

# Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner

Erfaringer fra seks skoler med stærk praksis

2012

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

**Det gode skole-hjem-samarbejde med for-  
ældre i udsatte positioner**

© 2012 Danmarks Evalueringsinstitut  
Trykt hos Rosendahls-Schultz grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:  
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms  
ISBN 978-87-7958-671-0

# Indhold

Forord	7
<b>1 Resume</b>	<b>9</b>
<b>2 Indledning</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Formål</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Undersøgelsens design og metode</b>	<b>14</b>
2.2.1 Forundersøgelse	14
2.2.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere	14
2.2.3 Interview på seks skoler	15
2.2.4 Inddragelse af eksperter i analysefasen	17
2.2.5 Analysestrategi	17
<b>2.3 Projektgruppe</b>	<b>18</b>
<b>2.4 Afgrænsning</b>	<b>18</b>
<b>2.5 Rapportens opbygning</b>	<b>19</b>
<b>3 Undersøgelsens afsæt: teorigrundlag og lovgivning</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Undersøgelsens teorigrundlag</b>	<b>21</b>
<b>3.2 Samarbejdet ifølge loven</b>	<b>23</b>
<b>4 Skolens tilgang til forældresamarbejdet</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Skolernes syn på, hvilke forældre der er i udsatte positioner</b>	<b>28</b>
<b>4.2 Det differentierede samarbejde</b>	<b>30</b>
<b>4.3 En anerkendende tilgang til forældrene</b>	<b>31</b>
4.3.1 Alle forældre kan bidrage	31
4.3.2 Den anerkendende tilgang er en selvfølge på de seks skoler	32
4.3.3 En anerkendende tilgang inkluderer alle forældre	33

<b>4.4</b>	<b>Den anerkendende tilgang i praksis</b>	<b>34</b>
4.4.1	At have et positivt udgangspunkt	34
4.4.2	At være direkte og specifik	35
4.4.3	At være løsningsorienteret	36
4.4.4	At vise, at man vil eleven	37
4.4.5	At vise respekt for forældrenes værdier	37
4.4.6	At følge op	38
<b>4.5</b>	<b>Når forældre udfordrer læreres tilgang</b>	<b>38</b>
4.5.1	Når samarbejdet er ekstra svært	39
4.5.2	At anvende den anerkendende tilgang professionelt	40
<b>4.6</b>	<b>Opsamling - skolens tilgang til forældresamarbejdet</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>De traditionelle flader i skole-hjem-samarbejdet</b>	<b>43</b>
<b>5.1</b>	<b>Skole-hjem-samtalen</b>	<b>44</b>
5.1.1	Skole-hjem-samtalerne gennemføres traditionelt – med stort fremmøde	44
5.1.2	Kendetegn ved den gode skole-hjem-samtale	45
5.1.3	Differentierede skole-hjem-samtaler	48
5.1.4	Hjemmebesøg	49
5.1.5	Det kan være en fordel at flytte skole-hjem-samtalen væk fra skolen	50
<b>5.2</b>	<b>Forældremødet</b>	<b>52</b>
5.2.1	Udfordringer i forhold til fremmøde til forældremøder	53
5.2.2	Det er forældrenes møder – få dem i tale	53
5.2.3	Mødernes indhold: at vise, hvad skole er	55
5.2.4	Forældre-forældre-kontakt	56
5.2.5	Færre forældremøder og flere skole-hjem-samtaler og åbenthusarrangementer?	57
<b>5.3</b>	<b>Sociale arrangementer og aktiviteter</b>	<b>58</b>
5.3.1	Der skal være arrangementer for forskellige forældregrupper	58
<b>5.4</b>	<b>Opsamling – de traditionelle samarbejdsflader</b>	<b>60</b>
<b>6</b>	<b>Det løbende samarbejde</b>	<b>61</b>
<b>6.1</b>	<b>En god relation er afgørende – og det løbende samarbejde er vigtigt</b>	<b>62</b>
6.1.1	Det løbende samarbejde – den ekstra håndsækning	62
6.1.2	Det løbende samarbejde er essentielt for alle parter i samarbejdet	63
<b>6.2</b>	<b>Kommunikationsformer mellem skole og hjem</b>	<b>64</b>
6.2.1	Lærerne griber telefonen	64
6.2.2	Intranettet som kommunikationsform	67
6.2.3	Forskellige holdninger til anvendelsen af sms	69
<b>6.3</b>	<b>Grænsen for lærerens involvering</b>	<b>71</b>

