

# Litteratur om udvikling af skole- hjemssamarbejdet i forhold til nydanske forældre

August 2009

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse .....	2
1. Indledning .....	3
2. Lovgivning og tal .....	5
Formelle regler .....	5
Status for skole-hjemsamarbejdet .....	6
3. Skole-hjemsamarbejdet historisk og dets aktuelle dilemmaer .....	8
Sociale styringsteknologier som er gældende for folkeskolen .....	10
4. Sociologiske og sociolingvistiske forklaringsrammer .....	11
5. Et ressourcorienteret udgangspunkt .....	14
Forældrenes ressourcer og betydning for elevernes læring .....	14
Ressourcesyn, myndiggørelse og forpligtethed .....	16
Anerkendelse .....	16
Selvtillid, selvværd .....	17
Selvagtelse .....	17
Selvværdsættelse .....	17
Forholdet mellem de tre former for anerkendelse .....	18
Honneth's teorier og skole-hjemsamarbejdet .....	18
Ressourcesynets og anderkendelsens betydning for skole-hjemsamarbejdet .....	18
6. Interkulturel pædagogik – og interkulturel kommunikation .....	21
Interkulturel kommunikation .....	23
Positionering i interkulturel kommunikation .....	24
Positionering i skole-hjemsamarbejdet .....	25
Etniske minoritetsforældre til forældremøder .....	26
7. Byggesten i udviklingen af interkulturelt skole-hjemsamarbejde .....	27
Kortlægning af erfaringer med vellykket skole-hjemsamarbejde .....	27
Ord på handling – handling på ord: En evaluering af "Mit barn – min skole – mit ansvar" .....	29
Forældre som mediatorer .....	29
Oplevelsen som udgangspunkt for inddragelse af forældrene i deres børns skolegang .....	30
8. Litteratur .....	33

## 1. Indledning

For-Di-projektet hviler på et værdigrundlag, som i projektansøgningen er beskrevet således:

*"Projektbeskrivelsen bygger på tre fundamentale værdier, som skal gennemsyre projektet:*

- *Skole-hjemsamarbejdet baserer sig på et resourcesyn på de tosprogede elever: Forældrene har en viden om deres børn, som skolen har brug for i sit arbejde med at fremme elevernes læring. Alle forældre vil det bedste for deres børn, og der er en grund til de handlinger, som de foretager sig overfor og med børnene.*
- *Minoritetsforældrene inddrages på en anerkendende og myndiggørende måde i deres børns uddannelsesforløb: Fokus skal forskydes fra problemfiksering og énvejskommunikation over mod ægte dialog med vægt på de ansattes og forældrenes fælles projekt, nemlig at fremme elevernes læring. Det er vigtigt, at skolen inddrager forældrenes baggrund og meninger i tilrettelæggelsen af arbejdet med den enkelte elev. I tilfælde af konflikt mellem forældrenes baggrund og skolens projekt skal skolen ikke påtvinge forældrene sine løsninger, men i stedet i dialog søge løsninger, som er acceptable for alle parter.*
- *Projektet gennemføres som et skoleudviklingsprojekt. Det er ambitionen at gennemføre strukturelle ændringer på den enkelte skole af den måde skole-hjemsamarbejdet tilrettelægges på. Det er forventningen, at disse ændringer kan lede til ændringer i den enkelte skoles kultur, som vil sikre en varig forankring af de gennemførte tiltag, også efter afslutningen af projektet. Udviklingsprojekterne anlægges så de efterfølgende kan bidrage til en strategi på skolelederniveau over for både skolens tosprogede og etsprogede elever."*

Dvs. de væsentlige stikord er: resourcesyn, anerkendelse, myndiggørelse, dialog, fælles projekt og skoleudvikling. Dermed peges der indirekte på en række faglige forudsætninger, teoretiske synsvinkler på skolen og skole-hjemsamarbejdet samt en række konkrete erfaringer.

For-Di-projektet er et praktisk projekt, som baserer sig på aktionslæring i form af refleksion, observation, ny refleksion og vidensdeling, hvor deltagerne er med til selv at skabe de løsninger, som de vurderer, kan være gyldige for dem. Man kan derfor ikke på forhånd vide, hvilke løsninger, man vil komme frem til. De medvirkende skoler modtager sparring fra konsulenter fra UCC, UCL og SoS, og de samme konsulenter vil foretage en indsamling af erfaringer til en samlet dokumentation. Imidlertid vil både sparring og den refleksion, som dokumentationen vil blive udsat for være påvirket af det nævnte værdigrundlag.

For-Di-projektet ligger i forlængelse af et europæisk projekt om skole-hjemsamarbejdet – Good ID (se: [www.good-id-in-schools.eu](http://www.good-id-in-schools.eu)). Og de samme partnere har sammen for Integrationsministeriet udarbejdet et koncept til en efteruddannelse til skole-hjemvejledere. Gennemførelsen af disse to projekter hænger snævert sammen med For-Di-projektet, og de har også begge i lighed med For-Di-projektet et meget praktisk udgangspunkt.

Vi vil i denne delrapport præsentere den litteratur, For-Di-projektet bygger sit værdigrundlag på. Det er samtidig den litteratur, projektgruppen vurderer, det er hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i, når det drejer sig om udvikling af skole-hjemsamarbejdet generelt og ikke mindst i forhold til forældre til tosprogede børn. Selvom litteraturen om skole-hjemsamarbejdet ikke er omfattende, er dette derfor ikke en samlet litteraturredegørelse om skole-hjemsamarbejdet, men det er en kommenterende og vurderende



oversigt over den del af litteraturen, som vi vurderer, er relevant i et udviklingsperspektiv under det nævnte værdigrundlag.

*For-di-projektets projektteam:*

*Niels-Christian Andersen, Ditte Dalum Christoffersen, Solveig Gaarsmand, Susanne Hvilshøj, Ulla Kofoed, Uffe Ladegaard, Jens Skovholm, Tore Sørensen*

## 2. Lovgivning og tal

### *Formelle regler*

Der er i lovgivningen en del formelle regler for samarbejdet, og skolens arbejde med mål og indhold i skole-hjem-samarbejdet må naturligvis tage udgangspunkt i disse.

Folkeskoleloven bestemmer i § 1 (formålsparagraffen) at skolen er forpligtet til at samarbejde med forældrene om at nå sit mål. § 2 forpligter forældrene (og eleverne) til at samarbejde med skolen om at nå folkeskolens mål, og § 13 bestemmer, at forældrene skal underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen.

#### **Skole-hjemsamarbejdet i skolens formål.**

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

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

Det præciseres her, at elevernes tilegnelse af kundskaber og deres alsidige udvikling ligesom den øvrige del af formålet er et *fælles anliggende* for elever, forældre og skole.

Lærerne skal foretage en løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, og der skal laves en elevplan til hver elev. I henhold til bekendtgørelsen om elevplaner skal denne også indeholde oplysning om den besluttede opfølgning på resultaterne af evalueringen, samt om aftaler om forældrenes medvirken til, at eleven når de opstillede læringsmål.

Endelig bestemmer § 35, at det er forældrenes ansvar at eleven opfylder undervisningspligten. Desuden rummer loven bestemmelser om forældres forpligtelser ved elevens fravær, samt om skolebestyrelsen og dennes beføjelser.

En stor del af skole-hjem-samarbejdet handler ikke om det faglige, men om elevens sociale eller alsidige udvikling. Det er et emne, der optager både lærere og forældre levende.

”Det er skolens opgave sammen med forældrene at give samtlige elever mod på og lyst til at udvikle sig og bruge alle deres evner og anlæg”.

Faghæftet om elevens personlige udvikling

Alle skoler skal have principper for tilrettelæggelsen af skole-hjem-samarbejdet, som udarbejdes af skolebestyrelsen, ofte efter forarbejde i fx pædagogisk råd eller et arbejdsudvalg. Skolens leder og ansatte er forpligtet til at følge disse principper. Traditionelt er skole-hjem-samarbejdet et område, som

skolebestyrelsen bruger mange kræfter på. Men det skal understreges, at det gode samarbejde ikke så meget bygges på love og paragraffer, men på begge parter vilje til at få samarbejdet til at fungere.

#### **Evaluering og elevplaner**

*§ 13. Eleverne og forældrene skal regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen. Forældrene skal underrettes skriftligt om resultaterne af test, jf. stk. 3.*

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

I de senere år er lovgivningen også anvendt til at give skole-hjem-samarbejdet et disciplinerende indhold. I 2005 fremhævede Globaliseringsrådet, at skole-hjem-samarbejde er et vigtigt middel til øget indlæring og bedre disciplin i skolen. På den baggrund vedtog Folketinget en lov om styrkelse af forældreansvar. Loven giver som supplement til de frivillige støtteforanstaltninger i Lov om Social Service kommunerne mulighed for at pålægge forældre bestemte handlinger, dels i forhold til samarbejdet med kommunen, dels i forhold til barnets opførsel. Efterleves dette pålæg ikke af forældrene, kan kommunen vælge at stoppe børnefamilieydelsen til familien.

#### **Status for skole-hjemsamarbejdet**

I en undersøgelse fra 2005 (Skole og Samfund 2005 ([www.skole-samfund.dk/sw15148.asp](http://www.skole-samfund.dk/sw15148.asp))), byggende på spørgeskemabesvarelser fra 210 skolebestyrelser, påvises, at skole-hjem-samarbejdet gribes meget traditionelt an af de fleste skoler.

Samarbejdet består på de allerfleste skoler i 2 skole/hjem-samtaler pr. år, hver af en varighed på 15-30 minutter, og herudover 1-2 forældremøder pr. år.

Hjemmesider og email anvendes kun i meget begrænset omfang af skolerne til at vedligeholde kontakten med forældrene, lige som også hjemmebesøg hører til sjældenhederne.

Skolebestyrelserne bedømmer samarbejdet ganske positivt, men hver fjerde af besvarelserne giver dog udtryk for, at der er afsat for få lærertimer til samarbejdet med forældrene. Det skal ses i sammenhæng med, at der til den enkelte lærer typisk afsættes mellem en halv og én lektion pr. år pr. elev til dette arbejde.

Den typiske skole/hjem-samtale har ifølge undersøgelsen en form, hvor både forældre og lærere kan komme med udsagn om samarbejdet, og den største gruppe forældre har efter samtalen et godt billede af deres barns svage og stærke sider. Men i to ud af tre tilfælde har forældrene efter samtalen ikke nogen klar idé om deres egen rolle i barnets fremtidige læreprocesser.

Næsten alle skoler har kontaktførelser i klasserne, men de fleste af dem tager sig kun af praktiske opgaver i forbindelse med forældremøder og arrangementer.

Den internationale PIRLS-undersøgelse af 4.-klasse-elevs læsefærdigheder viser, at omfanget af den individuelle kontakt mellem forældre og skole i Danmark i international sammenligning er på et middel niveau. Gennemsnitligt har forældrene i 25 af de deltagende lande eller regioner oftere kontakt med skolen end danske forældre til elever i 4. klasse har med barnets lærer.

Land	Høj skole-hjemkontakt	Medium skole-hjemkontakt	Lav skole-hjemkontakt
Nederlandene	94	5	1
Island	80	11	9
Sverige	62	25	14
Danmark	46	44	10
Norge	45	30	25
Indonesien	8	16	76

(PIRLS-undersøgelsen 2006, citeret efter Skolerådets årsberetning 2009, s 127

([www.skoleraadet.dk/viden\\_om/~//media/Raadet/VidenOm/Beretninger/2009/Formandskabet%20for%20Skolerådets%20beretning%20om%20evaluering%20og%20kvalitetsudvikling%20af%20folkeskolen%202009.ashx](http://www.skoleraadet.dk/viden_om/~//media/Raadet/VidenOm/Beretninger/2009/Formandskabet%20for%20Skolerådets%20beretning%20om%20evaluering%20og%20kvalitetsudvikling%20af%20folkeskolen%202009.ashx))

PIRLS-undersøgelsen viser desuden, at 14 % af danske 4. classes-elevs forældre mødes med skolen 4-6 gange pr. år, mens 84 % af forældrene mødes med skolen 1-3 gange pr. år.

