på forældreinddragelse kunne Søndre Skole drage nytte af. Dog mener jeg, at det er væsentligt, at der kun er i sammenhæng med skole-hjemsamtalen og hjemmebesøget, at der er fokus på forældrenes erfaringer. Samtidig er det også kun ved forældremødet, at forældrenes forventninger bliver fremhævet. I stedet er det lærerens erfaringer, forventninger og behov, der tages hensyn til, hvilket yderligere understreger værktøjskassernes monokulturelle ståsted.

I flere af værktøjskasserne bliver elevens sproglig udvikling fremhævet som et mål for skole-hjemsamarbejdet. At skole og hjem skal samarbejde om at knytte skolesprog til hverdagsprog, er nævnt flere steder, og bliver også brugt som begrundelse for familieopgavernes udformning. Dog oplever jeg, at det er skolens sprog, der skal ind i hjemmet og ikke omvendt. I betragtning af værktøjskassernes indstilling til sprog, hvor majoritetssproget skal ind i hjemmet, men ikke nødvendigvis omvendt, findes der et sprogsyn, der læner sig mod det statiske. Dette passer i forlængelse af den pligtdiskurs, Knudsen beskriver, hvor skolen er en del af hjemmet, men hjemmet er ikke en del af skolen (Knudsen, 2010).

I forhold til at koble skolesprog på hverdagsprog, er det ikke kun en udfordring, der gælder de etniske minoritets elever. Dette er også et behov danske børn skal have afdækket. Jeg finder derfor det sproglige fokus i værktøjskasserne for snævert. Det ville være mere meningsgivende i min optik, hvis familieopgaverne også havde et sprogligt fokus. Dette ville samtidig gøre det muligt for læreren at blive opmærksom på de sproglige udfordringer, forældre og elev møder både i

forhold til at løse opgaverne, snakke om dem og tage højde for dem i undervisningsplanlægningen. Læreren på Sønder Skole, der giver udtryk for, at det er svært for eleverne at lave lektier, vil på baggrund af 'FamilieopgaveArk'ne' formodentlig ikke opleve, at det bliver lettere for familien, hvis hun ikke har et sprogligt fokus også.

Forældreansvar

Der er en høj grad af ansvarsdiskurs indlejret i værktøjskassernes syn på skole-hjemsamarbejdet. Alene det, at man har udviklet: 'Værktøjskassen Forældredidaktik', er et bevis på, at ansvarsdiskursen har vundet indpas. Dette tiltag kan kun ske i kraft af den forståelse, at forældrene i høj grad er ansvarlige for elevernes læring. Heri er dog også indlejret en del af deltagelsesdiskursen, hvor skolen kan gå ind og opdrage på forældrene, eksempelvis ved at lave opgaver, der lærer forældrene at lave lektier med deres barn. Ved skole-hjemsamtalen opfordres der til, at forældrene skal inddrages og være en del af beslutningsprocessen omkring elevens videre skolegang. Forældrene tilskrives et ansvar for de mål eleven skal nå, da det er en beslutning taget i fællesskab. Et spørgsmål er dog, hvorvidt forældrene overhovedet kan løfte denne opgave. Ifølge Bourdieu forholder det sig nemlig således, at formel lighed ikke betyder, der indfinder sig en tilstand af ligelig fordeling (Olesen, 2007). Som det ses på fortællingerne fra lærerværelset på Sønder Skole, betvivler lærerne forældrenes kulturelle kapitaler, hvormed det kan være vanskeligt for forælderen at fremstille et læringsrum i hjemmet. Ikke nødvendigvis fordi forælderen ikke er i stand til det, men fordi der implicit i samarbejdet er nogle andre forventninger til de etniske minoritetsforældre. Ifølge Gitz-Johansen kan det få alvorlige negative uddannelsesmæssige og personlige konsekvenser, at bygge en pædagogik på nogle forestillinger om det depriverede barn. Han begrunder dette med den såkaldte *Rosenthal Effekt*, hvor eleverne, og i dette tilfælde også forældrene, har en tendens til at efterleve lærernes forventninger (Gitz-Johansen, 2003, s. 232).

Endvidere har læreren i denne sammenhæng retten til at definere, hvad eleven skal opnå, da det er læreren, der har den relevante viden og de rette kapitaler. Forældrene er i dette forhold underlegne og retter sig formodentlig efter det, læreren siger, da det er denne, der qua sin profession, definerer sandheden. Men måske er det netop her, at værktøjskasserne kan skabe det syn på forældreansvar, som Sønder Skole mangler. Ved at gå ind og arbejde med, hvordan man tilrettelægger og afholder en skole-hjemsamtale, et forældremøde og en undervisning med fokus

på forældreinddragelse. Samtidig finder jeg, at styrken i 'Værktøjskassen Skole-hjem samtalen og hjemmebesøget' ligger i, at læreren skal se sig selv udefra og blive opmærksom på, hvorledes han eller hun fremstår overfor klassens forældre. Her kan man naturligvis opponere imod egen-
evaluering, for er læreren virkelig i stand til at være objektiv? Ikke desto mindre er det et grundlag for en samtale i teamet om, hvorledes man møder de etniske minoritetsforældre, og hvordan forældrene oplever dette møde. En samtale Søndre Skoles lærerværelse ville drage nytte af.

Hvordan? Og hvorfor?

Værktøjskassernes svaghed består i, at det netop er et redskab til strukturering. De tiltag der er lavet, fremstår som fattige, da der ikke er nogen bagvedliggende viden. Jeg har før nævnt ressource som et højfrekvent ord i værktøjskasserne. Noget der som udgangspunkt er væsentligt for lærerne på Søndre Skole at blive opmærksomme på. Anken ligger dog i, at værktøjskasserne ikke giver en ordentlig indføring i, hvordan man finder ressourcen, og hvad den i så fald er, samt hvorfor den er vigtig. Ydermere ligger der en mangel på forklaring i retorikken. Der er mange løsninger, men ingen forklaringer på dem. Eksemplet med tipslisten i slutningen af ruteguiden fremhæves i denne sammenhæng. Her er nogle enkle råd læreren kan følge, men ikke nogen egentlig forklaring på, hvorfor man som lærer, skulle vælge at følge netop disse råd. Og så er gode råd dyre. For det lærerne på Søndre Skole netop har behov for, er at forstå, hvad det er, de gør. Ikke kun, hvad de skal gøre i stedet. Dette har ingen værdi for lærerværelsesfortællingerne, da det netop er mangel på baggrundsviden, der præger udtalelserne.

Samtidig er der også fare for, at de enkelte lærere, når de arbejder med værktøjskasserne, tillægger forskellige tiltag værdi. Læreren møder værktøjskasserne med forskellig habitus, måske ikke tydeligt fra lærer til lærer, men fra skole til skole. Et lærerværelse som Søndre Skole, der har skabt nogle fortællinger om etniske minoritetsforældre, kan muligvis være svære at rykke i deres holdninger ved blot at give dem en struktur på skole-hjemsamarbejdet. Dette er min største bekymring ved brugen af værktøjskasserne. Kan de rykke noget, når man ikke giver lærerne en ordentlig indføring i arbejdet med etniske minoriteter i skolen generelt?