<b>6.4</b>	<b>Opsamling – det løbende samarbejde</b>	<b>73</b>
<b>7</b>	<b>Når skolen går tæt på hjemmet</b>	<b>75</b>
<b>7.1</b>	<b>En skoleunderstøttende familiekultur</b>	<b>75</b>
7.1.1	Skolernes arbejde med at understøtte en aktiv familiekultur	76
7.1.2	Understøttelse af familiekultur i praksis på de seks skoler – hvordan?	76
<b>7.2</b>	<b>Opsamling – når skolen går tæt på familien</b>	<b>80</b>
<b>8</b>	<b>Forventninger til samarbejdet</b>	<b>81</b>
<b>8.1</b>	<b>Forventninger hos skole og hjem</b>	<b>81</b>
8.1.1	Skolen justerer løbende sine forventninger til hver enkelt forælder	85
<b>8.2</b>	<b>Opsamling – forventninger til samarbejdet</b>	<b>87</b>
<b>9</b>	<b>Kompetencer og ressourcer i skole-hjem-samarbejdet</b>	<b>89</b>
<b>9.1</b>	<b>Kompetenceudvikling i forhold til skole-hjem-samarbejdet</b>	<b>90</b>
9.1.1	Formel kompetenceudvikling	90
9.1.2	Uformel kompetenceudvikling	92
<b>9.2</b>	<b>Hvor søger læreren støtte til og vejledning i skole-hjem-samarbejdet?</b>	<b>95</b>
9.2.1	Teamet	96
9.2.2	Skoleledelsen	96
9.2.3	Ressourcepersoner	101
<b>9.3</b>	<b>Opsamling – kompetencer og ressourcer</b>	<b>108</b>
<b>Appendiks</b>		
<b>Appendiks A:</b>	<b>Dokumentation og metode</b>	<b>109</b>
<b>Appendiks B:</b>	<b>Referencer</b>	<b>115</b>
<b>Appendiks C:</b>	<b>Forundersøgelsens litteraturliste</b>	<b>117</b>



# Forord

I denne rapport fremlægger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner.

Rapporten sætter fokus på, hvordan skoler med stærk praksis samarbejder med forældre, der af fx sociale og kulturelle årsager sætter andre vilkår for samarbejdsrelationen. Undersøgelsens perspektiv er hovedsageligt skolernes, og undersøgelsen kaster derfor lys over, hvordan skoler kan skabe gode samarbejdsrelationer mellem skole og hjem i de tilfælde, hvor samarbejdet rummer særlige udfordringer. Undersøgelsen er sat i gang på foranledning af formandskabet for Skolerådet.

Vi håber, at undersøgelsen vil bidrage med nye perspektiver på en betydningsfuld samarbejdsrelation og inspirere lærere og ledere i det fremtidige arbejde med at udvikle og kvalificere skole-hjem-samarbejdet.

Agi Csonka  
Direktør for EVA





# 1 Resume

Skole-hjem-samarbejde er en integreret og selvfølgerlig del af den danske folkeskole. Samarbejdet er kendetegnet ved en række traditionelle aktiviteter og samarbejdsflader, fx forældremøder og skole-hjem-samtaler, samt den løbende kommunikation mellem lærer og forældre via fx telefonisk kontakt og brug af videndelingssystemer som Forældreintra.