### 3. Skole-hjemsamarbejdet historisk og dets aktuelle dilemmaer.

Jens Peter Christiansen analyserer og vurderer (i Christiansen m.fl. 2009) at lovgrundlaget vedrørende forældresamarbejdet rummer en modsætning mellem et ønske om at inddrage forældre og eleverne selv i skolens dannelsesproces – det fremgår især af folkeskolelovens to første paragraffer – og den statslige kontrol – som især viser sig gennem skolens informationspligt, elevplaner og de endnu ikke fungerende obligatoriske test. Men derudover mener Jens Peter Christiansen at skole-hjemsamarbejdet er grundlæggende præget af sin egen tradition.

Netop traditionen er udgangspunktet for et større projekt, Niels Kryger m.fl. 2008, om skole-hjemsamarbejdet som en kulturel selvfølghed. Heri beskriver Birthe Ravn i artiklen "Rationaler bag skole-hjemsamarbejdet" de internationale tendenser for bevæggrunde for samarbejde mellem skole og hjem siden 1960'erne, med primær vægt på Danmark.

Birthe Ravn identificerer tre forskellige rationaler, som skolehjemsamarbejdet på tværs af lande og tid samler sig under. Rationalerne leder til en særlig udformning, indhold og organisering af samarbejdet og lægger op til forskellige relationer, ansvar og roller mellem forældre og børn, og er et udtryk for den samtidige samfundsmæssige udvikling lokalt og globalt:

1. **Et kompensatorisk rationale:** Vægten ligger på formidling af kundskaber/faglig viden (Envejskommunikation). Børn og forældre er passive modtagere af kundskaber og forventes at være ansvarlige overfor skolen og systemet. I Europa mellem 1930'erne og 1950'erne udviklede sig en opfattelse af, at mange børns forældre manglede nødvendige kundskaber som skolen og lærerne måtte kompensere for i børnenes opdragelse. En opfattelse af, at forældrene skal lære hvordan børn og forældre skal opføre sig og støtte skoleuddannelsen.
2. **Et konsensurrationale eller et demokratisk rationale:** Vægten ligger på styrkelse og udvikling af enighed mellem skole og hjem. Forældre, børn og lærere forventes at være aktive medborgere og ansvarlige overfor samfundet. Konsensus som middel til lighed og fællesskab. Opmærksomheden rettes mod forældrenes ressourcer og forståelse trækkes frem.

Rationalet bygger på et bredere aspekt af livet end blot skolens lærdom. F.eks. Debatoplægget *Værdier i virkeligheden* 2000 af daværende undervisningsminister Margrethe Vestager. Iværksættelse af 10-punkts, 7-punkts, 5-punktsprogrammerne, hvor 7-punktprogrammet: Udviklingsprogram for Folkeskolen og Skolen som lokalt kulturcenter og den lokalt forankrede skole stadig er det program Folkeskolen år 2000 bygger videre på.

3. **Et markedsrationale eller et konkurrence rationale:** Vægten ligger på det konkurrencemæssige udbytte af læring og skole. Lærerne forventes at videreformidle centrale og fastlagte kundskaber og værdier. Forældre og børn ses som forbrugere, og sætter bogstavelig talt samarbejdet mellem parterne ud af spillet. Rationalet gør den sociale ulighed mere tydelig. Lighedsidealet er udskiftet med konkurrence. Og evaluering, effektivitet og test skal skabe konkurrence og arbejdskraft.



Birthe Ravn påpeger i rapporten, at på trods af, at samarbejdet med alle forældre i den offentlige skole er indført ved lov og har rødder tilbage i det danske folkestyre, er samarbejdet mellem skole og hjem sjældent klart formuleret hverken fra centrale eller lokale myndigheder såsom kommuner og skoler.

Vi bemærker, at de modsætninger, som Jens Peter Christiansen analyserer på baggrund af lovgivningen også er til stede i et kort historisk perspektiv.

Et lidt længere historisk perspektiv har Hanne Knudsen (i Knudsen 2008). Hun analyserer i sin ph.d.afhandling, "Har vi en aftale?" de dilemmaer og betingelser, hun ser for skole-hjemsamarbejde, - både historisk og aktuelt. Hanne Knudsen beskriver hvordan diskursen skifter og hvad der etablerer de nye diskurser. I grove træk beskriver hun, hvordan der fra folkeskolens begyndelse har været fem måder at italesætte familiens ansvar over for skolen på. I takt med at dette ansvar er blevet italesat forskelligt, er der kommet nye teknologier til for at sikre, at familien kender eller tager ansvar.

Tidspunkt for etablering	Nye teknologier	Kernebegreber
1900 (1814) Pligtdiskurs	Mulkt (afskaffes 1970) Internat: (afskaffes 1930) Vidnesbyrd, Eksamensresultater Møder med Bestyreren Møder med klasselæreren Skolens program	Ret Pligt Disciplin
1950 Opbavningsdiskurs	Forældrekonsultation/samtale Samtalekredse, foredrag Forældredage Klasseforældremøder Kontaktbog, meddelelsesbog	Tillid Undervisning
1970 Deltagelsesdiskurs	Skolenævn (erstattes af skolebestyrelse 1990) Elevråd Arbejdsdage (fællesskab) Forældre som undervisere	Fællesskab Social lighed Demokrati
1980 Brugerdiskurs	Tilfredshedsundersøgelse, resultatmåling Skolebestyrelse (1990)	Service Kvalitet Omstilling Ledelse
2000 (dele fra 1990erne) Ansvarsdiskurs	Familieklasse Elevplan Forældrekontakt Dialogspil, selvudviklingsspil Forældreprogrammer Træk i børnefamilieydelsen (snarere pligtdiskurs end ansvarsdiskurs)	Ansvar Motivation Læring Kompetencer

Hanne Knudsen gennemfører en institutionel analyse af skole-hjemsamarbejdet, idet hendes projekt går ud på at undersøge de diskursive muligheder og betingelser for mødet mellem skole og familie samt hvorledes relationen mellem skole og familie sættes.

Hanne Knudsen viser i sin analyse, at der sker en ophobning af forventninger til både skole og familie, som er medvirkende til at producere et konfliktpræget regime med gensidige bebrejdelser. Desuden viser analysen, at der er flere diskurser til stede samtidig, som bunder i skole-hjemsamarbejds historie, hvilket betyder, at det først er det enkelte møde mellem skolens professionelle og forældrene, der afgør hvilke forventninger der er de gældende.

*”Forældrene har ansvar for at forholde sig til klassens sociale liv, deres eget barns læring og ikke mindst opførsel i skolen. Skal forældrene tage ansvar skal de tage aktivt del i samtalen. Her er det, at skole-hjemsamtalen med sit afsæt i opbakningsdiskursen og sit skemalagte forløb ikke kan indfri forventningerne – samtidig med at forventningerne ikke kan afvises som urimelige i det omfang, lærere, elever eller forældre taler i ansvarsdiskurs-termer”.*

(Knudsen 2008, s. 166).

### **Sociale styringsteknologier som er gældende for folkeskolen**

På grundlag af udvalgte sociale styringsteknologier som er gældende i folkeskolen undersøger Hanne Knudsen, i hvilket omfang skolehjem-samtalen, samtalen på kontoret, træningen af den vanskelige samtale, familieklassen og ansvarsspillet, har mulighed for at indfri de forventninger, der er formuleret i ansvarsdiskursen.

<b>Teknologisk funktion</b>	<b>Eksempler på teknologier</b>
Teknologier der afstemmer (og sanktioner) Forventninger – særlig til elevens adfærd	<b>Skole-hjem samtale</b> <b>Samtale på kontoret</b> Karakterer Elevplaner (afhængig af udformning) <b>Familieklasser</b> (især scoreskemaet) Klager
Teknologier der afstemmer forventninger til samarbejde – særligt internt i skolen	<b>Træning af den vanskelige samtale (rollespil)</b> Teamsamtaler Evaluering af samarbejde (skriftlige eller på møder eller seminar) Lederen (afgør hvad der er rimelige og urimelige forventninger).
Teknologier der skaber forventninger til samarbejde – og særligt til familiens bidrag	<b>Ansvarsspil</b> <b>Familieklasser</b> Kort og godt i familien Elevplaner (afhængig af udformningen) Gruppe-skole-hjem samtaler

Inden for disse fem grupperinger tildeles forældrene såkaldte subjektpositioner som enten nogen der taler ind i skolens sprog, som ofre der skal hjælpes eller som modstand der skal imødegås. Forældrene ses ikke som nogen med et anderledes syn på virkeligheden eller med andre normer. De mødeformer der organiserer mødet mellem skole og familie er overvejende monologiske, og tildeler derfor ikke forældrene et selvstændigt sted at tale fra. Dette står i skarp modsætning til, at skolen samtidig italesættes som afhængig af forældrene og at forældrene gøres ansvarlig for at gøre barnet undervisningsparat.

## 4. Sociologiske og sociolingvistiske forklaringsrammer

Forud for For-di-projektet har de samme samarbejdspartnere deltaget i det såkaldte Good ID-projekt, i hvilken forbindelse både minoritetsforældre og lærere blev interviewet ([www.good-id-in-schools.eu](http://www.good-id-in-schools.eu)). I den sammenhæng udtalte en lærer, at "(minoritets-) forældrene ikke kommer til møderne. Jeg siger de skal". I denne udtalelse ligger der en stærk brug af den institutionelle magt, læreren er i besiddelse af. Og dermed er det også et meget firkantet eksempel på den subjektpositionering, som blev omtalt ovenfor.

Thomas Gitz-Johansen peger i en undersøgelse af holdninger til minoritetsgrupper på skoler i Danmark "Den multikulturelle skole – integration og sortering" (Gitz-Johansen, 2006) på at der blandt de lærere, som deltager i undersøgelsen, er en udpræget mangeltankegang omkring elever med anden etnisk baggrund end dansk. Han betegner dette som en deprivationstankegang (deprivation: afsavn eller mangel på stimuli). Forklaringerne på elevernes manglende kundskaber findes ofte i deres familiebaggrund.

Gitz-Johansen refererer således til udsagn fra lærere som:

*"Jeg mener, at de får alt for få oplevelser – også i deres fritid, og derfor kan de jo ikke følge med. Konger og historie for eksempel, hvis de ikke er vant til det, og hjemmet ikke kan noget med historien, så er det jo også et problem. Jeg tror simpelthen, at det er manglende nysgerrighed. Man bliver ikke vakt til at være nysgerrig."* (Sprogvejleder)  
(Gitz-Johansen 2006)

Dette udsagn peger på, at læreren har en ringe tro på både forældrenes og elevernes forudsætninger. Hvilket er to vigtige faktorer for opnåelse af succes i samarbejdet.

Problemet med at forældre – og elever for så vidt – institutionelt tildeles bestemte subjektpositioner er velkendt for uddannelsesforskningen. Gitz-Johansen inddrager Basil Bernsteins og Pierre Bourdieus teorier til forklaring og analyse af denne positionering.

Basil Bernstein har i en engelsk kontekst siden 1960'erne arbejdet først med forskning i sprogets betydning for elevers adgang til uddannelse og i sin seneste forskning i 1990'erne også med de pædagogiske koder, det er nødvendigt at kunne beherske for at kunne klare sig i uddannelsessystemet. Hans forskning har primært rettet sig mod klasseforskelle, men han inddrager også nogle steder etniske minoriteter.