Et udtryk for kompensatorisk pædagogik

Det overordnede udtryk i værktøjskasserne er et fokus på ressourcer, hvormed de som udgangspunkt ikke ser forældrene som depriverede. Dog findes der stadig væsentlig grad af

mangelsyn i og med værktøjskasserne overhovedet er blevet lavet. De vidner om, at der er et problem, og problemet ligger i, at forældrene ikke forstår, hverken den danske skolekultur, læringssyn og samarbejdskultur. På samfundsmæssigt plan er der en tendens til at lokalisere integrationsproblemet hos familien og dennes manglende kompetence, hvilket værktøjskassernes tilblivelse er et udtryk for (Gitz-Johansen, 2003, s. 202). Værktøjskasserne er i sig selv et kompensatorisk indslag, der skal rette op på de mangler, de etniske minoritetsforældre møder den danske skole med. De kan forstås som et udtryk for en kompenserende løsning for familiernes mangler. Som ekstra indsats retfærdiggøres de i kraft af den førnævnte forståelse af tosprogede elever som et uddannelsesmæssigt problem, der i denne sammenhæng skal assimileres frem for at blive integreret (Gitz-Johansen, 2003, s. 202). Dette kan forstås i forlængelse af deltagelsesdiskursen, hvor en af skole-hjemsamarbejdets opgaver er at udjævne forskelle og dermed gøre forældrene samarbejdsparate.

Bourdieu's teori om menneskets kapitaler og habitus fortæller også om skolen som det sted, hvor samfundet reproduceres (Olesen, 2007, s. 144). I den forbindelse frygter jeg, at assimilation på undervisningsområdet på sigt kan få den konsekvens, at normen for integration på det samfundsmæssige plan også bliver til assimilation. Netop derfor må der være en anden måde at skabe et solidt samarbejde mellem skole og hjem end ved et kompensations pædagogisk arbejdsredskab til lærerne.

Opsamling

Knudsen pointerer, at der i skolen er en tendens til at reflektere over forældretyper, men ikke over samarbejdets karakter. Dette kan ifølge Knudsen få den konsekvens, at samarbejdets karakter skifter til mere simple tvangsformer (Knudsen, 2010, s. 254-255). I forlængelse af dette har værktøjskasserne potentiale til at skabe opmærksomhed på, hvordan skole-hjemsamarbejdet struktureres på Søndre Skole således, at fokus flyttes og lærerværelsesfortællingerne betydning mindskes.

Værktøjskasserne skaber til dels grundlag for en anden fortælling om de etniske minoritetsforældre på Søndre Skole. Dog fastholdes forældrene i et depriveret lys, da selve værktøjskassernes tilblivelse er et udtryk for det mangelsyn, der er grundlæggende ved den

kompensatoriske pædagogik. I værktøjskasserne bliver familierne altså fortsat underlagt en problemkategori, der skal gøres noget ved. Forventningerne til forældrenes mangler i forhold til at indgå i skole-hjemsamarbejdet eksisterer altså i nogen grad også i værktøjskasserne, men da de er ment som et redskab til læreren, bliver ansvaret for netop samarbejdet gjort til lærerens. Dette skaber uden tvivl nogle andre rammer for forældrenes handlemuligheder i forbindelse med skolen.

Med en anden anskuelse kunne læreren i kraft af sin viden om værktøjskassernes anvendelse, som forældrene muligvis ikke ved noget om, blive gjort til den totale magthaver. Forældrenes råderum for, hvordan de kan imødekomme skole-hjemsamarbejdet, bliver således mindre, da der med værktøjskasserne bliver sat en tydelig ramme. Her er det læreren, der bestemmer og forældrene, der følger trop.

I Foucaults perspektiv forholder det sig således, at folk gerne vil lade sig styre, hvis styringen er ledsaget af relevant viden (Nielsen, 1999, s. 57). Dette giver grund til at tro, at værktøjskasserne giver mulighed for at ændre ved lærerværelsesfortællingerne, da de er udtryk for en ekspertviden. Sandheden om familien bliver således, at de har nogle ressourcer, men blot skal have hjælp til at finde dem. Dog er fortællingen fortsat den, at de etniske minoritetsfamilier har svært ved at navigere i den danske folkeskole, hvilket jeg finder problematisk i forhold til at ændre fortællingerne på Søndre Skole. Det ressourcesyn læreren ifølge værktøjskasserne skal anskue de etniske minoritetsforældre med kan udvides, så det kommer til at gøre en forskel. I det følgende vil jeg derfor forsøge at komme med et begrundet bud på, hvad der skal til.

Paradigmeskift

I ovenstående har jeg analyseret mig frem til, at lærerværelsesfortællingerne på Søndre Skole har konsekvenser for de etniske minoritetsforældres mulighed for at deltage i skole-hjemsamarbejdet. Endvidere har min analyse af værktøjskasserne ledt mig til den forståelse, at de næppe kan løse problemet alene, men at de dog er et skridt i den rigtige retning. I det følgende vil jeg derfor undersøge hvorvidt literacy-tanken kan udvide synet på de etniske minoritetsforældre på en sådan måde, så de får mulighed for at indgå i skole-hjemsamarbejdet på Søndre Skole.

”Forældre som ressource”

I forlængelse af Knudsens fem diskurser, finder jeg det bemærkelsesværdigt, at de primært fokuserer på relationen mellem skole og hjem og dermed undlader at fremhæve elevernes læring som omdrejningspunkt for samarbejdet. Et omdrejningspunkt jeg anser for grundlæggende. Dette er en problematik Kofoed også er stødt på i sit studie af skole-hjemsamarbejdet.

Kofoed er som nævnt koordinator på projektet ”Forældre som ressource”, der kører parallelt på en skole i Odense Syd og en på Nørrebro i København. Projektet har til formål at styrke skole-hjemsamarbejdet ved at inddrage de etniske minoritetsforældre som en ressource i undervisningen.

Da jeg spørger Kofoed, hvorvidt hun fra et lærerperspektiv tror, at *”det er noget der rykker ved ens holdninger til forældrene, at man får lavet sådan et tiltag på skolen?”*, svarer hun: *”det tror jeg helt sikker, at det gør, også fordi man kommer til at se på forældrene på en anden måde end som kun problematiske eller nogle, der skal over når, der er problemer med børnene, hvor man kan se forældrene som en ressource i forholdt til læringsprocessen, så det er jeg overbevidst om”*, hun forklarer videre, at projektet i samarbejde med lærerne arbejder med at i talesætte forældrene på en positiv og ressourceorienteret måde. Hun underbygger: *”Taler man om forældrene som om de ikke har ret mange ressourcer, så begynder man heller ikke at forvente ret meget af dem eller deres børn, så det er meget vigtigt, at man taler om forældrene på en ressourceorienteret måde, og som at alle forældre kan bidrage til noget på skolen”*

Det Kofoed påpeger er faren for en selvopfyldende profeti. Hvis fortællingen om de etniske minoritetsforældre på lærerværelset omhandler deres mangler, bliver forventningerne lave. Endvidere kan man frygte, at forældrene begynder at agere, som det forventes af dem. En yderst væsentlig pointe.