Samarbejdet mellem skole og forældre i udsatte positioner er dog sjældent enkelt og selvfølgerligt, og de traditionelle samarbejdsflader og den løbende kommunikation giver i disse tilfælde særlige udfordringer. Det kan skyldes sociale, kulturelle og/eller sproglige forhold, der, ud fra et skoleperspektiv, gør samarbejdet vanskeligt at etablere.

Denne rapport sætter fokus på, hvad der er med til at skabe en god samarbejdsrelation mellem skole og hjem på de skoler, hvor skole-hjem-samarbejdet rummer særlige udfordringer. Rapporten bygger dels på et teoretisk forstudie, der identificerer en række faktorer, der kendetegner det gode skole-hjem-samarbejde, dels på empiriske data, der er fremkommet via en spørgeskemaundersøgelse blandt udvalgte skoleledere og via kvalitative interview, der er gennemført på seks udvalgte skoler med stærk praksis. Rapporten fokuserer særligt på de seks skolars erfaringer med henblik på at inspirere andre skoler og kommuner i udviklingen af skole-hjem-samarbejdet.

Rapporten anlægger primært et skoleperspektiv på skole-hjem-samarbejdet og beskæftiger sig overvejende med, hvordan skolen som den professionelle part i samarbejdsrelationen forstår og praktiserer samarbejdet.

Dette resume præsenterer undersøgelsens hovedkonklusioner.

## **Skole-hjem-samarbejdet er differentieret**

Det differentierede forældresamarbejde er et centralt begreb i rapporten, idet lærere og ledere ifølge analysen afstemmer samarbejdet med forældrene fra gang til gang. Det betyder, at skolen tilpasser samarbejdet til den specifikke opgave eller problemstilling – og til den pågældende forælder og lærer og skolen i øvrigt.

Grundantagelsen i undersøgelsens indledende faser om, at skole-hjem-samarbejdet hviler på specifikke forældre kategoriseringer (fx etnicitet) med tilhørende aktiviteter og tiltag, genfinder vi altså ikke i empirien. Det differentierede forældresamarbejde muliggør i stedet en bredere forståelse af forældre i udsatte positioner. Rapporten beskriver, hvem lærere og ledere peger på som potentielt udsatte forældre. Kulturelle, tidsmæssige og økonomiske forhold kan fx have betydning for forældres overskud til at indgå i skole-hjem-samarbejdet.

### **Den anerkendende tilgang er grundstenen i samarbejdet mellem skole og hjem**

Lærere og ledere vurderer overordnet set, at det er afgørende for det gode skole-hjem-samarbejde, at skolen har en anerkendende tilgang til forældre som samarbejdspartnere. Tilgangen indebærer bl.a. et helhedsperspektiv på barnet, hvor barnets forældre er eksperter i deres barn og naturligvis skal inddrages i barnets skoleliv og det fællesskab, som skolen udgør. Grundsynet indebærer dermed også, at forældre kan bidrage positivt, at samarbejdet og den gode relation prioriteres højt, og at kommunikationen er ligeværdig.

Rapporten viser, hvordan lærere og ledere i videst muligt omfang søger at praktisere denne tilgang. Fx når skolen er direkte i sin kommunikation med forældrene og ikke pakker problematiske budskaber ind, eller når skolen er løsningsorienteret og sætter fokus på fremtidige værktøjer til at løse en given problematik i stedet for at bebrejde forældrene eller anfægte deres synspunkter og værdier.

Rapporten viser imidlertid også, at samarbejdet med nogle forældre i udsatte positioner udfordrer den differentierende tilgang. Det er tilfældet, når visse forældre af forskellige årsager ikke er egentlige ligeværdige parter i samarbejdet. Det får den konsekvens, at lærerne strækker sig langt i deres arbejde, fx i deres bestræbelser på at involvere forældre. Lærerne ser det med andre ord fortsat som en selvfølgelig del af lærergerningen at involvere forældrene – selv når det er en vanskelig opgave.