Basil Bernstein påpegede i 1970'erne, at børn med social baggrund i samfundets lavere lag mødte frem i skolen med et sprog, som han betegnede som *restricted code*, mens middelklasse- og overklassebørn i deres barndom udviklede en *elaborated code*. I hans ordvalg ligger der næsten implicit en kvalitetsforskel, men han hævdede, at nok er sprogkoderne forskellige, men den ene er ikke den anden overlegen.

Bernsteins sprogkodeteori er blevet kritiseret, fordi den mod hans intention blev brugt til at opdele elevernes sprog i godt og dårligt sprog i en skolekontekst og dermed dannede udgangspunkt for kompensatoriske uddannelsesprogrammer.

Gitz-Johansen taler om, at der i skolen i forhold til tosprogede elever og sprog ofte sker en sammenblanding af sproget bundet til etniciteten og sproget bundet til social gruppe, så de tosprogede

elever enten fremstår som sprogligt handicappede, fordi de taler et andet sprog end dansk, eller fordi de tilhører en lavere socialgruppe eller anderledes livsform. Resultatet kan blive, at de tosprogede elever netop fordi de ikke behersker skolesprogets kode på dansk, får sværere ved at klare sig i skolen. Gitz-Johansen udtrykker det således:

*”uddannelsessystemet værdsætter de højere sociale lags sprogform, som præmieres med gode udtalelser og karakterer og endelig med høje uddannelsesgrader, mens børn fra grupper med lavere social status må opleve, at det sprog de har med hjemmefra, ikke værdsættes i en skolesammenhæng, hvilket resulterer i lave karakterer og et kortere og ofte ikke særlig vellykket uddannelsesforløb”*(Gitz-Johansen 2006)

Gitz-Johansen anvender også den del af Bernsteins forskning, der har haft fokus på pædagogiske koder:

*”Ved at iagttage forskellen på visse børns deltagelse i forskellige undervisningssituationer og deres anderledes måde at deltage i sociale aktiviteter med andre børn på blev jeg opmærksom på, at det måske er nødvendigt at inddrage pædagogikken og de pædagogiske koder som en forklaringsfaktor for børnenes forskellige grad af deltagelse i undervisningen.”* (Gitz-Johansen 2006, s. 131 – 132)

Bernstein opererer med to former for pædagogiske koder: en synlig pædagogik og en usynlig pædagogik, og det er karakteristisk for den usynlige pædagogik, at kravene i denne formidles implicit, flertydige og diffuse. Gitz-Johansen uddyber dette:

*”Det er en central pointe hos Bernstein, at forskellige former for pædagogisk praksis tilgodeser forskellige sociale og kulturelle grupper, fordi kommunikations- og omgangsformer i hjemmet vil være mere eller mindre beslægtet med koderne i en specifik pædagogisk praksis.”*  
(Gitz-Johansen 2006, s. 137)

Gitz-Johansen inddrager Pierre Bourdieu, som fokuserer mere på klasse end på minoriteter, ved at sige, at hans begreb om symbolsk vold modsvarer begrebet om usynlig pædagogik.

*”Der institueres altså på den måde en række krav i samfundet, og disse krav gøres universelle. Men denne proces ledsages ikke af, at adgangen til de midler, som er nødvendige for at kunne opfylde disse krav, bliver gjort alment tilgængelige”*  
(Bourdieu fra Gitz-Johansen 2006, s. 39)

Gitz-Johansen bruger Bourdieu i sin undersøgelse i forhold til etniske minoriteter, hvilket han begrundes således:

*”Hvis der findes en socialklassebetinget forskel på elevernes adgang til det dominerende sprog i skolen, så er det sandsynligt, at dette forhold gælder i endnu højere grad for forskellen mellem forskellige etniske grupper, som ofte også er forskellige sproglige grupper. Hvor elever fra arbejderklassebaggrund nok skal kæmpe med at lære at begå sig i en ny sprogkontekst, så er der dog stadig tale om en variant af et sprog, som formelt set er det samme, som de taler i hjemmet og det øvrige opvækstmiljø”.*  
(Gitz-Johansen 2006, s. 154)

Hverken Basil Bernstein eller Pierre Bourdieu – eller for den sags skyld Gitz-Johansens brug af dem – beskæftiger sig med skole-hjemsamarbejdet, men de beskæftiger sig alle med undervisning og skolens funktion og opgave. Og derfor kan de konklusioner, de når frem til, sandsynligvis overføres til skole-



hjemssamarbejdet og bruges til at analysere de relationer, der skabes mellem forældre og lærere, når skolen og hjemmet samarbejder.

Der eksisterer også usynlige koder for skole-hjemssamarbejdet, der favoriserer de forældre, der kender til skolens usynlige pædagogiske og sproglige koder. Disse forældre kan umiddelbart forstå lærerne, både sprogligt fordi de behersker det danske sprog og middelklassens sproglige koder, men også fordi de umiddelbart forstår, hvad det er for nogle forventninger, der er til deres børn i skolen, i form af usynlige pædagogiske koder. Det betyder, at de kan "holde skole hjemme" på en måde, der understøtter skolens undervisningsarbejde.

Forældre med minoritetsbaggrund og uden egen dansk skoleerfaring har ofte et stort ønske om at støtte deres børns skolegang, men netop pga. ukendskab til de pædagogiske koder, kommer de til at støtte på en måde, der ikke opnår anerkendelse til forældremøder og skole-hjemssamtaler. Når skolen så ofte heller ikke anerkender det sproglige beredskab på modersmålet, som for mange forældre ville kvalitetsudvikle forældrenes støtte og hjælp til deres børn, så betyder det for børn med minoritetsbaggrund, at de ligesom børn med baggrund i socialklasse 5 bliver udsat for ekstra barrierer i skole- og uddannelsessystemet.

I Iben Jensens artikel: *"Hvordan forbedrer vi praksis? – Et praksisteoretisk perspektiv på skole-hjemssamtaler"* i Jens Peter Christiansen m.fl. 2009 kan der ses flere eksempler på den manglende passende performance, som udfolder sig i en skole-hjemssamtale, hvor faren virkelig ønsker at hjælpe sin datter, men ikke formår at ramme de usynlige pædagogiske koder.

Gitz-Johansen peger i sin bog på at skolen og lærerne må tydeliggøre deres usynlig sproglige og pædagogiske koder, hvis den usynlige pædagogiks selekterende virkning skal reduceres. Han peger også på, at det er nødvendigt at skolen udvikler en ressourceorienteret interkulturel pædagogik. De samme pointer kan overføres til skole-hjemssamarbejdet. Hvis ikke man gør det, konstrueres eleven og forældrene som "depriverede":

*"Når skolen oplever visse elevers holdninger og adfærdsmønstre som i modstrid med deres pædagogiske præferencer, så forsvarer skolen sig ved at opfatte modstanden som et udtryk for noget forældet eller som udtryk for noget forkert. Vil man tænke mere inklusivt, kræver det at disse forsvarsmekanismer lægges på hylden, og at man i stedet koncentrerer sig om at finde ud af, hvordan den enkelte skole og dens undervisning i højere grad kan tilpasses de elever der går på skolen, og som skal have det maksimale udbytte af den tid de bruger der.*

(Gitz-Johansen, 2006 s. 229)

Dette kan også overføres på forældre og peger på nødvendigheden af at udvikle et resurcesyn og en anerkendende tilgang til forældrene. Løsningen kan ligge i at skolen og lærerne i højere grad indfører en interkulturel og en multikulturel politik og pædagogik.

## 5. Et ressourceorienteret udgangspunkt

I indledningen nævnte vi begreberne resourcesyn, anerkendelse og myndiggørelse. Det er begreber som i vidt omfang trækker på en konstruktivistisk og systemisk tankegang, der tager udgangspunkt i, at den tilsyneladende "sandhed" om de marginaliserede forældre og elever konstrueres diskursivt i de relationer, den professionelle indgår i. Der er (mindst) to niveauer i det. For det første er der det alment analytiske niveau, som kan begribes teoretisk og som kritisk forståelse af gældende diskurser. Det drejer dette afsnit sig om. Men for den professionelle – lærer, skoleleder - stiller denne diskurskritiske analyse høje krav til refleksion og kommunikation i dagligdagens møde med de tosprogede elever og deres forældre. Det stiller særligt krav til den interkulturelle kommunikation. Det vil vi tage op i næste afsnit.

I skole-hjemsamarbejdet er den anerkendende tilgang kompleks, da det er nødvendigt at tænke i anerkendelse og resourcesyn på mange forskellige niveauer. Anerkendelse og resourcesyn bør fungerere gensidigt mellem skole-hjemsamarbejdets parter: lærerne, forældrene og børnene.

### *Forældrenes ressourcer og betydning for elevernes læring*

Forældre bliver ofte betegnet som enten resourcesvage eller resourcestærke, og disse betegnelser bliver ofte hængt op på forældrenes sociale, uddannelsesmæssige eller etniske baggrund. Flere forskere peger imidlertid på at denne klassificering eller konstruktion af forældrene er forkert, og at f.eks. uddannelsesmæssig baggrund har langt mindre betydning end antaget.

To forskere skal trækkes frem i denne sammenhæng nemlig Charles Desforges og Thomas Nordahl. Thomas Nordahl er uddannet lærer, dr.polit. og ansat som forsker ved NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) i Oslo. Nordahl har især i to publikationer sat skole-hjemsamarbejdet på plakaten i Norden. I første omgang er det hans rapport fra 2003 "Makt og avmakt i samarbejdet mellem skole og hjem" og "Hjem og skole" der kan betragtes som en grundbog i skole-hjemsamarbejdet. Den væsentligste pointe hos Nordahl er at forældre skal betragtes som en resurse over for elevernes læring og skolens undervisning.

Charles Desforges er professor ved universitetet i Exeter. Desforges er statistikker og har ikke foretaget egen forskning omkring skole-hjemsamarbejdet, men har gennemført et stort litteraturstudie. Studiet har haft til hensigt at finde ud hvilke pædagogiske metoder der har den største effekt på børns læring. Konklusionen på dette blev at den eneste metode som har en synlig, positiv effekt på børnenes læring er en-til-en-undervisning. Dette fik ham til at rette blikke mod hjemmets og forældrenes betydning for børnenes læring. Hovedkonklusionen på hans rapport fra 2003 er:

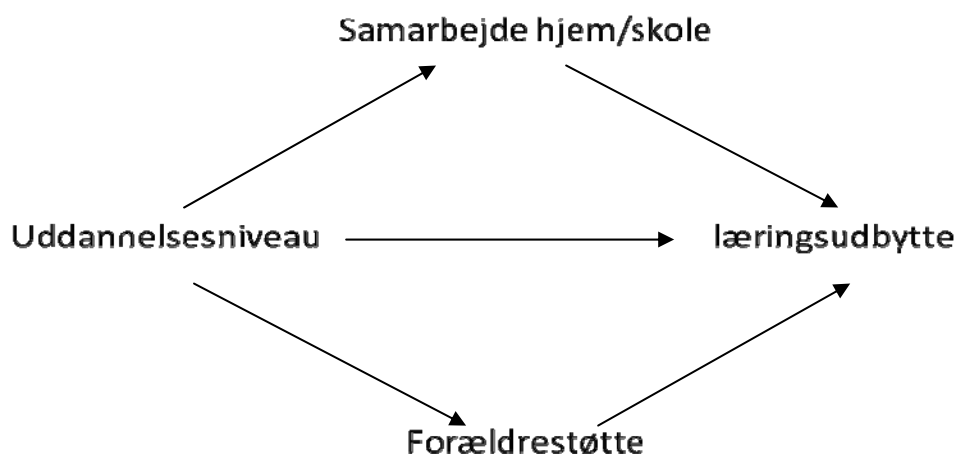
*"Parental involvement in the form of 'at-home good parenting' has a significant positive effect on children's achievement and adjustment even after all other factors shaping attainment have been taken out of the equation. Desforges, 2003: 4)*

Hans påstand er faktisk at forældrenes involvering i barnets skolegang især i de yngste klasser er langt større en kvaliteten af selve skolegangen.