Kofoed er optaget af det sprogpsykologiske aspekt inden for læring og læner sig op af Vygotskys tanker om sammenhængen mellem sprog og læring. Hun understreger yderligere, at forældrene spiller en afgørende rolle for elevernes faglige stilladsering. I forlængelse heraf finder jeg det nærliggende at inddrage begrebet *literacy*.

Literacy

Carina Fast undersøger i sin Ph.d. afhandling *“Literacy – i familie, børnehave og skole”* hvilke læringspotentialer, der ligger i hjemmet. Hun anvender begrebet *literacy* til at afdække læringsbegrebet som en størrelse, der både findes i og udenfor skolen. Hun udvikler i løbet af afhandlingen begrebet som et med flere underkategorier. Jeg vælger i denne sammenhæng kun at bruge betegnelsen *literacy* og forstår det således som et overordnet begreb, med flere underbegreber, der dog ikke skelnes mellem.

Literacy er et opgør med den formelle undervisning og er således en anden måde at tænke læring på. Tanken er, at *“skriftsproget synliggøres for barnet på forskellige måder allerede i en tidlig alder”* (Fast, 2009, s. 39), og at barnet gennem interaktion med andre gradvist opnår kundskaber om læsning og skrivning (Fast, 2009, s. 39). Man er optaget af familiens betydning for børns møde med skriftsproget. Det påpeges, at der ikke er en egentlig sammenhæng mellem familiens sociale og økonomiske status og deres skriftsproglige praksis (Fast, 2009, s. 57). Altså kan alle familier være rige på skriftsprog, dog er det i skolesammenhæng afgørende, hvorvidt der i hjemmet er en *literacy*-praksis, som minder om skolens (Fast, 2009, s. 58).

I forlængelse af dette inddrages Bourdieus tanker om sproget (Fast, 2009, s. 55-57). Sproget eksisterer ikke af sig selv, men kun når det anvendes. Her har familien en stor betydning, da det oftest er i hjemmet barnet møder sproget første gang. Gennem familien lærer barnet nogle sproglige normer, som har indflydelse på, hvordan barnet udvikles som sprogbruger. Idet man i interaktion ikke kun har fokus på sprogets grammatiske korrekthed, har familiens normer betydning for barnets mulighed for at blive socialt accepteret gennem brug af sprog. Dette er barnets *sproglige habitus*. Endvidere påpeger Bourdieu, at man ikke kan isolere sproget fra den kulturelle kontekst, det indgår i, hvilket også gør sig gældende i læsesituationen. Det er således ikke kun den faktiske læseteknik, men også de kulturelle referencerammer, der har betydning for læserens forståelse.

6. diskurs - Ressourcediskursen: et resourcesyn på skole-hjemsamarbejdet

Knudsens diskurser er lavet på baggrund af en grundig historisk analyse af skole-hjemsamarbejdet i den danske folkeskole. Og selv om Knudsen selv pointerer, at hendes diskurser muligvis allerede er forældede (Knudsen, 2010, s. 39), er det derfor vigtigt for mig at understrege, at mit bud på en

sjette diskurs, netop ikke er en tendens, vi kan se i samarbejdet mellem skole og hjem. Det er derimod en diskurs, der på Søndre Skole kan arbejdes hen mod.

Gennem literacy er anskuelsen af familierne som depriverede annulleret. Begrebet åbner i stedet op for et resourcesyn med det udgangspunkt, at alle familier har ressourcer, disse er blot forskellige fra familie til familie. Læreren opgave bliver derfor ikke at lede efter ressourcen, men anslå den som et faktum og forholde sig til den i sit møde med forældrene. Det kræver at læreren har indsigt i familiernes sproglige habitus og deres kulturelle værdisæt i form af kapitaler og habitus. Endvidere må læreren opnå en forståelse af, at kultur skabes i mødet mellem mennesker, således at læreren ved brug af det komplekse kulturbegreb evner at se mennesket frem for kulturen (Jensen, 2005, p. 22). Jensen forklarer, at det komplekse kulturbegreb åbner op for undersøgelse af problemstillinger i kulturmødet, men fastholder samtidig, at man bør være opmærksom på både det beskrivende og det komplekse kulturbegreb, når man beskriver et samfund. Hun understreger, at opmærksomheden på disse to begreber skaber en kritisk bevidsthed til beskrivelser af etniske grupper (Jensen, 2005, p. 25), og det er i denne sammenhæng, at lærerne på Søndre skole skal bruge begreberne.

I projektet Kofoed omtaler, er der fokus på, hvordan man kan inddrage forældrene i elevernes læring. Dette betyder, at forældrene skal deltage aktivt i dele af lektielæsningen således, at de er orienteret om, hvad det er eleverne lærer i skolen, og dermed kan snakke med deres børn om det. Kofoed forklarer, at det er små opgaver, som alle forældre kan være med til i den grad, de magter det. Endvidere forklarer hun, at opgaverne ikke nødvendigvis skal løses på dansk. Hvis familierne har et behov for at anvende et andet sprog, er dette fuldt ud acceptabelt. Ifølge Fast er dette netop en vigtig pointe, da forældre ofte har en følelsesmæssig tilknytning til brug af sprog (Fast, 2009, s. 67), og det kan give dem en følelse af anerkendelse, når deres sprog bliver anvendt i forbindelse med deres børns skolegang. Dette tilgodeser samtidig familiens sproglige habitus og er altså en ressourceorienteret vej ind i forældreinddragelse.

Bourdieu pointerer, at man ikke kan gøre sig fri fra tidligere erfaringer, men at man godt kan skabe nye. En persons kapitaler kan således ændres gennem nye oplevelser, hvilket får betydning for personens habitus (Olesen, 2007). For de etniske minoritetsforældre betyder dette, at deres muligheder for at deltage i skole-hjemsamarbejdet øges i kraft af, at de deltager i det. På denne

måde ændres deres habitus og dermed deres forståelse af samarbejdet, så de får bedre vilkår for at deltage i det fremtidige samarbejde.

Opsamling

Med resourcediskursen opstår det, Knudsen kalder for polylogiske tendenser i samarbejdet (Knudsen, 2010, s. 256). Med dette skabes et rum, der modsat det monologiske, giver plads til anerkendelse af forskellighed. Således skabes yderligere muligheden for at ændre ved forældrenes handlemuligheder og gøre dem til ligeværdige medspillere i samarbejdet.