### **Samarbejdet glider lettere, når det er mere individualiseret og utvungent**

Rapporten peger på, at de traditionelle samarbejdsflader ser ud til at være under forandring, bl.a. for i højere grad at komme forældre i udsatte positioner i møde. De deltagende skoler synes at opprioritere uformelle dialog- og mødeformer i skole-hjem-samarbejdet, så det bliver mere utvungent og med plads til den enkelte.

Vi ser det tydeligt i relation til forældremøder, hvor nogle skoler arbejder med at få forældrene langt mere på banen, at aktualisere og tilpasse indholdet til forældrenes ønsker og at give møder en ny form. Det sker fx ved at tilrettelægge forældremødet som en almindelig undervisningstime, hvor forældrene lærer regnemåder eller ved at organisere møder i mindre diskussionsgrupper, så flere kommer til orde.

Vi ser også tendensen i form af skolernes høje prioritering af den løbende (behovsstyrede) kommunikation. De deltagende skoler har alle det, som vi betegner en ringekultur, dvs. en fælles forståelse af, at problemstillinger, fx om fremmøde, lettest løses pr. telefon – evt. med en tolk ved lærerens side. Her er det altså også skolernes erfaring, at en individualiseret og direkte kommunikation fungerer bedst, når man vil nå alle forældre.

### **Hvis forældrene ikke samarbejder, har skolerne tydelige ansvarsstrategier**

Gennem en anerkendende tilgang og et differentieret forældresamarbejde er skolerne vant til at tilpasse deres forventninger til de enkelte forældre. Forventningerne til samarbejdet nedjusteres i særlige tilfælde til et minimum, fx til, at eleven møder i skole hver morgen. Her udtrykker nogle lærere og ledere en tydelig ansvarsstrategi efter devisen: Vi tager over og blander hjemmet helt udenom. Strategien begrundes ud fra to perspektiver: *For det første*, fordi det ifølge interviewpersonerne giver eleven en vis ro og beskyttelse ikke at skulle forholde sig til alt det, som forældrene ikke gør. *For det andet*, fordi skolen er i stand til at mobilisere forskellige differentierede tiltag, så eleven kan nå sine mål uafhængigt af forældrene. Det drejer sig fx om tilbud som morgenmad og lektiecafe, om særlig lærerkontakt og om en afstemt forventning til, hvad eleven skal foretage sig.

Når skolen tager over på denne måde, er det et udtryk for en ansvarlig og pragmatisk tilgang. Det er en strategi, skolerne tyer til, når andre muligheder for at engagere og delagtiggøre forældrene i barnets skoleliv lader til at være udtømte. De interviewede lærere og ledere er generelt meget opmærksomme på, at skole og forældre indbyrdes afklarer forventninger til skole-hjem-samarbejdet med fokus på, hvordan skole og hjem i fællesskab støtter elevens læring og udvikling bedst muligt, men denne forventningsafstemning har naturligvis andre vilkår, når det gælder samarbejdet med forældre i udsatte positioner.

### **Skolerne har en stærk (uformel) videndelingskultur**

Det gode skole-hjem-samarbejde forudsætter, at lærerne altid har nogen at tale med, når de trænger til faglig støtte eller opbakning eller har behov for at vende en sag. For selv om samarbejdet mellem skole og hjem ofte er drevet af en individuel arbejdsindsats, peger interviewpersonerne på, at indsatsen og engagementet ikke ville være så stort uden en fælles anerkendelse af, at samarbejdet er en krævende, men også spændende og givende investering, som alle på skolen bakker op om.

Denne holdning affødes bl.a. af skoleledelsens prioritering af området: Den italesætter ikke blot en fælles tilgang til området, men er også forbillede. Ledelsen tøver fx aldrig med at deltage og sparre i forbindelse med komplicerede forældremøder eller svære forældresamtaler.