*"In the primary age range the impact caused by different levels of parental involvement is much bigger than differences associated with variations in the quality of schools." (Desforges 2003: 4)*

En væsentlig pointe hos både Thomas Nordahl og Charles Desforges er, at det ikke er forældrenes uddannelsesniveau, der har betydning for børnenes læring. Det drejer sig ikke om, hvad de er, men hvad de gør.

Nordahl opstiller følgende model på baggrund af Desforges:



**(Forældrenes betydning for elevernes læringsudbytte (Nordahl, 2008:47))**

Pointen med modellen er, at de faktorer, som har størst indflydelse på barnets læringsudbytte, er samarbejdet mellem hjem og skole og forældre støtten. Forældrenes sociale status og uddannelsesniveau har kun en implicit påvirkning af læringsudbyttet:

*"Research shows consistently that what parents do with their children at home is far more important to their achievement than their social class or level of education."*

(Desforges 2003: 87)

Dermed ikke sagt at social klasse og uddannelsesniveau ikke har betydning. Der er nemlig ifølge Desforges stor forskel på den måde forældre involverer sig i deres børns skolegang, og graden af involvering er afhængig af forældrenes sociale status, uddannelsesniveau, psykosociale helbred mv. Pointen er blot at det er handling fra forældrenes side der virker og ikke barnets vilkår

Vi kan derfor formode at alle forældre kan bidrage positivt til deres børns læring uanset deres sociale og uddannelsesmæssige baggrund.

Både Nordahl og Desforges taler om en positiv måde at være forældre på i forhold til barnets skolegang og læring. Desforges bruger begrebet "at-home good parenting" (2003: 5).

Nordahl opstiller følgende liste som kan give et billede af hvad forældre faktisk skal gøre for at være gode forældre i forhold til børnenes læring:

- Giv hjælp og støtte til barnets hjemmearbejde og lektier
- Det vigtigste er at vise interesse og undlade at afvise barnets spørgsmål, også selvom man ikke kan svare
- Alle forældre kan og bør bidrage aktivt omkring barnets læsning og læseinteresse
- Giv barnet ros og opmuntring og fokuser mere på arbejdsindsats end på resultater

(Nordahl 2008: 128)

### ***Ressourcesyn, myndiggørelse og forpligtethed***

Thoams Norddahl opstiller på baggrund af Schulz Jørgensen denne definition på resourcesyn:

*”Med Ressourceorientering menes her at alle forældre udgør en vigtig resurse for deres børn og ikke mindst at alle forældre har mulige for at ændre og videre udvikle deres opdragelsesformer”* (Nordahl 2008: 30)

Nordahl ser en sammenhæng mellem resourcesyn og begrebet myndiggørelse som han definerer som:

*”En myndiggørende praksis består i, at lærerne som repræsentanter for det offentlige møder forældrene på en måde, så forældrene får en tro på deres egne muligheder og forudsætninger for at opdrage børnene og støtte dem i deres skolegang”*

(Nordahl 2008 s. 32)

På baggrund af denne definition kan myndiggørelse deles op i to aspekter:

1. At magtaspektet (mellem forælder og lærer) må håndteres på en måde så forældrene oplever at de har en dialog med læreren og direkte kontrol over og indflydelse på deres eget liv
2. En grundlæggende tro på individets potentiale for vækst og udvikling.

(Nordahl 2008 s. 94)

Med begrebet myndiggørelse skabes der mulighed for at opstille nogle kriterier for, på hvilken måde skolen og den enkelte lærer kan være resourceorienteret over for forældrene. Eller sagt på en anden måde: Myndiggørelse er en betingelse for, at der er et resourcesyn over for forældrene.

Et tredje centralt begreb indenfor skole- hjemssamarbejdet, der i højere grad retter sig mod det gensidige samarbejde mellem skole og forældre, er forpligtethed:

*Forpligtethed i samarbejdet drejer sig om i hvor høj grad enighed og aftaler mellem to parter bliver fulgt op i det daglige.* (Nordahl 2008)

På samme måde som myndiggørelse er den gensidige forpligtelse på at følge op på de aftaler, der er opnået enighed om i samarbejdet, en nødvendighed for, at der kan være tale om et resourcesyn.

### ***Anerkendelse***

Det er i høj grad den tyske filosof Axel Honneth, der har bragt begrebet anerkendelse på banen. Begrebet lægger sig tæt op af resourcesyn, men det skal i langt højere grad betragtes som en eksistentiel betingelse for det enkelte menneskes udvikling og selvrealisering. I en pædagogisk sammenhæng kan man se anerkendelse som en grundlæggende betingelse for, at der sker læring.

Axel Honneth er afløser for Jürgen Habermas på Goethe Universitetet i Frankfurt og han anses for at være en af de ledende tredjegerations teoretikere fra den såkaldte Frankfurterskole. Honneths eget arbejde er ikke empirisk funderet.



Honneth betragter anerkendelse som en grundlæggende forudsætning for vores liv i fællesskaber, og det er væsentligt for individets udvikling af identitet. Axel Honneth skelner mellem selvtillid, selvagtelse og selvværdsættelse.

### *Selvtillid, selvværd*

Igennem den kærlighed, der eksisterer i familien og de bånd, der knyttes i venskaber i et gensidigt afhængighedsforhold, oplever vi ifølge Honneth en grundlæggende anerkendelse som selvstændige identiteter. Den fundamentale form for anerkendelse mennesker opnår i familie og venskaber er med til at etablere individets grundlæggende tillid til sig selv som en, der er fortrolig med sine ressourcer, holdninger og værdier og ser dem modtaget og anerkendt. Denne form for anerkendelse erfares, når man ser sine følelsesmæssige behov tilgodeset i gensidige erfaringer i symmetriske relationer (f.eks. forældre og børn, venskaber, familie).

Anerkendelsen er en forudsætning for overhovedet at kunne indgå i relationer til andre i en konfliktfyldt verden ved "at være i stand til at udtrykke sig og agte sig selv som en der kan deltage i nære fællesskaber og samfundsmæssige forhold" (fra Rasmus Willigs forord til Honneth 2003, s. 15). Denne form for anerkendelse er båret af "kærlighed" eller "omsorg" i form af følelsesmæssig tilknytning. For at arbejde med dette forhold må man se på socialiseringspraksis, familieformer og venskabsforhold.

### *Selvagtelse*

Som indehaver af universelle rettigheder anerkendes vi som ligeværdige borgere i samfundet og opnår selvrespekt. Anerkendelse i form af rettigheder sikrer de grundlæggende muligheder for at fungere som selvstændige individer, der deltager ligeværdigt i fællesskaber. Her handler anerkendelsen ifølge Honneth om, at individet har fundamentale rettigheder som medlem af samfundet på linje med alle andre og dermed anses for at være moralsk tilregnelig. Den sikrer den enkelte de grundlæggende muligheder for at realisere sin autonomi og udvikling af selvrespekt.

Anerkendelsen er universel, idet man kan forvente selv at blive anerkendt som tilregnelig, ligesom man anerkender andres tilregnelighed. Vi forpligter os gensidigt til at respektere og behandle hinanden som moralsk tilregnelige personer (Honneth 2000).

### *Selvværdsættelse*

Individet anerkendes som aktør og som medlem af gruppen, fællesskabet, samfundet i kraft af sine kvaliteter, handlinger, præstationer og evner og på baggrund af sin konkrete livshistorie. Denne form for anerkendelse har iflg. Honneth at gøre med individets værdsættelse af sig selv som medlem af et solidarisk fællesskab. Man anerkendes i kraft af det, man gør i de fællesskaber, man deltager i. Gennem anerkendelse af de særlige evner, særlige bidrag og kvaliteter etablerer man en opfattelse af sig selv som betydningsfuld i en fælles kontekst. Den sociale værdsættelse i vores samfund er nært forbundet med fordelingen og organiseringen af det samfundsmæssige arbejde. Det vil sige at kategorien arbejde må tillægges stor betydning (Honneth 1994).

Ligesom den første form for anerkendelse er denne form ikke universel, men betinget, idet den handler om, hvilken værdi man tillægger den enkeltes bidrag til et konkret fællesskab (Honneth 2000). Det handler altså om en fælles forpligtelse over for det konkrete fællesskab, og vi respekterer hinanden i relation til realisering af det fælles projekt.

### *Forholdet mellem de tre former for anerkendelse*

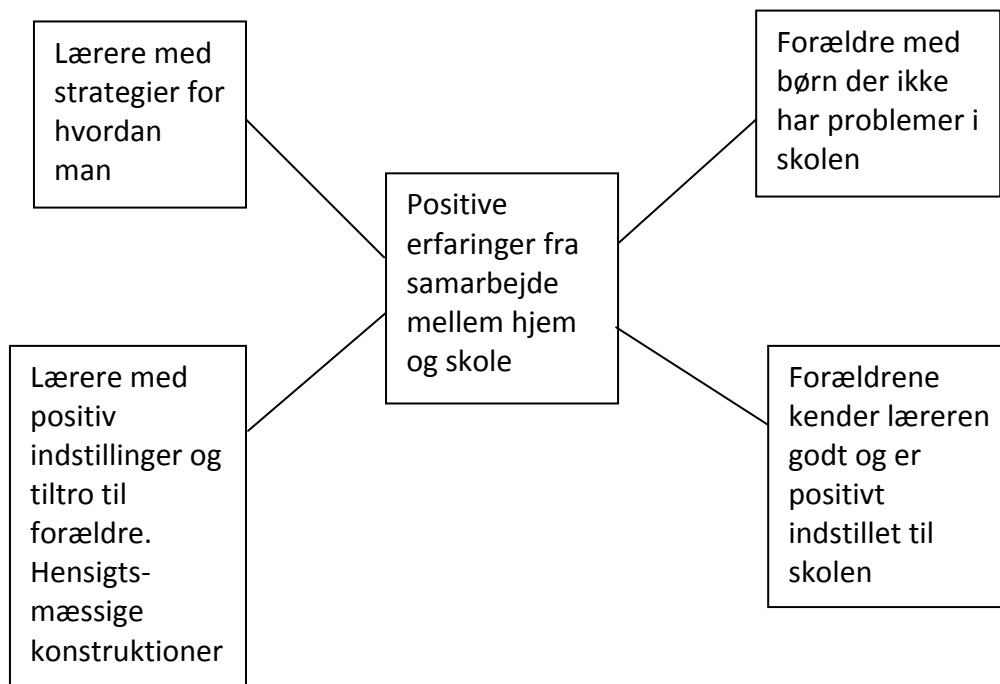
Der er ikke nogen rangordning mellem de tre anerkendelsesformer, da de gælder inden for forskellige "regimer". Hvilken form for anerkendelse, der skal have forrang, må i enhver situation afhænge af de konkrete omstændigheder. For at nå frem til en forståelse af anerkendelsens betydning anvender Honneth en negativ argumentation: hvad nu hvis anerkendelse ikke finder sted? Han undersøger, hvad der sker, hvis foragten, misagtelsen, negligeringen bliver fremtrædende.