I skolens logikker er indlejret nogle særlige roller. Læreren er lærer, eleven er elev, forældre er forældre. Dette er en del af skolens struktur. Knudsen fortæller os, at lærerens og forældrens rolle gennem tiden har ændret sig, men det er dog stadig læreren, der har den grundlæggende definitionsmagt i skolen. Jeg er ikke imod dette. Tværtimod, men jeg mener, at det er en magt, som læreren bør lære at løfte i et tæt samarbejde med forældrene uanset uoverensstemmelser i deres kulturelle kapital og habitus.

Foucault påpeger at sprog er magt, da det er gennem sprog vi italesætter verden og skaber sandheder gennem diskurser. Ved at anvende literacy i undervisningen, åbner lærerne op for, at de etniske minoritetsforældre kan blive inddraget i magtfeltet. Forældrene bliver anerkendt i deres sproglige habitus og deres kulturelle kapitaler. Jeg antager, at det har en positiv effekt på lærerværelsesfortællingerne, at forældrene får adgang til sproget og samtidig med inddrages i undervisningen.

Foucault forklarer, at *"forventninger er socialt skabte vilkår"* (Knudsen, 2010, s. 41). Forventninger er dermed noget mennesket selv har været med til at skabe, og også selv kan være med til at ændre. Ifølge Foucault er magt skabt af en handling oven på en anden handling. Med dette skaber lærernes fortællinger nogle forventninger til de etniske minoriteter, som igen rammesætter forældrenes handlemuligheder. Hvis fortællingerne og dermed forventningerne ændres, ændres også rammerne for forældrenes handlemuligheder. Lærerens handlingsrum består ligeledes af forældrenes forhold til dem. Magt er ikke tvang, men det at skabe et mulighedsfelt (Knudsen, 2010, s. 48). Læreren har ingen magt, hvis han tvinger forældrene til noget. Det er derfor vigtigt for alle parter i et samarbejde at være opmærksomme på at sætte et mulighedsfelt mere eller

mindre åbent. I samarbejdet er det læreren, der qua sin professionelle rolle er den magtoverlegne, og forælderen er den magtunderlegne, magten er således fordelt grundet relationen. Den magtoverlegnes handlerum skabes i kraft af den magtunderlegnes handlinger. Dog skal begge være enige om rollernes fordeling, ellers bliver magtfordelingen en anden (Knudsen, 2010, s. 49). Når en lærer går ind i en dialog frem for at diktere, skabes en åben ramme for samarbejdet, hvilket betyder, at forældrenes mulighedsfelt øges. Tanken med ressourcediskursen er netop at skabe denne dialog, således at mulighedsfeltet er åbent, og både lærer og forældre er disponerede for at kunne deltage i skole-hjemsamarbejdet.

Sammenfatning

Jeg har gennem opgaven erfaret, at fortællingerne på Søndre Skole er forbundet med et monokulturelt syn. De fortæller således historier, der knytter sig til, hvad Jensen kalder for det beskrivende kultur begreb. De etniske minoritetsforældre beskrives som en forlængelse af deres kultur i normative sætninger, hvor der i højere grad bliver refereret til deres etnicitet og sociale status end til dem som individer. Endvidere benytter lærerne sig af et mangelsyn, når de fortæller om forældrene. Gitz-Johansen beskriver dette som et led i en kompensatorisk pædagogik, hvor af beskrivelsen af den depriverede familie kommer. Familien beskrives som et rum med mangler, og det bliver skolens opgave at råde bod på dette gennem eksempelvis forældresamarbejde. Dog depriveres forældrene yderligere, da der ifølge lærerværelsesfortællingerne på Søndre Skole ydermere fortælles om forældre med en lav kulturel kapital, der i kraft af deres habitus ikke er i stand til at forstå folkeskoles logikker. Dette har betydning for forældrenes mulighed for at deltage i skole-hjemsamarbejdet, da de ikke anses som forældre, der kan involveres i skolens arbejde.

Knudsens fem diskurser repræsenterer hver en æra inden for det dansk skole-hjemsamarbejdes historie og er alle repræsenterede på Søndre Skole. Pligtdiskursen ses i og med, at forældrene qua deres deprivation ikke kan bidrage til samarbejdet. Hvilket leder videre til opbakningsdiskursen, hvor forældrene i forlængelse af deres deprivation skal vise tillid til lærere, der ikke anderkender dem som værdige samarbejdsparter i skole-hjemsamarbejdet. Deltagelsesdiskursen ses tydeligt på Søndre Skole, hvor forældrenes kulturelle kapitaler ikke billiges. I stedet skal forældrene gøre skolens værdier til sine egne, hvis de vil have mulighed for at deltage i skole-hjemsamarbejdet. De etniske minoritetsforældre har ikke mulighed for at stille krav til skolen, ligesom de ifølge Knudsen

burde kunne under omstillingsdiskursen. Dette skyldes endnu engang deres manglende forståelse for folkeskolens praksis og deres afvigende habitus. Lærerne på Søndre Skole anvender dog stadig sanktioner i forbindelse med et fejlslået forældreansvar, ligesom ansvarsdiskursen foreskriver det. Og dette selv om lærerne ikke forventer, at forældrene kan leve op til det ansvar, der forventes af dem.

I værktøjskasserne forbliver fortællingerne om de etniske minoritetsforældre ved det beskrivende kulturbegreb. Værktøjskasserne henviser til de etniske minoritetsforældre som værende depriverede i forståelsen af den danske skolekultur. Endvidere finder jeg det begrænset, hvorvidt værktøjskasserne kan bidrage til en ny fortælling om de etniske minoritetsforældre, da de i sig selv er et kompensatorisk indslag. Deres eksistens er problematisk, da det fastholder forældrene i et depriveret lys over for lærerne. Forældrenes anderledes opfattelse af, hvad der har symbolværdi er fortsat en udfordring, der er fokus på i værktøjskasserne.

Dog er værktøjskasserne også et redskab til læreren, der kan medføre, at læreren vil overveje, hvordan de skaber et mere hensigtsmæssigt samarbejde med etniske minoritetsforældre. Dette er noget Søndre Skole bør få fokus på. Endvidere er værktøjskassernes klare styrke, at de har fokus på ressourcer, og langt hen af vejen omtales skole-hjemsamarbejdet i en positiv tone. Min anke i forbindelse med dette er, at værktøjskasserne trods dette fokus stadig kun er et redskab til struktureringen af samarbejdet. Hvis lærerværelsesfortællingerne på Søndre Skole skal ændres, således at de etniske minoritetsforældre får mulighed for at deltage i samarbejdet, bør lærerne sættes ind i baggrunden for værktøjskassernes tiltag således, at de bliver bevidste om, hvordan de bliver opmærksomme på familiernes ressourcer, og hvorfor det er væsentligt.