Læreren kan hurtigt og let involvere ledelsen. Denne kultur ser desuden ud til at rodfæste sig blandt lærerne indbyrdes, både i teamet og blandt andre kollegaer. Dvs., at hele skolen har en stærk – men uformel – videndelingskultur, hvor man åbent fortæller om det, der er svært, får hjælp og møder forståelse. På nogle af de besøgte skoler er ressourcepersoner som socialrådgivere og SSP-vejledere en del af denne videndelingskultur og benyttes løbende af lærerne til at opnå nye kompetencer og værktøjer til at styrke skole-hjem-samarbejdet yderligere.

Den uformelle praksis indebærer imidlertid den udfordring, at skolerne muligvis overser fællesnævnerne i de enkelte læreres arbejde med forældrene. Selv om skolerne har en stærk videndelingskultur, kan betydningen af at akkumulere og formidle de gode praksiserfaringer til hele skolen altså ikke understreges nok. Opsamlingen og formidlingen af praksiserfaringer kan fx ske via afdelingens eller teamets fælles refleksion over det gode skole-hjem-samarbejde.

## 2 Indledning

Den danske folkeskole har en stærk tradition for samarbejde mellem skole og forældre. Forældrenes deltagelse i skole-hjem-samarbejdet er målet, fordi det er vigtigt for elevernes faglige, sociale og personlige udvikling, at forældre er interesserede i og bakker op om deres børns udvikling og læring. Det viser vores erfaring fra seks skoler med en stærk samarbejdspraksis. Også international og dansk forskning peger på, at forældre har stor betydning for elevens udvikling og læring. Fx har forholdene i hjemmet og familiekulturen betydning for elevernes præstationer og tilpasning i skolen (2003, Desforges og Abouchaar).

Forældrenes betydning og medindflydelse slås også fast i folkeskoleloven, men i lovgivningen er der ingen konkrete forslag til, hvordan samarbejdet skal forløbe. Den enkelte skole og de enkelte forældre skal altså i fællesskab skabe rammerne for og indholdet i samarbejdet, og derfor er mødet mellem skole og forældre en vigtig opgave for den enkelte skole.

Denne undersøgelse beskæftiger sig med, hvad der kan bidrage til at skabe en god samarbejdsrelation mellem skole og hjem. Undersøgelsen har fokus på, hvordan skolerne samarbejder med og involverer forældre i udsatte positioner.

Det er vigtigt at sætte fokus på disse forældre, fordi vi ved, at elevernes resultater i skolen bl.a. er påvirket af forældrenes kulturelle erfaringer og intellektuelle stimulering samt deres måde at involvere sig i deres børns skolegang på, herunder deres kontakt til og kontaktform med skolen.

### 2.1 Formål

Formålet med undersøgelsen er at beskrive og analysere, hvad der er med til at skabe en god samarbejdsrelation mellem skole og hjem på skoler, hvor skole-hjem-samarbejdet rummer særlige udfordringer.

Undersøgelsen har fokus på, hvordan skolen som den professionelle part i samarbejdet kan bidrage til at styrke dialogen med hjemmet samt styrke forældre i udsatte positioners aktive deltagelse i samarbejdet.

Projektbeskrivelsen kan læses på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

## 2.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen er baseret på en forundersøgelse, en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og interview på seks skoler. Desuden er eksperter blevet inddraget i analysefasen. I det følgende præsenterer vi kort undersøgelsens forskellige dele. En uddybende metoderedegørelse findes i appendiks A.

### 2.2.1 Forundersøgelse

Undersøgelsen blev indledt med et litteraturstudie af skandinavisk og udenlandsk litteratur om skole-hjem-samarbejde.

Den anvendte udenlandske litteratur består af reviews af international forskning med fokus på skole-hjem-samarbejdet og forhold i hjemmet, der influerer på elevens læring. Den anvendte skandinaviske forskning består dels af kortlægninger af skole-hjem-samarbejdets status og betydning i Skandinavien, dels af kvalitativ forskning på området og teoriudvikling på baggrund af forskningsresultater. Desuden har forundersøgelsen indbefattet samtaler med en række praktiskere og interessenter på området, fx skoleledere og kommunale repræsentanter, samt samtaler med repræsentanter for relevante interesseorganisationer.