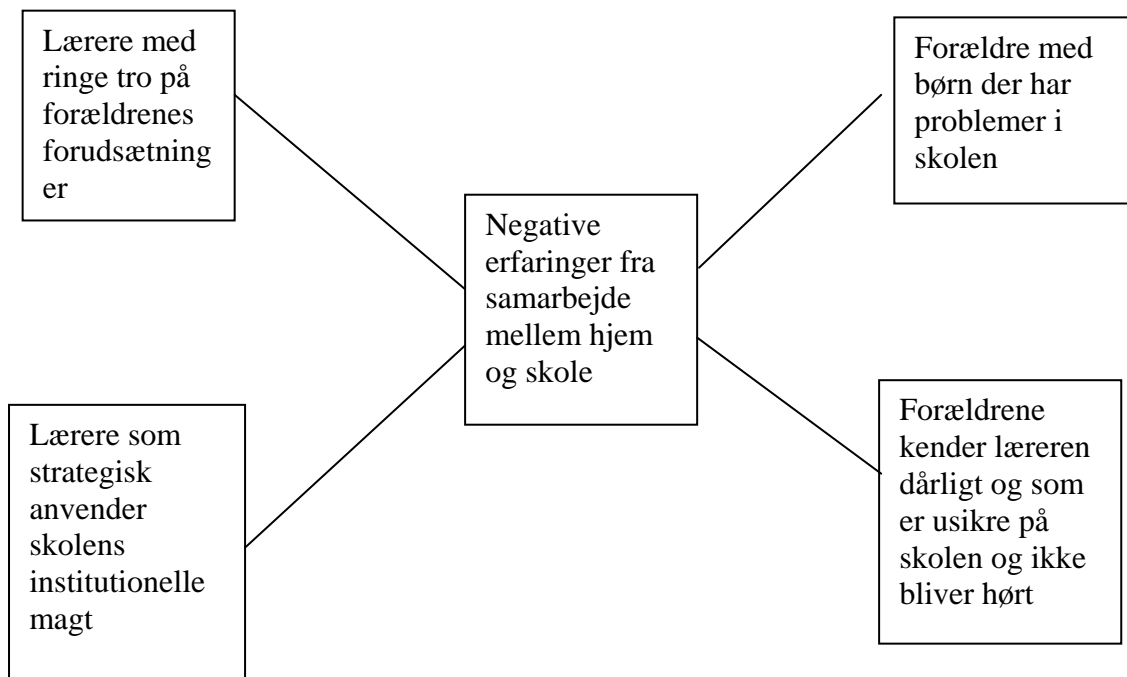
### *Honneth's teorier og skole-hjemsamarbejdet*

Honneths begreber om anerkendelsens tre niveauer kan understøtte et resourcesyn på alle forældre i skole-hjemsamarbejdet. Alle forældre har medvirket og skal igennem hele barnets liv - også i skolelivet - medvirke til deres barns udvikling af selvværd og selvtillid. Skolen og lærerne må anerkende forældrenes bidrag til denne form for anerkendelse. I forhold til anerkendelsens anden og tredje form må skolen anerkende forældrenes juridiske og demokratiske rettigheder til at indgå i samarbejde med skolen om deres barns læring og alsidige udvikling. Men anerkendelse skal ikke kun være på det formelle plan, hvor forældrenes rettigheder anerkendes som form ved, at de indbydes til forældremøder og skole-hjemsamtaler. Honneths tredje form for anerkendelse påpeger vigtigheden af, at forældrene også anerkendes af skolen og lærerne som en del af samfundet og fællesskabet omkring deres børns skole. Denne anerkendelse kræver en symmetrisk relation. I Honneth's forståelse vil en manglende anerkendelse af forældrene virke tilbage på barnets/eleven oplevelse af selv at blive anerkendt. En manglende anerkendelse vil være forhindrende for samfundsmæssig integration.

### *Ressourcesynets og anderkendelsens betydning for skole-hjemsamarbejdet*

Nordahl (2003) peger på, at der er en række faktorer, som kan skabe positive eller negative erfaringer med skole-hjemsamarbejdet, hvilket han illustrer med to figurer:





I begge modeller træder resurcesynet, myndiggørelsen og anerkendelsen frem som afgørende forudsætninger for om samarbejdet skal lykkes.

Thomas Nordahl bygger på erfaringer fra det såkaldte LP-projekt, 2003-2005 ("Læringsmiljø og pædagogisk analyse"). Heri styrkede man lærernes kompetencer, hvorigenem de blev opmærksomme på betydningen af at etablere et godt skole-hjemsamarbejde. Evalueringen af projektet viser en positiv udvikling både i forhold til samarbejdet med forældrene og i forhold til elevernes læring. Forældrene giver udtryk for, at informationen på skolen er blevet bedre i projektperioden, - både den der vedrører undervisningen og den der vedrører elevernes udvikling og læring. Forældrene giver ligeledes udtryk for, at lærerne i højere grad inddrager dem i diskussionen om barnets sociale udvikling og om hvad der skaber god læring. Samarbejdet stopper ikke ved diskussionerne, forældrene peger på, at deres synspunkter helt konkret er inddraget i undervisningen. Samtidig er også miljøet blandt forældrene i klassen blev forbedret.

En tankevækkende og vigtig pointe er, at flertallet af forældrene sandsynligvis er relativt uvidende om den betydning, de har for deres børns situation.

Den omtalte litteratur omhandler samarbejdet med alle forældre, men alt tyder på - bl.a. på baggrund af resultaterne fra Good ID-projektet - at disse faktorer også gælder for forældre med en minoritetsbaggrund. Når samarbejdet med etniske minoriteter ofte betegnes som vanskeligere, både for skole og forældre, kan det skyldes, at der i dette samarbejde ikke findes den samme grad af anerkendelse og resurcesyn. Men derudover er der en særlig problemstilling omkring interkulturel pædagogik og interkulturel kommunikation.

I det afsluttende kapitel skriver Thomas Nordahl, at:

*"forældrene overlader deres kæreste eje til skolen i de år af barnets eller den unges liv, der nok har den allerstørste betydning. År som aldrig kommer tilbage". "Det har som naturlig konsekvens, at skoleledere og lærere har et særligt ansvar for at møde forældrene med åbenhed, respekt og værdighed".*  
(Nordahl 2008, s. 185).

Dette gælder for alle forældre og derfor også i samarbejdet med minoritetsforældre. Med udgangspunkt i netop forældre til tosprogede børn, vil et bevidst og organiseret samarbejde fra læreres og ledelses side medfører et yderligere blik og give mulighed for, at alle parter kan sætte værdier til forhandling samt at øge forældrenes mulighed for at forstå og støtte op omkring deres barn. I modsatte fald ses en rigid "dem og os"-opfattelse, der fører til en overeksponering af kulturelle forskelle.

Man kan sige, at minoritetsforældrene er medvirkende til, at skolen er nødt til at nytænke og opkvalificere skole-hjemsamarbejdet. Det går ikke længere an med en bevidstløs række af informationer og kedelige fagbogsgennemgange. Det giver nemlig ikke mening for minoritetsforældre hverken sprogligt eller forståelsesmæssigt. Opgaven er at kvalificere skole-hjemsamarbejdet, så alle har mulighed for at forstå, bidrage til og indgå i udviklingen af elevernes læring og udvikling.

## 6. Interkulturel pædagogik – og interkulturel kommunikation

Med erkendelsen af, at ændringen i den etnisk mangfoldighed i elev- og forældregrundlaget i uddannelsessystemet også må betyde ændringer i pædagogikken, taler man i stigende grad om interkulturel pædagogik. Dette peger i flere retninger, med vidt forskellige konsekvenser for skolernes pædagogiske praksis. I forhold til skole-hjemsamarbejdet drejer det sig særligt om, at lærerne i dag skal kunne håndtere interkulturel kommunikation.

Bhikhu Parekh (2000, s. 6) redegør for to mulige handlemuligheder, nemlig hhv. multikulturalismen, som bifalder og proaktivt indoptager mangfoldigheden i sin selvforståelse, og herunder respekterer de kulturelt betingede behov, som gør sig gældende indenfor forskellige kulturelle fællesskaber, og på den anden side monokulturalismen, som søger at assimilere og tilpasse de kulturelle minoritetsgrupper ind i majoritetskulturen.

Christian Horst (2003, s. 9-10) formulerer, hvordan interkulturel pædagogik kan afspejle samfundets mangfoldighed, uden at forfalde til værdirelativisme, og dermed fungere som normativt grundlag for et tidssvarende uddannelsesstilbud i forhold til at tilgodese forskellige elevgruppers udvikling af kompetencer. Han skriver, at interkulturel pædagogik

*”... handler om at udvikle en undervisning, der hviler på den erkendte etniske og sociale kompleksitet i samfundet, således at alle medborgere erhverver den samme høje sproglige og kulturelle kompetence i majoritetssproget og i majoritetskulturen og udvikler den samme høje grad af indsigt i og loyalitet med det demokratiske samfunds værdigrundlag. Men dette kan ikke ske i en læringsammenhæng uden en anerkendelse, respekt for og inddragelse af de etniske forudsætninger som elevgrupperne i forskellige sammenhænge repræsenterer – (gen)fortolket inden for det demokratiske samfunds rammer”*

Som rettesnor i forhold til operationaliseringen af teorigrundlaget for interkulturel pædagogik henviser Thomas Gitz-Johansen (2006) til James Banks’ fire niveauer for multikulturel pædagogik, der kan forstås som en trappe, der leder frem mod en stadig større grad af inklusion.

Niveau 1 inddrager minoriteters helligdage og isolerede kulturelt eksotiske elementer som mad og tøj. Denne tilgang har været kritiseret for at eksotisere og stigmatisere etniske minoritets elever som anderledes og fremmedartede, og derved bidrage til reproduktionen af de stereotype forestillinger om ”de anderledes”, som netop udgør en del af problemet med skoleetnocentrisme. Samtidig er det vigtigt at fastholde, at arbejdet på dette niveau kan have sin berettigelse, da det afspejler den symbolske tilkendegivelse af skolen som mødested for samfundets grupper.

De mere avancerede niveauer af multikulturel pædagogik kendetegnes ved ambitionen om at modificere curriculumets centrale dele gennemgående og kvalificeret, således at forskellige perspektiver på viden bliver fremstillet og diskuteret. Niveau 2 beskriver et tillæg til det ”almindelige”, hvor emner, temaer, begreber og perspektiver supplerer det ”normale” curriculum uden at ændre dets grundlæggende etnocentriske indhold.

Niveau 3 indebærer en bredere transformation af undervisningens indhold, således at curriculum's ethnocentrisme anfægtes, og begreber, problematikker og begivenheder anskues fra flere forskellige etniske gruppers perspektiver.

Niveau 4 understøtter elevernes udvikling af en kritisk handlingskompetence ved at fremme elevernes evner til at tage stilling til vigtige sociale og politiske problemer og til at gøre en indsats for at løse dem.

Skolers pædagogiske praksis i forhold til de fire niveauer vil alle have implikationer for skole-hjem-samarbejds indhold og organisering. Samspejlet mellem den samfundsmæssige udvikling og skolers pædagogiske praksis indebærer, at den enkelte skole bliver udfordret i forhold til mødet med den samlede forældregruppe, hvor størstedelen vil forbinde skolepraksis med deres egne skoleerfaringer, i en anden tid og anden samfundsmæssig kontekst. Derfor har skolen overordnet den vigtige opgave at indgå i dialog med forældrene om skolens formål og værdigrundlag, der danner grundlaget for den pædagogiske praksis, herunder skole-hjem-samarbejdet. Dette vil afspejle hvordan skolen arbejder med fire ovennævnte niveauer af interkulturel pædagogik.

Som Bhikhu Parekh skelner An-Magritt Hauge i *Den felleskulturelle skolen* mellem forskellige tilgange til pædagogisk praksis, der tager udgangspunkt i erkendelsen af brugerens kulturelle og sproglige mangfoldighed. Hun opstiller i den forbindelse kendetegn for hhv. en problemorienteret og ressourceorienteret tilgang til pædagogisk praksis med minoritetssproglige elever. Hauge gør opmærksom på, at ingen skole i praksis fuldt ud kan forstås som værende enten den ene eller anden type. Typologien skal snarere ses som en ramme for diskussionen af, hvordan skoler på forskellige områder praktiserer pædagogisk praksis med elevgrundlaget.