Det er i øjnene faldende, at værktøjskasserne har en opdragende karakter på forældrene i form af forældreopgaver, og de lægger sig således op af deltagelsesdiskursen. Dog er selv samme opgaver et udtryk for at værktøjskasserne anser forældrene som en kilde til elevernes læring, hvilket forbindes med ansvarsdiskursen. Overordnet er det dog stadig skolen, der gøres ansvarlig for samarbejdet mellem skole og hjem, og også læreren, der har definitionsmagt, hvilket tager værktøjskasserne tilbage til pligtdiskursen.

Som afslutning på opgaven kom jeg med et forslag til en diskurs, lærerne på Søndre Skole kan forsøge at arbejde sig hen mod. Det være sig en ressourcediskurs, der skulle gøre op med de

negative fortællinger om etniske minoritetsforældre. Ved at anvende literacy som læringsforståelse, bliver forældrene en ressource i forbindelse med elevernes læring. Forældrenes ressourcer begrænses ikke til læring i skolen, men bliver til en ressource, der har lærings potentiale udenfor skolen.

Dette er endnu ikke afprøvet, og det er derfor ment som et indslag i debatten på området. Men også som en øjenåbner for værktøjskasserne og Søndre Skoles lærerværelse, da de her får en forklaring på, hvorfor ressourcerne er vigtige, og hvordan man kan inddrage dem i undervisningen.

Gennem hele opgaven har jeg anvendt Foucault til at samle op på de resultater, jeg gennem analyse og diskussion fandt frem til. Foucaults magtsyn har klargjort pointer i analysen, og det er blevet tydeligt, hvordan magten i skole-hjemsamarbejdet er fordelt. Både på Søndre Skole og i værktøjskasserne bidrager fortællingerne om etniske minoritetsforældre til en magtfordeling, der gør læreren til den magtoverlegne. Det er således læreren, der definerer samarbejdet og afgør, hvordan dette udformes. Måden, lærerne møder forældrene i samarbejdet på, er afgørende for forældrenes mulighed for at deltage i samarbejdet. Med ressourcediskursen er ønsket ikke, at læreren skal opgive al sin magt, men blot være opmærksom på at skabe et magtfelt begge parter kan indgå i og få indflydelse på. Hermed bliver forældrene anerkendt som en ressource for samarbejdet mellem skole og hjem.

Perspektivering

Som perspektiv på denne opgave, synes jeg, det er interessant at se, hvilken betydning resultatet af mine undersøgelser kunne få, hvis der blev gjort alvor af den. I den forbindelse vil det være oplagt at undersøge, hvordan diskussionen om multikulturel, interkulturel og monokulturel pædagogik forholder sig til opgavens problemstilling. Og ikke mindst det fremtidige skole-hjemsamarbejde på Søndre Skole. Jeg har bevidst valgt ikke at berøre netop denne diskussion i opgaven, da jeg søgte svar på fortællingernes betydning, men det er ikke desto mindre et relevant perspektiv på opgaven at undersøge, hvilken kulturpædagogisk retning, opgaven bygger på.

Tenna Scheving Thorsteinsson, z090088
Professionsbacheloropgave i dansk som andetsprog
Skole-hjemssamarbejde med etniske minoritetsforældre

Professionshøjskolen UCC
Læreruddannelsen Zahle
12 april 2013

Kildehenvisning

Amondo. (u.d.). Hentede 14. 2 2013 fra Amondo: <http://www.amondo.dk/wordpress/om-amondo>

AZENA. (u.d.). Hentede 14. 2 2013 fra AZENA: <http://www.azena.dk/om-azena>

Bouakaz, L. (2010). *Skole-hjem samarbejde i den flerkulturelle skole*. Viborg: ViaSysteme.

Damsgaard, H. L. (2010). Observation som værktøj i skolen. I H. L. Damsgaard, *Med åbne øjne* (s. 94-107). København: Hans Rietzels Forlag.

Fast, C. (2009). *Literacy - i familie, børnehave og skole*. Århus: Forlaget Klim.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag .

Gitz-Johansen, T. (2003). Skal vi reparere børns 'fejl' eller kvalificere dem forskelle? I H. m.fl, *Interkulturel pædagogik* (s. 199-216). København: Krogs forlag.

Hansen, J. H. (2010). 2. del: Narrativ dokumentation. I J. H. Hansen, *Narrativ dokumentation. En metode til udvikling af pædagogisk arbejde* (s. 28-49). København: Akademisk Forlag.

Hermann, S. (2007). Foucault - Pædagogik som magtteknologi. I S. G. Olesen, & P. M. Pedersen, *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (s. 80-109). Viborg: Forlaget PUC.

Jensen, I. (2006). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, I. (2005 december). Kulturel kompetence. *Ufe-nyt, undervisere for tosprogede elever* , pp. 4-24.

Jensen, L. H., & Wybrandt, M. (2010) *Værktøjskasse Skole-hjem Forældredidaktik - Inddrag nydanske forældre i deres børns læring*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandre og Integration

Jensen, L. H., & Wybrandt, M. (2010) *Værktøjsskassen Skole-hjem Forældremødet - Engager nydanske forældre aktivt på forældremøderne*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandre og Integration

Tenna Scheving Thorsteinsson, z090088
Professionsbacheloropgave i dansk som andetsprog
Skole-hjem samarbejde med etniske minoritetsforældre

Professionshøjskolen UCC
Læreruddannelsen Zahle
12 april 2013

Jensen, L. H., & Wybrandt, M. (2010) *Værktøjskassen Skole-hjem Skole-hjem samtalen og hjemmebesøget – Få nydanske forældre som medspillere*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandre og Integration

Jensen, L. H., & Wybrandt, M. (2010) *Værktøjskassen Skole-hjem Teammødet - Sæt fokus på nydanske forældre i jeres skole-hjem samarbejde*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandre og Integration

Knudsen, H. (2010). *"Har vi en aftale?" - magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Kofoed, U. (2010). *Forældresamarbejde med fokus på læring*. København: Akademisk Forlag

Krístjánsdóttir, B., & Timm, L. (2011). *Uhørte stemmer - Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen*. Viborg: Viasystem.

Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode. Vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode*. København: Akademisk Forlag.

Lov om folkeskolen. (u.d.). Hentede 8/4 2013 fra Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039>

Moos, L. (2007). Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen. I L. (. Moos, *Nye sociale teknoliger i folkeskolen - kampen om dannelsen* (s. 9-20). Frederikshavn.

Nielsen, P. (1999). Et anderledes blik på magten, sandheden og undervisningen - Michel Foucault. *DTP*, 45-65.

Olesen, S. G. (2007). Pierre Bourdieu. I S. G. Olesen, & P. M. Pedersen, *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (s. 136-160). Viborg: Forlaget PUC.