Målet med studiet var at fastlægge relevante temaer og problemstillinger ved skole-hjem-samarbejdet og at identificere, hvilke faktorer der kendetegner et velfungerende skole-hjem-samarbejde. Faktorerne dannede afsæt for udarbejdelsen af spørgeskemaundersøgelsen og for den endelige udvælgelse af seks skoler. Faktorerne præsenteres i det følgende afsnit om undersøgelsens teorigrundlag.

### 2.2.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

EVA gennemførte en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på udvalgte skoler. De deltagende skoler er kendetegnet ved at have en stor andel af tosprogede elever<sup>1</sup> og/eller en stor an-

<sup>1</sup> Tosprogede er operationaliseret som enten indvandrere eller efterkommere. Definitionen af indvandrere og efterkommere følger Danmarks Statistik (se metodeappendiks).

del af elever, hvis forældre er socioøkonomisk svagt stillet<sup>2</sup>. Fokus er lagt på netop disse kriterier, dels fordi forskning viser, at et velfungerende skole-hjem-samarbejde kan være et vigtigt element i at mindske negativ social arv, dels fordi der i forhold til disse to grupper kan være nogle kulturelle og sociale forskelle mellem forældre og skole, som kan vanskeliggøre samarbejdet.

Spørgeskemaundersøgelsen havde et todelt formål. Den skulle først og fremmest føre til udvælgelsen af skoler, hvor der er overensstemmelse mellem tilrettelæggelsen af skole-hjem-samarbejde og de faktorer, som blev identificeret i forundersøgelsen. Spørgeskemaets spørgsmål var derfor baseret på disse faktorer. Desuden skulle spørgeskemaundersøgelsen give bredere perspektiver på, hvordan de adspurgte skoler tilrettelægger deres skole-hjem-samarbejde. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen er at finde på EVA's hjemmeside i sin fulde længde i en ukommenteret tabelrapport.

### **2.2.3 Interview på seks skoler**

Seks skoler deltager i undersøgelsen. Tre skoler er kendetegnet ved en stor andel af tosprogede elever, og tre skoler ved en stor andel af elever, hvis forældre er socioøkonomisk svagt stillet. Skolerne er udvalgt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen, fordi de har særligt positive erfaringer med skole-hjem-samarbejdet i overensstemmelse med de faktorer, som blev identificeret i forundersøgelsen. I forbindelse med udvælgelsen har vi desuden gennemført en række telefoninterview med lærere og forældre for at styrke vores kendskab til skolerne og dermed kvalificere den endelige udvælgelse (se metodeappendiks for en detaljeret beskrivelse af proceduren i forbindelse med skoleudvælgelsen).

Skoleinterviewene bidrager med konkrete erfaringer med at omsætte faktorerne for, hvad der kendetegner et velfungerende skole-hjem-samarbejde, til praksis.

De deltagende skoler er:

- Ruds Vedby Skole, Sorø Kommune
- Bedsted Skole, Thisted Kommune
- Søndermarkskolen, Frederiksberg Kommune
- Værebros Skole, Gladsaxe Kommune
- Søndre Skole, Rødby, Lolland Kommune
- Rådmandsgade Skole, Københavns Kommune.

<sup>2</sup> Socioøkonomisk svagt stillet er operationaliseret ved variablene: årsindkomst for den forælder i familien, der har den højeste indkomst, tilknytning til arbejdsmarkedet og det højeste uddannelsesniveau.

Projektgruppen besøgte de seks skoler i februar 2012. Under hvert besøg blev der gennemført interview med følgende grupper:

- Ledelsesrepræsentanter
- Klasselærere fra hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling
- Ressourcepersoner, fx SSP-lærere, AKT-lærere, skole-hjem-vejledere og inklusionsvejledere
- Elever på mellemtrinnet, typisk 5. klasse
- Elever i udskoling, typisk 9. klasse
- Forældre
- Repræsentanter for skolebestyrelsen.