Førstnævnte type flerkulturelle skoler opfatter sproglig og kulturel mangfoldighed som et problem og praktiserer derfor assimilerende og marginaliserende, mens den anden type skoler betragter mangfoldighed som en ressource og praktiserer inkluderende og ligeværdsbaseret. Dette indebærer, at der på den problemorienterede skole vil være en tendens til at betragte gruppen af minoritetssproglige elever som en isoleret og særlig opgave, mens den ressource-orienterede skole vil betragte det pædagogiske arbejde med samme elevgruppe som en almen opgave, der er fuldt integreret i skolens samlede virksomhed.

Den enkelte skoles tilgang vil også afspejle sig i dens praksis med skole-hjem-samarbejdet, hvor Hauge peger på følgende kendetegn:

Problemorienteret forståelse	Ressourceorienteret forståelse
Samarbejde med forældrene asymmetrisk Forældre forventes at leve op til skolens krav	Samarbejde med forældrene symmetrisk.
Forældrene oplever, at skolen ikke er specielt interesseret i at høre deres synspunkter og bruge deres kompetencer.	Skolen tilkendegiver, at den er afhængig af forældrenes støtte. Forældrene opfattes som de bedste rådgivere for skolen, da de kender deres barn bedst.
Skolen fokuserer på forældrenes mangler og forsøger at opdrage forældrene.	Forældrenes opdragelsesindsats anerkendes og samarbejdet er ligeværdigt.

Hauges centrale pointe er, at ressourceorienterede skoler bedst formår at understøtte elevernes læring, da denne skoletype i højere grad end den problemorienterede kan danne ramme om et attraktivt læringsmiljø, hvor eleverne oplever:

- Mestringsoplevelser
- Mening og sammenhæng
- Anerkendelse og samhørighed
- Forståelse af undervisningsindholdet
- Identitetsbekræftelse
- Perspektivudvidelse

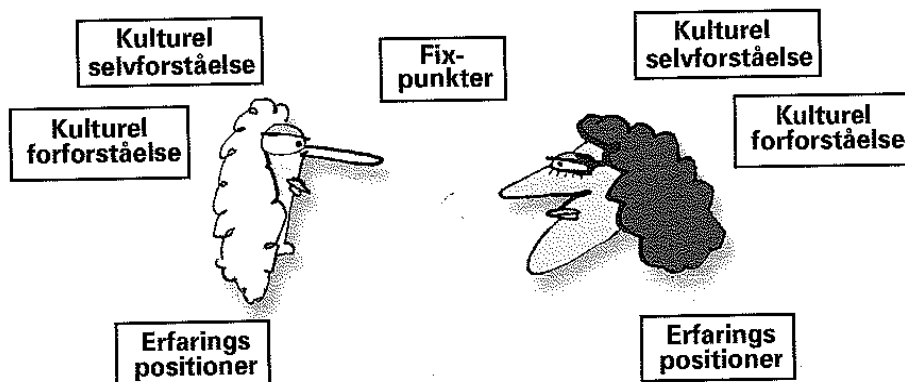
### *Interkulturel kommunikation*

En af hjørnestenene i interkulturel pædagogik er det verbale samspil mellem skolens medarbejdere, ledelse, elever og forældre. Denne interaktion mellem forskellige individer, der oplever at tilhøre forskellige kulturelle fællesskaber, kan begrebsliggøres som interkulturel kommunikation. I forhold til skole-hjem-samarbejdet kan opmærksomheden på kendetegn for interkulturel kommunikation inspirere til udvikling af nye udbytterige tilgange til den verbale interaktion mellem skole og forældre, der ultimativt vil kvalificere elevernes læring.

Sociologen Iben Jensen (Jensen 2005, s. 35) forstår interkulturel kommunikation på denne måde:

*”Når personer fra forskellige kulturer taler sammen, er det interkulturel kommunikation. Der er mange ligheder mellem interkulturel kommunikation og anden kommunikation, men en forskel er særlig vigtig: Begge personer kan bruge kultur som forklaring på, at de er uenige. Jo flere erfaringer man har med interkulturel kommunikation, jo mere bevidst kan man blive om, hvordan personlige, sociale eller kulturelle forskelle får betydning i en samtale.”*

Jensen pointerer dermed, at "kultur" og "kulturelle forskelle" konstrueres diskursivt og derfor ofte bliver anvendt som forklaringsmodel for andres og egen adfærd og de små og store konflikter, der dagligt opstår i mødet mellem mennesker. Desuden peger hun på, at den stadige opmærksomhed imod samtalers dynamik kan skabe en bevidsthed, der muliggør en kvalificeret refleksion over hvordan samtaler med "kulturelt anderledes" kan gribes an, således at kommunikationen forløber konstruktivt. I indkredsningen af centrale træk i interkulturel kommunikation har Jensen (2005, s. 105) udviklet følgende model:



De forskellige begreber, der nævnes i modellen, beskriver faktorer, der kan indvirke på den interkulturelle kommunikation. Kort sagt anskueliggør modellen, at vi alle i vores håndtering af kompleksiteten, der omgiver os, ubevidst eller bevidst anvender kategoriseringer eller fortolkningsskemaer, hvori vi selv og andre indgår, og hvori forestillinger om kultur og kulturelle forskelle indgår. Disse kategoriseringer afspejler den enkeltes erfaringer, forforståelsen af den "kulturelt anderledes", samt den ofte idealiserende kulturelle selvforståelse. Kategoriseringerne indebærer, at der i den interkulturelle kommunikation vil forekomme fixpunkter, som udgør brændpunkter for udvekslingen for samtalepartnernes forestillinger om den "kulturelt anderledes". I forhold til skole-hjemsamtaler kan fix-punkter f.eks. være lærernes autoritet, danske værdier, forældrenes deltagelse i skole-hjemsamarbejdet, og religiøse spørgsmål.

Jensen (Jensen 2005, s. 105-119) peger på, at begreberne i modellen udgør en række analyseredskaber, der kan danne grundlag for udviklingen af mere hensigtsmæssige samtaleformer. I den forbindelse foreslår hun en række spørgsmål, der kan indgå i analysen af interkulturel kommunikation:

Kulturel forforståelse:

- Hvordan beskrives 'de andre'?
- Hvordan træder ens egne værdier frem, når 'de andre' beskrives?

Kulturel selvforståelse:

- Hvem hører med til et 'vi'? Hvem gør ikke?
- Bliver personens eget kulturelle fællesskab idealiseret?

Fix-punkter:

- Hvilke emner er brændpunkter i samtalen?

Erfaringspositioner:

- Hvilke erfaringer fortæller personen om? Kan erfaringerne forklare, hvordan personen opfatter sin omverden?
- Hvordan fremstiller hun/han sig selv?

En kommunikationsanalyse, der tager udgangspunkt i ovenstående spørgsmål, vil kunne forklare samtals udvikling, og således bidrage til en øget bevidsthed om hvordan pædagogiske medarbejdere og forældre positionerer hinanden mere eller mindre hensigtsmæssigt i forhold til den fælles interesse, nemlig den enkelte elevs læring.

### ***Positionering i interkulturel kommunikation***

Positionering refererer til hvordan man i kommunikation med andre fremstiller sig selv eller hinanden. Iben Jensen fremhæver tre former for positionering (Jensen 2005):

- *Overpositionering*, hvor man fremstiller sig selv som den, der har ret til at bestemme eller vurdere andre.
- *Ligeværdig positionering*, hvor begge parter har samme ret til at udtrykke sin forståelse af et givent forhold.



- *Underordnet positionering*, hvor man fremstiller andre som nogle, der har ret til at bestemme over een.

Iben Jensen har senere i tilknytning til et aktionsforskningsprojekt om udvikling af skole-hjemsamarbejdet ved UC Lillebælt videreudviklet kommunikationsanalysen til den såkaldte *praksisteori*, der først og fremmest interesserer sig for, hvad aktørerne gør og siger, ikke så meget, hvad de mon tænker og hvad deres motiver kunne være. Skole-hjemsamarbejdet anses for at være en særlig – og forholdsvis velafgrænset form for praksis:

- hvor deltagerne hver især møder op med en forståelse af praksis og deres egen og de øvrige deltagers rolle og funktion i denne praksis og
- hvor særlige procedurer og regler har udviklet sig over tid og fremstår som gyldige rammer, deltagerne underlægger sig,
- hvor roller og funktion er bundet af deltagernes forventninger om et særligt engagement fra egen og de øvrige deltagers side.

### ***Positionering i skole-hjemsamarbejdet***

Mirjam Lehmkuhl undersøger (i Lehmkuhl 2004) på grundlag af 26 skole-hjemsamtaler i første og tredje klasse på to skoler i Storkøbenhavn, positioneringer i skole-hjemsamtaler. Lehmkuhl foretager diskursanalyse af samtalerne med udgangspunkt i den kritiske diskursteori kombineret med analyseværktøjer fra den systemisk-funktionelle grammatik samt konversationsanalyse. Undersøgelsen beskriver både indholdet i samtalerne og de positioneringer, som finder sted i interaktionen. Lehmkuhl (Lehmkuhl 2004, s. 74) peger på, at etnicitet fylder tidsmæssigt meget mere i samtaler med tosprogede forældre ind med etsprogede forældre. Forestillinger om "kultur" og "kulturelle forskelle" fylder således med andre ord mest i samtaler med tosprogede forældre. Lehmkuhls analyse viser (Lehmkuhl 2004, s. 108), at samtalerne er dynamiske i den stadige forhandling af positioneringer, og at læreren overfor tosprogede forældre er mere tilbøjelig til at overpositionere sig selv igennem den verbale interaktion.

*"Alle samtalerne er forholdsvis kohærente og symmetriske hvor en lærer har den dominerende position i de fleste af samtalerne. I de tosprogede samtaler er lærerrollens ytringer dog mere tæt pakket med dominansforsøg end i de etsprogede samtaler. Er der en forskel mellem lærer- og forælderrollens andel af dominansforsøg i samtalen eller mellem forælderen og den mest dominerende lærer, så er forskellen også størst i de tosprogede samtaler"*

Lehmkuhl identificerer et mønster i forhold til lærernes etnicering af de tosprogede forældre og deres børn, der kommer til udtryk ved en gennemgående positionering i skole-hjem-samtalerne af forældre som "danske" eller "ikke-danske".

*"I de tosprogede samtaler placerer denne modsætningsfyldte positionering forældre og lærere på hver deres side af en etnisk grænse, mens de etsprogede forældre og lærere placerer hinanden på samme side af grænsen."*

(Lehmkuhl 2004: 107)

Lehmkuhl konkluderer endvidere bemærkelsesværdigt, at de tosprogede forældre som gruppe også bliver tematiseret i skole-hjem-samtaler med klassens etsprogede forældre. Med andre ord sker der også her en

etnificering af den tosprogede elev- og forældregruppe igennem den verbale grænsedragning imellem "dem og os".

### ***Etniske minoritetsforældre til forældremøder***

Lars Holm har i en delrapport om arbejdet med heldagsskoler i Odense Kommune (Holm 2008) problematiseret om forældremødet i klassen som form har overlevet sig selv. I denne rapport fokuseres på, hvordan heldagsskolen etablerer relation mellem skole og forældre.

Det teoretiske grundlag for Holms analyse er: *"forståelse af skolehjemsamarbejdet som en social praksis, der konstrueres og for sin form og indhold gennem forskellige aktørers konkrete handlinger og gennem mødet med de mål og værdisystemer, aktørerne bringer med ind i samarbejdet.–De centrale aktører i skolehjemsamarbejdet er forældre, elever, lærere, skoleledere samt lokale og centrale beslutningstagere.* (2008:6) Disse aktører kan med mere eller mindre magt over konstruktionen af skolehjemsamarbejde tildele hinanden forskellige roller.

Holm peger på, at det er et velkendt fænomen, at etniske minoritetsforældre ikke møder op til forældremøderne. For lærerne ser det ud som om det er svært at nå de etniske minoritetsfamilier. Perspektivet for de etniske minoritetsfamilier ser anderledes ud. Her kan det være vanskeligt at nå skolen. En af grundene kan være, at det dominerende sprog i skole og hjem ikke er det samme. En anden kan skyldes en slags usikkerhed i forhold til hvad der forventes af dem som forældre. De vælger derfor at holde sig væk for ikke at skade deres barn.