Villumsen, K. (2011). *Trivsel i folkeskolen. Indsatser, organisering og effektundervisning*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Tosprogs Taskforce. <http://www.tosprogstaskforce.dk/>

Tenna Scheving Thorsteinsson, z090088
Professionsbacheloropgave i dansk som andetsprog
Skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældre

Professionshøjskolen UCC
Læreruddannelsen Zahle
12 april 2013

Bilag 1 - Undersøgelsesspørgsmål til observation på Søndre Skole

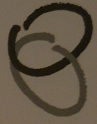
- Hvad siger lærerne om forældrene på skolen?
- Hvornår siger de det?
- Hvad siger lærerne om skole-hjemsamarbejdet?
- Hvordan forholder lærerne sig til de roller hhv. de selv og forældrene på skolen udfylder i samarbejdet mellem skole og hjem?

Tenna Scheving Thorsteinsson, z090088
 Professionsbacheloropgave i dansk som andetsprog
 Skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældre

Professionshøjskolen UCC
 Læreruddannelsen Zahle
 12 april 2013

Bilag 2 – Uddrag fra værktøjskasserne

Værktøjskassen Forældredidaktik – FamilieopgaveArk, side 7-8


FamilieopgaveArk - dansk
 - eksempel udskoling

Dato: _____
 Elevens navn: _____
 Opgavens titel: **Research til stil om uddannelsesvalg**
 Opgaven skal være lavet senest: _____

Kære forældre,
 Jeg vil vise jer, hvad jeg lærer i dansk. Jeg håber, I vil kunne lide at lave opgaverne på dette ark sammen med mig.
 Mange hilsner (elevens underskrift): _____


1. Det du skal med opgaven
 Formålet med denne opgave er, at du som research til din næste danske stil taler med dine forældre om, hvad du gerne vil efter 9. klasse.

2. De materialer du skal bruge
 De brochurer fra forskellige uddannelsesinstitutioner, som du har fået med hjem.

3. Det du skal huske
 Når du spørger dine forældre så husk at lytte aktivt og spørge ind til deres erfaringer og oplevelser. Når du læser materiale om uddannelser, så vurder om det er noget, du kunne tænke dig. Overvej fordele og ulemper ved de forskellige uddannelser.

4. Det du skal gøre
 Du skal starte med at tænke over, hvordan du ser dig selv om 20 år. Hvad arbejder du med? Hvor bor du? Så skal du læse de brochurer, du har fået med hjem om forskellige uddannelser. Bagefter skal du skrive lidt om, hvilken uddannelse du kunne tænke dig at tage. Til sidst skal du stille en af dine forældre nogle spørgsmål om, hvilke fremtidsdrømme de havde, da de var unge, og hvilken uddannelse de har taget.

7



5. Tal med dine forældre om
 • Start med at arbejde selv
 Hvordan ser du dig selv om 20 år? Hvad arbejder du med? Hvor bor du?
 Skriv stikord: _____

Læs de brochurer, du har fået med hjem om forskellige uddannelser. Hvilken uddannelse skal du have for at kunne komme til at arbejde med det, du gerne vil? (du må gerne skrive flere uddannelser): _____

Hvilke adgangskrav er der til den uddannelse du gerne vil tage? (Kig i brochuren): _____

• **Tal med en af dine forældre**
 Stil din forælder disse spørgsmål:
 Hvilke fremtidsdrømme havde du, da du var ung?
 Hvilken uddannelse har du taget?
 Skriv stikord her: _____

Fortæl om det du gerne vil arbejde med, og hvilken uddannelse du gerne vil tage.
 Tal med din forælder om hvilken uddannelse i brochuren, du synes, der ser spændende ud, og om din forælder også synes, det vil være noget for dig.

6. Bed dine forældre svare på dette

Kære forældre,
 Hvordan arbejdede jeres barn med opgaverne?
 Mit barn forstod opgaven og kunne tale om den
 Mit barn og jeg kunne godt lide at læse opgaven sammen
 Opgaven gav mig mulighed for at forstå og få mere viden om det, mit barn lærer i faget

Andre kommentarer: _____

Ja	Nej
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Forælders underskrift: _____

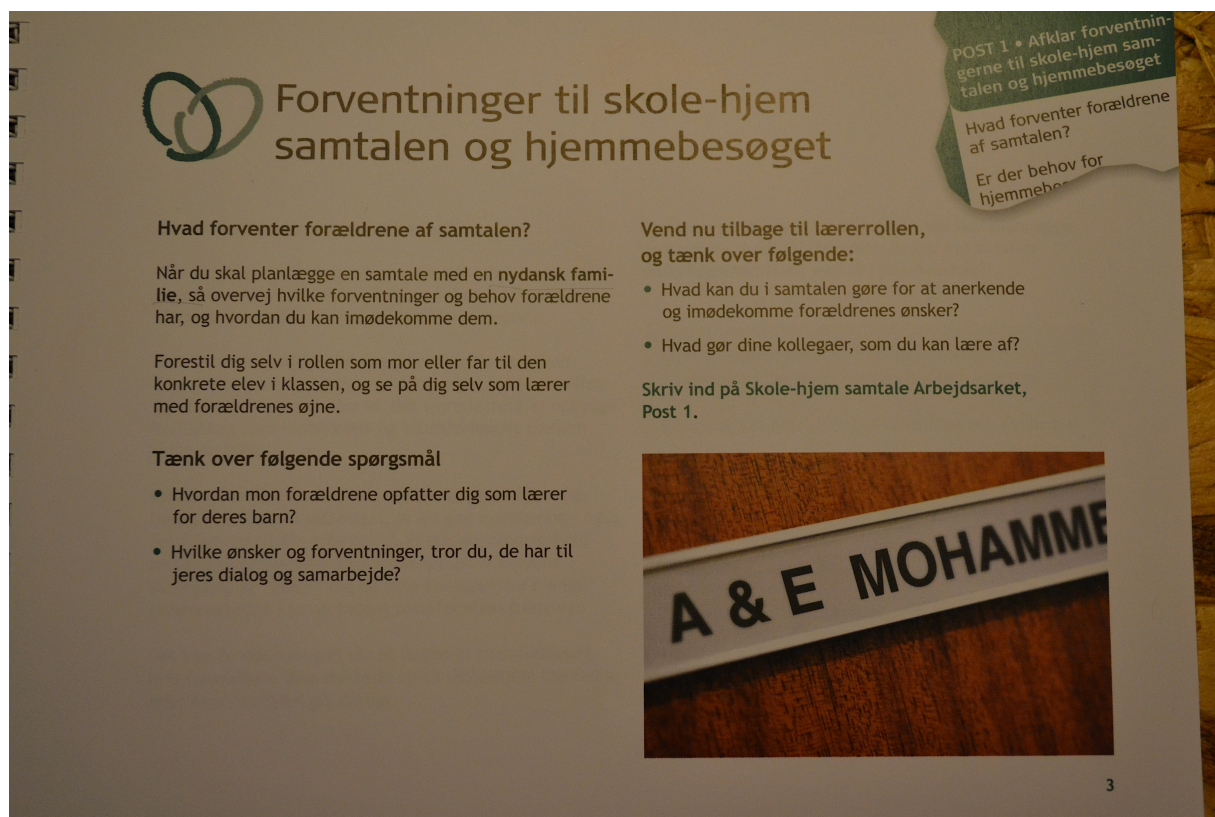
8

”Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret”

Tenna Scheving Thorsteinsson, z090088
 Professionsbacheloropgave i dansk som andetsprog
 Skole-hjemsamarbejde med etniske minoritetsforældre

Professionshøjskolen UCC
 Lærerruddannelsen Zahle
 12 april 2013

Værktøjskassen Skole-hjem samtalen og hjemmebesøget - Ruteguide, side 3



Forventninger til skole-hjem samtalen og hjemmebesøget

Hvad forventer forældrene af samtalen?