De interviewede klasselærere repræsenterede skolens forskellige afdelinger for at belyse evt. forskellige tilgange og praksisser i skole-hjem-samarbejdet i løbet af elevernes skoletid. I analysen var det dog ikke muligt at tegne et billede af forskellige praksisser, idet lærerne uafhængigt af afdelingsniveau refererede til de samme samarbejdsflader og kommunikationsformer.

De interviewede ressourcepersoner bliver i rapporten omtalt dels som lærere, dels som ressourcepersoner, afhængigt af de enkelte udsagn eller den konkrete sammenhæng. Det skyldes, at hovedparten af ressourcepersonerne er lærere med særlige funktioner tilknyttet de enkelte skoler, og at de derfor udtaler sig både i kraft af deres erfaringer som lærer og i kraft af deres erfaringer som ressourceperson med et specifikt fokus på skolens virksomhed.

### **Interviewguidens fokuspunkter**

Interviewene blev gennemført på baggrund af en semistruktureret interviewguide. Guiden var bygget op omkring 4 overordnede faktorer, som blev identificeret i forundersøgelsen. De fire faktorer er:

- Tilgangen til forældre
- Ledelsens prioritering af skole-hjem-samarbejdet
- Skolens fælles indsats i skole-hjem-samarbejdet
- Forældredidaktik – konkretisering af skolens indhold.

Som supplement til de gennemførte interview på skolerne har vi i enkelte tilfælde gennemført interview med relevante nøglepersoner for skolernes praksis, fx relevante kommunale repræsentanter eller medarbejdere inden for det boligsociale område både i og uden for kommunalt regi.

Undersøgelsen går på tværs af de seks skoler og giver et nuanceret billede af tilrettelæggelsen af skole-hjem-samarbejdet. Der er altså tale om en tværgående analyse og opsamling af gode erfaringer. Indimellem nævnes de deltagende skoler ved navn i forbindelse med eksempler på indsats eller aktiviteter, der kendetegner god praksis på området.



#### 2.2.4 Inddragelse af eksperter i analysefasen

Som led i undersøgelsens analysefase har projektgruppen holdt et sparringsmøde med to eksperter. Eksperterne har bidraget med forskningsbaserede og praksisrelaterede perspektiver på dele af datamaterialet fra de seks skoler. Eksperterne er Birte Ravn, seniorforsker, og Hanne Knudsen, adjunkt i pædagogisk ledelse, begge ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

#### 2.2.5 Analysestrategi

I analysen af datamaterialet trækker vi løbende på både de kvalitative og de kvantitative data, dog med hovedvægten på de seks skoler. Dette skal ses i sammenhæng med undersøgelsens formål om at sætte fokus på, hvad der er med til at skabe en god samarbejdsrelation, og om at beskrive eksempler på god praksis.

De kvantitative data, dvs. spørgeskemaundersøgelsen, har vi først og fremmest anvendt til at udvælge skoler, hvor der er overensstemmelse mellem skolernes tilrettelæggelse af skole-hjem-samarbejdet og de faktorer, som ifølge forundersøgelsen er relevante for at skabe et godt skole-hjem-samarbejde. Spørgeskemaundersøgelsen er desuden anvendt til at undersøge udbredelsen af de forskellige faktorer. Dermed giver spørgeskemaundersøgelsen generelle billeder, fx af udbredelsen af hjemmebesøg.

På baggrund af de kvalitative data, dvs. interviewene på de seks skoler, forsøgte vi, med afsæt i de førnævnte faktorer for, hvad der kendetegner et godt skole-hjem-samarbejde, at udlede en række temaer og dilemmaer. Vi har undersøgt, hvordan de identificerede faktorer i praksis kommer til udtryk på de seks skoler, og vi har belyst variationen i skolernes arbejde med faktorerne og søgt forklaringer på de mønstre og det generelle billede, som blev afdækket via det kvantitative materiale.