Lars Holm stiller spørgsmålene: *Hvis forældremøder af forskellige grunde fravælges af mange forældre, og hvis disse møder derudover synes at have en uhensigtsmæssig form i forhold til minoritetsforældre med et tolkningsbehov, kan det diskuteres om forældremøderne som praksisform er særlig optimal i heldagsskolernes skolehjemsamarbejde og om formålet kunne indfries gennem andre praksisformer?* (Holm 2008, s. 11)

Ovennævnte forskningsviden om interkulturel pædagogik og kommunikation kan tjene som grundlæggende inspiration i diskussionen af skole-hjemsamarbejdets værdigrundlag, mål, indhold og organisering.

## 7. Byggesten i udviklingen af interkulturelt skole-hjemsamarbejde

I dette kapitel præsenteres den del af litteraturen, der omhandler praktiske erfaringer med udvikling af skole-hjemsamarbejdet. Alle de nævnte bidrag indeholder refleksioner over metodeudvikling baseret på empiri – og alle omhandler eller inddrager aspekter, der er særligt nyttige i forhold til arbejdet med forældre til tosprogede børn.

I det følgende redegøres for en række erfaringer fra forsknings- og udviklingsarbejder, der alle har haft fokus på udviklingen af nye metoder i skole-hjemsamarbejdet. Dette sker indenfor rammerne af en ressourceorienteret tilgang til interkulturel pædagogik - jf. Hauge 2004 - og som afspejler en pædagogisk praksis, der skaber muligheder for flere perspektiver på curriculum og derved anfægter den grundlæggende etnocentrisme, jf. niveau 2-4 i forhold til James Banks' opstilling.

Gennemgangen er struktureret sådan, at de undersøgelser der også omfatter skoleniveau behandles først, og dernæst behandles de undersøgelser, som i højere grad omhandler den enkelte lærers niveau og som går mere ind i undervisningen.

### *Kortlægning af erfaringer med vellykket skole-hjemsamarbejde*

Jens Peter Christiansen, Susanne Hvilshøj, Birgit Orluf og Anne Katrine Rask har i artikelsamlingen *Når lærere samarbejder med forældre – billeder fra skolens praksis* (Christiansen m.fl. 2009) samlet erfaringerne fra et udviklingsprojekt mellem 3 skoler og Læreruddannelsen i Odense. Heri ses arbejdet med skole-hjemsamarbejde ud fra en almen, inkluderende synsvinkel, men man har også inddraget de særlige opgaver, som et skole-hjemsamarbejde med forældre med andre sociale og/eller kulturelle baggrunde fordrer af skolen og lærerne. Projektet har primært haft fokus på skolernes og lærernes udvikling af skole-hjemsamarbejdet.

Projektets formål er: *”At finde ud af, hvilke kvaliteter, der bidrager til et vellykket skole-hjemsamarbejde. Et vellykket skole-hjemsamarbejde skal i denne sammenhæng forstås som et samarbejde, hvor lærerne som de professionelle iscenesætter og gennemfører et samarbejde, som har til hensigt at informere om og være med til at fremme elevernes lære- og udviklingsproces i skolen.”*

Projektet gik ud på at sætte udviklingsprocesser i gang med inspiration fra aktionslæring/-forskning, som er kendetegnet ved, at det er lærerne selv, der definerer de problemstillinger, de vil fokusere på ved at sætte ”aktioner” eller bestemte nye handlemåder i gang for at undersøge mulige virkninger. Projektgruppen og lærerteams har holdt møder og seminarer, som har udviklet projektet undervejs. Projektgruppen har indsamlet empiri fra observation og lydoptagelser af over 120 skole-hjemsamtaler, fra observation af forældremøder i de involverede klasser, fra cafemøder, fællesarrangementer og særlige arrangementer for forældre med anden etnisk baggrund. Der er gennemført interview både med lærere og forældre. Empirien har indgået i fælles refleksioner og bearbejdning, der igen har ført til udvikling af et analyseapparat og etablering af centrale kategorier i løbet af projektårene.

Udviklingsarbejdets resultater kan kort opsummeres i nedenstående punkter, der karakteriserer nogle overordnede kvaliteter, som kendetegner et vellykket skole-hjemsamarbejde:

- Det er vigtigt at etablere en fælles forståelse af skolens projekt.

I skole-hjem-samarbejdet mødes lærerne og forældrene med hver deres forståelse af, hvad der er vigtigt i skolen. Når skolesyn og undervisningssyn skinner tydeligt igennem alt, hvad forældrene møder i skolen er det lettere at nå til en fælles forståelse.

- Lærere og forældrene konstruerer en fælles forståelse af eleven.

Når samtalen mellem hjem og skole lykkes, er det som regel, fordi lærere og forældre får talt sig frem til en fælles forståelse af og syn på barnet og det udvikling og læring.

- Konkretisering som metode.

Den konkrete formidling til forældrene af, hvad der foregår i skolen er meget vigtig.

- Overensstemmelse mellem form og indhold.

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

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

Forfatterne mener, at der er behov for at afprivatisere skole-hjemsamarbejdet. Bl.a. ved at man i klasseteamet, i afdelingen eller i hele lærerkollegiet etablerer fælles forståelser af centrale forhold. Udvikling af skole-hjemsamarbejdet for alle elever på skolen handler om, at skolen som helhed tager ansvar for feltet. Ledelsen, skolebestyrelsen og hele det pædagogiske personale må sammen tage ansvar for en udvikling, hvor man tænker både på tværs og på langs for at udnytte de knappe ressourcer. På den ene side skal der arbejdes på at skabe sammenhæng mellem aktiviteter for alle klassens, årgangens eller afdelingens forældre, - og omkring det enkelte barn. På den anden side er der behov for at skabe sammenhæng i forløbet fra start til slut. Der er brug for at udvikle forskellige former med forskellige indhold, og det er nødvendigt, at de bygger på en professionel bevidsthed frem for ritualiseret tradition.

Projektet bygger på et resourcesyn på alle elever og forældre. Forældrene ses som bærere af viden om deres børn, en viden som skolen må finde redskaber og vilje til at inddrage i skole-hjemsamarbejde, fordi denne viden kan fremme elevens udvikling og læring i skolen. Resultaterne af projektet peger på en række kategorier, som lærerne kan medtænke i deres udvikling af et skole-hjemsamarbejde, som har fokus på anerkendelse og myndiggørelse af forældrene. Endelig kan projektets form som et aktionslæringsprojekt være eksemplarisk for andre udviklingsprojekter. Et afsluttende citat fra artikelsamlingen kan illustrere ovenstående:

*”Der er mange forhold, der bestemmer, hvordan lærere handler, også i skole-hjemsamarbejdet. I de fleste situationer handler lærere intentionelt og velovervejet – de vil gerne, at deres arbejde skal lykkes. Men i hverdagen er der også mange pressede situationer, præget af handletvang, så det er ikke altid muligt at analysere sig systematisk, rationelt frem til en god løsning. Desuden er læreres handlinger i et vist omfang bestemt af internaliserede mønstre, som de ikke altid selv er bevidste om. Endelig kan der være ureflekterede forståelser af hvad skole-hjemsamarbejde er, og hvordan det praktiseres. Udviklingsprojektet har fået lærerne til at stoppe op og tænke efter – hvad er egentlig meningen med det her? Gør vi det, fordi*

*vi skal? Eller fordi vi plejer at gøre sådan? Eller fordi vi tror, at det forventes af forældre, kolleger, ledelse? Eller fordi vi gerne vil noget helt bestemt? En professionalisering af skole-hjemsamarbejdet må lægge vægt på det sidste. Der må være en god mening med det – ellers er det spild af tid.”*

***Ord på handling – handling på ord: En evaluering af "Mit barn – min skole – mit ansvar"***

Marta Padovan Özdemir (2008) anlægger på baggrund af et toårigt projekt på Tjørnegårdskolen i Roskilde et bredt perspektiv på skole-hjemsamarbejdet som en del af skolens samlede virksomhed. Blandt andet betoner hun skoleledelsens afgørende rolle i forhold til at skabe retning i den pædagogiske udvikling på en skole, og behovet for en anerkendende og dialogisk samarbejdskultur. Udviklingsprojektet tager udgangspunkt i den kritiske multikulturalismes ide om at træde ud af den dominerende kulturs praksis og derved forsøge at skabe en demokratisk og fordomsreducerende skolepraksis, der bevidstgør elever og forældre om magtforhold mellem minoritet og majoritet. På grundlag af deltagerobservation ved bl.a. forældre- og dialogmøder, samt interviews med lærere og forældre analyserer Özdemir samspillet mellem forældre, familier og skolens medarbejdere, med inddragelse af bl.a. Iben Jensens analyseredskaber og narrativ metode. Özdemir beskriver desuden, hvordan direkte supervision kan bidrage til udvikling af skole-hjem-samarbejdet.

På baggrund af projektet opstiller Özdemir en række generelle anbefalinger til ledelse og medarbejdere i forhold til udvikling af et interkulturelt skole-hjemsamarbejde. Hun peger herunder på den grundlæggende forudsætning for pædagogisk udvikling, at værdier, mål og praksis for det "gode" skole-hjemsamarbejde defineres. Samtidig pointeres, at interkulturelt skole-hjemsamarbejde indbefatter en nytænkning af strukturer og normer, der kan skabe en større grad af reflekteret fleksibilitet i mødeformer, tidspunkter, samtaleformer og skolens forventninger til deltagelse i samarbejdet. Konkrete anbefalinger inkluderer åbne lektieværksteder, der kan tjene som mødested og åbne fora for forældre og medarbejdere, samt etableringen af en funktion som forældreombudsmand på kommunalt eller skoleniveau, som kan fungere som brobygger mellem skole og hjem, når samarbejdet går i hårdknude. Özdemir konkluderer desuden, at udvikling af interkulturelt skole-hjem-samarbejdet forudsætter kompetenceudvikling af skolens medarbejdere, f.eks. med kollegial supervision, samt socialpædagogisk bistand for de socialt udsatte minoritetsfamilier.

***Forældre som mediatorer***

Projekt "Dette virker på vores skole" skabte på forskellig vis erfaringer med skole-hjemsamarbejde, der afspejler et ressourcensyn på folkeskolens tosprogede elev- og forældregruppe. I delprojekt 2 "Udvikling af andetsprogspædagogik", der er beskrevet i inspirationsmaterialet *Sproget med i alle fag: Andetsprog og didaktik i folkeskolen* (Laursen et al. 2008), samt hovedrapporten *Sproget med i alle fag - en rapport over et aktionsforskningsprojekt* (Laursen & Hägerfelth 2007) omtales en række eksempler på, hvordan undervisningspraksis på mellemtrinnet kan inddrage forældrene som støtte for elevernes læring, samt hvilke problemstillinger, der kan gøre sig gældende i den forbindelse.

Ulla Lundqvist (i Laursen et al. 2008) beskriver flere undervisningsforløb fra danskundervisningen på mellemtrinnet, hvor forældrenes ressourcer inddrages, og dermed er med til at støtte og forme elevernes læringsprocesser.