Når du skal planlægge en samtale med en nydansk familie, så overvej hvilke forventninger og behov forældrene har, og hvordan du kan imødekomme dem.

Forestil dig selv i rollen som mor eller far til den konkrete elev i klassen, og se på dig selv som lærer med forældrenes øjne.

Tænk over følgende spørgsmål

- Hvordan mon forældrene opfatter dig som lærer for deres barn?
- Hvilke ønsker og forventninger, tror du, de har til jeres dialog og samarbejde?

Vend nu tilbage til lærerrollen, og tænk over følgende:

- Hvad kan du i samtalen gøre for at anerkende og imødekomme forældrenes ønsker?
- Hvad gør dine kollegaer, som du kan lære af?

Skriv ind på Skole-hjem samtale Arbejdsarket, Post 1.

POST 1 • Afklar forventningerne til skole-hjem samtalen og hjemmebesøget
 Hvad forventer forældrene af samtalen?
 Er der behov for hjemmebesøg?

A & E MOHAMME

3

Værktøjskassen Forældredidaktik - Ruteguide, side 4



Vil du planlægge et undervisningsforløb med forældreinddragelse eller en familieopgave for en enkelt elev?

Når du skal planlægge, hvordan du vil inddrage forældrene i deres børns læring, så start med at vælge, om du ønsker at planlægge et undervisningsforløb for hele klassen eller en familieopgave for en enkelt elev.

Vil du planlægge:

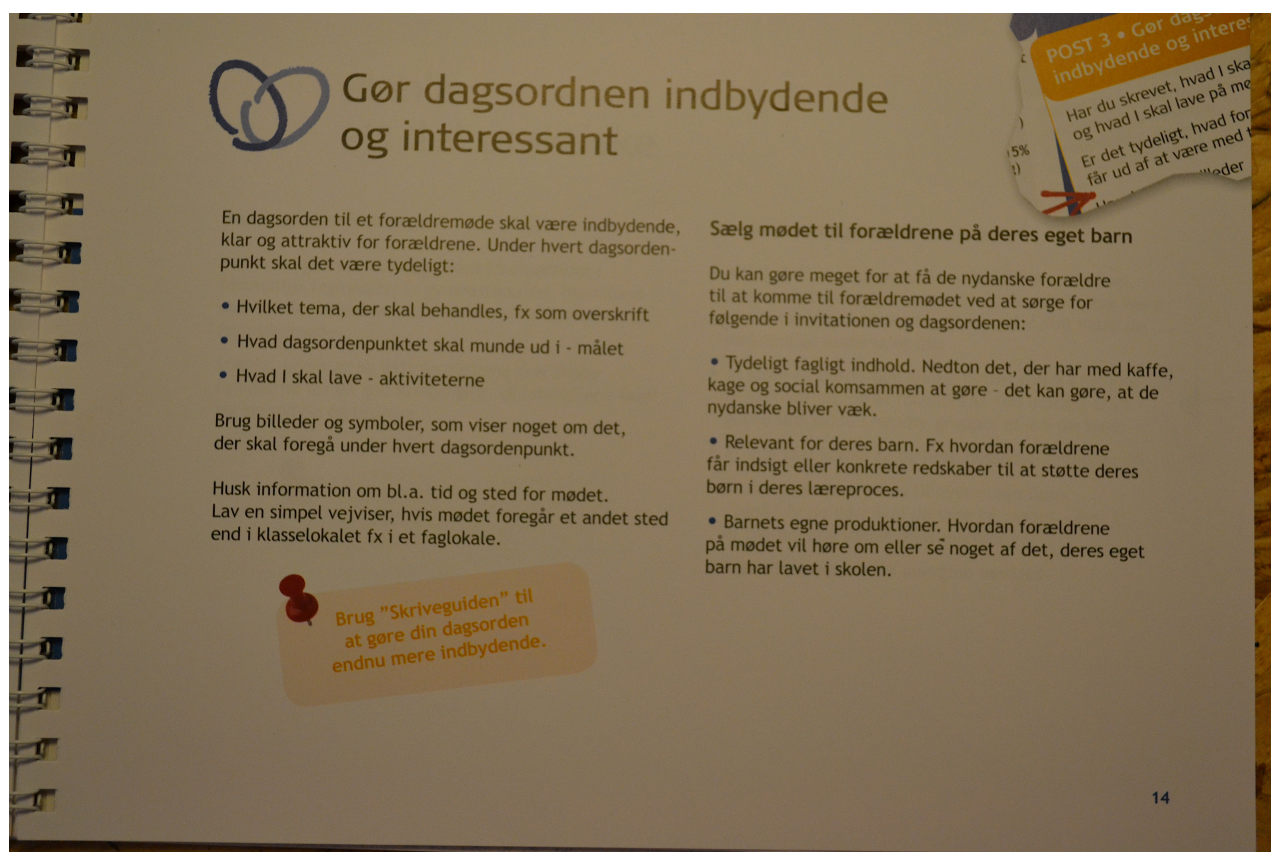
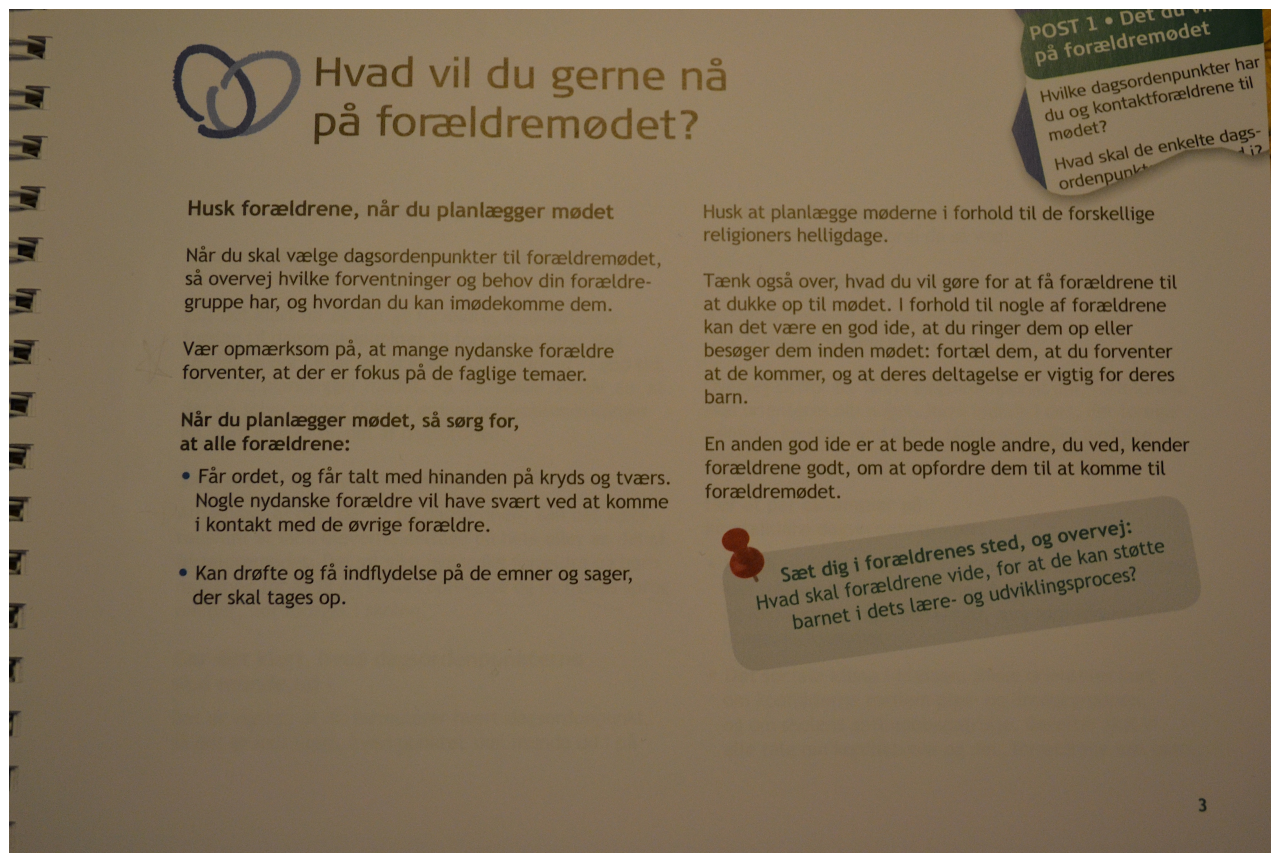
1. Et undervisningsforløb med forældreinddragelse for hele klassen? Så gå til Post 2.
Fx kan forældre inddrages som gæstelærere eller hjælpe med praktiske opgaver i et undervisningsforløb.
2. En familieopgave som en enkelt elev skal lave sammen med sine forældre i forhold til en specifik faglig udfordring? Så gå direkte til Post 3.
Fx skal eleven stille forældrene nogle spørgsmål om deres barndom eller have hjælp til at finde gennemsnittet for familiens kostørrelse.

POST 1 • Få forældre som medspillere hjemme og i skolen
 Hvorfor skal forældrene inddrages?
 Vil du planlægge...

6

"Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret"

Værktøjskassen Forældremødet – Ruteguide, side 3 og 14



"Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret"

Tenna Scheving Thorsteinsson, z090088
 Professionsbacheloropgave i dansk som andetsprog
 Skole-hjemssamarbejde med etniske minoritetsforældre

Professionshøjskolen UCC
 Lærerruddannelsen Zahle
 12 april 2013

Værktøjskassen Forældremødet – Drejebog, eksempel på forældreaktivitet

DREJEBOG

Varighed 40 min.
Start kl.: _____

Skolebaggrund og erfaringer med skole-hjem samarbejde

Sørg for to stykker A4 papir og en stor tusch til hvert makkerpar.

Vi har alle forskellige erfaringer fra vores egen skolegang også med skole-hjem samarbejdet. Vi er ofte ikke særligt bevidste om disse erfaringer, som danner baggrund for vores tilgang til skole-hjem samarbejdet nu. Derfor skal vi nu sætte ord og billeder på vores egen skolebaggrund.

- **Trin 1. Makkerpar (10 min.)**
Nu vil jeg bede jer finde sammen med en, I ikke plejer at tale med.

Interview hinanden (skriv spørgsmålene på planche/slide, som alle kan se):

Hvad kan du huske om

- Din skole? Hvordan så der ud? Hvordan lugtede der?
- En sjov oplevelse fra din skoletid?
- Lærerne og undervisningen?
- Dine forældres samarbejde med skolen?

Møder for alle forældrene? Møder mellem skolen og dine forældre, sociale arrangementer for børn og forældre, osv.?

Intervieweren tegner det, makkeren fortæller på A4 papiret. Makkerens navn skrives øverst.

- **Trin 2. Plenum (15 min.)**
Hæng jeres A4 op
- Intervieweren fremlægger det, makkeren har fortalt (1 minut pr person).
- **Trin 3. To makkerpar (10 min.)**
Find nu sammen med et andet makkerpar. Tal om hvilken indflydelse jeres egen skolebaggrund har for jeres tilgang til samarbejde med skolen nu.
- **Trin 4. Plenum (5 min.)**
Et par minigrupper fortæller om det, de har talt om.

Variant:

Lad eleverne have en hjemmeopgave, hvor de skal lave en planche om deres forældres skole med tegninger, billeder og tekst. Lad forældrene bruge planchen i trin 1.

Værktøjskassen Teammødet – Ruteguide, side 4

Ved forældrene, hvad formålet med forældremødet, skole-hjem samtalen og hjemmebesøget er?

Mange undersøgelser viser, at forældre og lærere ofte ikke har de samme forventninger til skole-hjem samarbejdet, fx med hensyn til hvad forældrenes rolle er:

Dels har mange lærere ikke afstemt forældrenes forventninger til skole-hjem samarbejdet.

Dels har man på mange skoler ikke talt om, hvad formålet med skole-hjem samarbejdet egentlig er, herunder hvad det specifikke formål med forældremødet, skole-hjem samtalen og hjemmebesøget er.

Trin 4 • Tal nu om følgende:

1. Hvad har I selv gjort for at afstemme forventningerne til skole-hjem samarbejdet sammen med forældrene?
Brug 5 minutter.

Skriv ind på Team Arbejdsarket, Post 1.

2. Hvad mener I, det vigtigste formål er med hhv. forældremødet, skole-hjem samtalen og hjemmebesøget - hvis I bruger dem?
Brug 5 minutter.

Skriv ind på Team Arbejdsarket, Post 1.

POST 1 • Udfordringer i skole-hjem samarbejdet (ca. 30 min)
Hvilke udfordringer giver samarbejdet med nydanske familier jer?

”Altså forældrene er jo ikke danske, det gør jo det hele lidt mere kompliceret”