Lundqvist anvender udtrykket "mediator" i begrebsliggørelsen af forældrene som ressourcer i forhold til undervisningens indhold. Hun referer til Mike Baynham's definition, hvor mediator er "*en person, der i formelle eller uformelle situationer, stiller sine evner til rådighed for andre, så de kan opnå at læse, skrive eller på anden måde bruge sproget i specifikke sammenhænge*" På baggrund af undervisningsobservationer, logbogsnotater og interviews, argumenterer Lundqvist for, at forældrene som mediatorer kan kvalificere danskundervisningen på måder, som læreren ikke selv formår. Med andre ord kan et ressourcerorienteret og undervisningsrettet skole-hjemsamarbejde give helt nye muligheder for at skabe en undervisning, der afspejler det omgivende samfund. Det var samtidig lærernes opfattelse, at inddragelsen af elevernes tosprogede bagland som fagligt relevante ressourcer i undervisningen har medført en øget opbakning blandt forældrene. Elevernes logbøger havde en vigtig funktion i den forbindelse, da de dannede bro mellem de ressourcer, eleverne aktualiserede hjemme i samarbejde med familien, og det skolefaglige sprog om eventyreren, de arbejdede med at udvikle i klassen.

Forældregruppen gav desuden entydigt udtryk for begejstring for i samarbejde med deres børns lærere at få mulighed for at bidrage til deres børns læring. Samarbejdet, der har givet indblik i klassens praksis, har samtidig givet forældrene yderligere inspiration til hvordan de i hverdagen kan understøtte deres børns sproglige og faglige udvikling.

*"I forløbet Modersmåls-eventyr kom inddragelsen af elevernes familier til at fungere som den mediator, eleverne trak på i arbejdet med at aktivere deres sproglige og kognitive resurser i relation til eventyreren. Ved at lade et familiemedlem fortælle eleven eventyret på det eller de sprog, familien praktiserede hjemme, ønskede lærerne at give eleverne mulighed for at aktualisere nogle erfaringer med og en viden om eventyreren, som de ikke ville have haft mulighed for at bringe ind i undervisningen, hvis denne udelukkende havde taget udgangspunkt i deres erfaringer med og viden om eventyr på andetsproget."*

(Laursen et al. s. 93)

I hovedrapporten fra delprojektet skriver Helle Pia Laursen om den overordnede udfordring, som lærerne ofte står overfor i forhold til at kunne indgå i dialog og argumentere sammenhængende for deres pædagogiske praksis. Dette afspejler, hvordan det transformative arbejde med centrale dele af curriculum – jf. James Banks' niveau 2-4 - skærper lærernes formidlingsopgave, da en tidssvarende interkulturel undervisningspraksis vil adskille sig i indhold og organisering fra den samlede forældregruppes tidligere skoleerfaringer.

*"Men selv om det ikke er tilfældet, kan det alligevel være vanskeligt, alene af den grund, at det nu engang er naturfagsundervisning og matematikundervisning, der står på skemaet – og både børn og forældre har forestillinger om, hvordan "rigtig matematikundervisning" og "rigtig naturfagsundervisning" ser ud, hvorfor man kan risikere, at både elever og forældre i større eller mindre grad afviser det sproglige fokus."*

(Laursen & Hägerfelth 2007, s. 30)

### ***Oplevelsen som udgangspunkt for inddragelse af forældrene i deres børns skolegang***

Ulla Kofoed (Kofoed 2004) går et skridt videre end de undervisningsforløb, som Lundqvist beskriver, i forhold til inddragelsen af forældrenes ressourcer i skole-hjemsamarbejdet. Kofoed foreslår en erfaringspædagogik baseret på begrebet "oplevelse" som den centrale dimension og som grundlag for udvikling af fællesskaber, sprog og kommunikation, der får betydning for børnenes læreprocesser og skaber

sammenhæng mellem skole og hjem. Derved understreger hun betydningen af forældre-forældre-relationerne for et velfungerende skole-hjemsamarbejde. Kofoed giver eksempler på, hvordan lærerne ved hjælp af en målrettet fokusering på oplevelsen i skole-hjemarrangementerne kan skabe et fællesskab mellem elever, forældre og lærere, der kan bruges som udgangspunkt for dialog og grundlag for forståelse. Samtidig beskriver hun med eksempler, hvordan lærere kan arbejde med "den fælles oplevelse" på en måde, så den kommer til at danne grundlag for samtlige elevers læring, som fundament for forældrenes forståelse og som genstand for erfaringsudveksling, refleksion, kommunikation og dialog.

Kofoed ser oplevelsen som udgangspunkt for elevernes læring, og for forældrene som udgangspunkt for forståelse. Oplevelsen ses som et styringsredskab i pædagogikken og et princip i tilrettelæggelsen af undervisningen og skole-hjemsamarbejdet. Dette styringsredskab er ret komplekst, idet oplevelsen opfattes som udgangspunkt for kundskab, beherskelse, erfaring, viden og læring og det verbale (kommunikationen, dialogen, sproget og fortællingen) som centrale redskaber. Det gælder i forhold til eleverne, - som en forudsætning for deres udvikling af respekt, tillid, refleksion og mediering af læring. Og det gælder i forhold til deres forældre i forståelsen af skolens værdier og praksis. Endelig gælder det i forhold til den proces, hvor eleverne bearbejder, reflekterer og formidler deres oplevelser. Her indgår forældrene som stilladsbyggere (Vygotsky) på modersmålet og i forhold til elevernes tidligere erfaringer og familiernes nuværende fælles oplevelser.

Ved at bruge oplevelsen i den daglige undervisning, får eleverne mulighed for at bearbejde og reflektere over deres egne og fælles oplevelser - mundtligt og skriftligt - med lærerne, hinanden og deres forældre. Forældrenes erfaring, baggrund, sprog og kulturer bliver dermed ressourcer, der får betydning for elevernes lærerprocesser. Ud fra den synsvinkel får eleverne mulighed for på deres eget sprog yderligere at bearbejde og reflektere over deres oplevelser, som de, med hjælp fra forældrene, kan sammenligne med tidligere oplevelser og erfaringer. I dette perspektiv bliver den pædagogiske betydning af oplevelse fundamental og selve grundlaget for pædagogikken og skole-hjemsamarbejde.

Kofoed følger et 4 årigt projekt om skole-hjemsamarbejde i en modtageklasse på en folkeskole på Vesterbro i København. Grundlaget for projektet er spørgsmålet om, hvordan man skaber et fundament for kommunikation og dialog i en modtagelsesklasse med mange forskellige nationaliteter, sprog og kulturer. Projektet undersøger, om det med oplevelsen som fundament er muligt at give forældrene redskaber til og mulighed for at få indsigt i og følge med i skolens kultur og deres barns faglige og sociale udvikling. Redskaberne skal ses som grundlaget for, at forældrene kan indgå i kommunikation og dialog samt medvirke i deres barns læringsprocesser.

Ifølge Kofoed er det vigtigt, at læreren, udover at indkalde til møder og arrangementer, bevidst og målrettet planlægger og organiserer oplevelsessituationer for at understøtte en interaktion, der udnytter individuelle mundtlige, skriftlige og praktiske ressourcer.

Dette gælder både med henblik på eleverne som grundlag for læring og for forældrene som grundlag for forståelse. Den måde hvorpå læreren organiserer undervisningen af eleverne og samarbejdet med forældrene kan både fremme og hindre sociale relationer. Det betyder, at udover at se på oplevelsen som fundament for dialogen, må organiseringen og lærerens indflydelse og forståelse for de forventninger som børn og voksne møder med fra den kultur og det samfund, som de er en del af, ses som væsentlige faktorer for at skole-hjemsamarbejdet skal få betydning for elevernes læringsprocesser.

Kofoed har dette eksempel på hvorledes forældrene kan fungere som stilladsbyggere i forhold til elevernes faglige læring:

*Læreren giver en elev en tekst fra læsebogen, som hun skal læse hjemme. Næste dag læser eleven med få undtagelser fejlfrit op. Men da læreren spørger hende hvad teksten handlede om, bliver hun helt tavs. Læreren forklarer hende, at hun skal læse og tale om teksten sammen med sin mor. Eleven kommenterer, at hendes mor ikke forstår dansk. Læreren benytter lejligheden til at pointere, at det er vigtigt, at hun taler med sin mor på modersmålet, og forklarer at hendes mor kan hjælpe hende med at forstå, hvad der står. Dagen efter da eleven kommer i skole, er hun i stand til både at læse og at fortælle handlingen.*  
(Koføed 2004)

Eksemplet viser, hvor vigtig moderens rolle er i udviklingen af barnets begrebsverden. Når moderen indgår som den mere vidende person og støtter eleven i hendes læreproces på eget og elevens fælles sprog, vil eleven ud fra sin erfaringsverden reflektere og udvide sin begrebsverden. Derudover inddrages forældrene som et vigtigt led i deres barns læringsproces. Denne anerkendelse af sproget og de kulturelle normer og værdier vil styrke barnets motivation for læring og udvikling, ligesom det vil styrke forældrenes interesse for og engagement i opdragelses- og i uddannelsesprocesser i Danmark.



## 8. Litteratur

- Jens Peter Christiansen, Susanne Hvilshøj, Birgit Orluf, Anne Katrine Rask, Jacob Klitmøller, Iben Jensen** (2009): *Når lærere samarbejder med forældre – billeder fra skolens praksis*, University College Lillebælt 2009
- Charles Desforges** : (2003) *The Impact of Parental Involvement Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A literature Review.* (Department for Education and Skills (<http://www.thelizlibrary.org/liz/parenting-and-educational-achievement.pdf>))
- Thomas Gitz-Johansen** (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- An-Magritt Hauge** (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christian Horst** (2003): *Interkulturel pædagogik – en introduktion*, I: Christian Horst (red. 2003). *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Lars Holm**(2008): *Heldagsskolen som uddannelsespolitisk initiativ, Anden statusrapport 2007-2008, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Aarhus Universitet*
- Axel Honneth** (2003): *Behovet for anerkendelse*, Hans Reitzels Forlag, forord af Rasmus Willig
- Axel Honneth** (2006): *Kamp om anerkendelse*, Hans Reitzels Forlag
- Iben Jensen** (2005). *Grundbog i kulturforståelse*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hanne Knudsen** (2008): *Har vi en aftale? (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Mirjam Lehmkuhl** (2004): *Som har en anden hudfarve havde jeg nær sagt, ik'...* Københavnerstudier i tosprogethed bind 38, Københavns Universitet.
- Ulle Kofoed** (2004). *Det bedste var da min far og mor var med! Om oplevelsen og dialog i skolehjemsarbejdet i modtagelsesklassen*. Upubliceret speciale ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Niels Kryger, Charlotte Palludan, Birthe Ravn og Ida Winther** (2008): *Skole-hjemssamarbejde som en kulturel selvfølgelighed – en multi-sited etnografisk afdækning. Midtvejsrapport*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus universitet
- H. Laursen & Gun Hägerfelth** (2007). *Sproget med i alle fag - en rapport over et aktionsforskningsprojekt*. [www.dettevirker.dk](http://www.dettevirker.dk)
- Helle Laursen et al.** (2008). *Sproget med i alle fag: Andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- Thomas Nordahl** (2003): *Makt og avmakt i samarbejdet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. Norsk institut for oppvekst, velferd og aldring, NOVA-rapport nr. 13. Norges forskningsråd.
- Thomas Nordahl** (2007 eller 8 – begge årstal forekommer): *Hjem og skole – hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag
- Bhikhu Parekh** (2000) *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave, Basingstoke
- Marta Padovan Özdemir** (2008): *Ord på handling – handling på ord: En evaluering af "Mit barn – min skole – mit ansvar"*. [http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/9509505D-D602-4E78-A089-83ADC45BDAF0/0/ord\\_paa\\_handling\\_handling\\_paa\\_ord.pdf](http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/9509505D-D602-4E78-A089-83ADC45BDAF0/0/ord_paa_handling_handling_paa_ord.pdf)
- Skole og Samfund** (2005): *Undersøgelse af skole/hjem-samarbejdet i folkeskolen* ([www.skole-samfund.dk/sw15148.asp](http://www.skole-samfund.dk/sw15148.asp))
- Skolerådet**(2009): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen 2009* ([www.skoleraadet.dk/viden\\_om/beretninger.aspx](http://www.skoleraadet.dk/viden_om/beretninger.aspx))