I analyseprocessen blev det kvalitative datamateriale først ordnet og kategoriseret ud fra de fire faktorer. Dernæst blev det ordnet i temaer og dilemmaer, der går igen i referaterne af de gennemførte interview. I den følgende nærlæsning af referaterne kortlagde vi fx forskellige syn på og praktiske tilgange til skole-hjem-samarbejdet. Analysen resulterede derfor både i en liste over forskellige praksisser og i drøftelser og diskussioner af disse.

På baggrund af denne analyseringsstrategi er rapporten både *deskriptiv* og *problematiserende* – og ikke blot et katalog over god praksis. EVA står bag rapportens resultater og pointer, men den omfattende forundersøgelse resulterer i en tydelig inddragelse af faglitteratur og forskningsresultater samt en diskussion af disse.

## 2.3 Projektgruppe

Projektgruppen har ansvaret for undersøgelsen og udarbejdelsen af denne rapport og har bestået af:

- Specialkonsulent Marianne Buhl Hornskov (projektleder fra november 2011)
- Specialkonsulent Ellen Silleborg (fra november 2011)
- Evalueringskonsulent Vicky Facius (projektleder fra januar 2011 til juli 2011)
- Evalueringskonsulent Rikke Steensig (fra januar 2011 til december 2011)
- Metodekonsulent Thomas Hem Pedersen
- Evalueringsmedarbejder Anders Hollen Nielsen.

## 2.4 Afgrænsning

Denne undersøgelse sætter fokus på, hvordan skoler i praksis forstår og tilrettelægger skole-hjem-samarbejdet med forældre, hvor det kræver noget særligt at etablere samarbejdet, fx på grund af sociale, kulturelle og/eller sproglige forhold. Undersøgelsen har folkeskolens skole-hjem-samarbejde inden for almenområdet som omdrejningspunkt. Undersøgelsen behandler derfor ikke det specialpædagogiske område, ligesom undersøgelsen heller ikke berører samarbejdet mellem skole, hjem og socialforvaltning.

Undersøgelsen afgrænser sig desuden ved særligt at rette sin opmærksomhed mod *det direkte samarbejde*<sup>3</sup>. Det direkte samarbejde er:

- Den løbende dialog mellem skole og hjem, fx orientering om og spørgsmål til ugeplanen via intranettet og e-mail-udveksling eller telefonisk henvendelse på baggrund af konkrete problemstillinger eller hændelser med en elev
- Skole-hjem-samtaler
- Forældremøder
- Fælles arrangementer, fx sociale aktiviteter.

Undersøgelsen har i mindre grad fokus på *det kontaktløse samarbejde*, dvs. det, der sker i hjemmet mellem forældre og barn, og som mere eller mindre direkte angår skolen, fx forældrenes stimulering og daglige støtte af barnet. Inspireret af begrebet at-home good parenting (Desforges og Abouchaar, 2003) indbefatter det kontaktløse samarbejde også begrebet familiekultur. I det omfang, denne rapport sætter fokus på familiekultur, omhandler det skolens overvejelser over og tilgang til det, som sker i hjemmet, herunder skolens arbejde med at vejlede og støtte forældre i forhold, der griber ind i familiekulturen. En mere indgående undersøgelse af det kontaktløse

<sup>3</sup> Der henvises her til Thomas Nordahls (2008) definition af tre forskellige typer af skole-hjem-samarbejde: det repræsentative samarbejde, det direkte samarbejde og det kontaktløse samarbejde.

samarbejde end i denne rapport forudsætter imidlertid et undersøgelsesdesign, der går meget tæt på familien som enhed – og på de værdier og traditioner, familierne fungerer ud fra.

Undersøgelsen har desuden ikke i sig selv fokus på *det repræsentative samarbejde* mellem skole og hjem, fx skolebestyrelsens rolle eller rollen som klassens kontaktfarølder, dvs. det samarbejde, der foregår via repræsentanter for den samlede forældregruppe på både klasse- og skoleniveau. Det repræsentative forældresamarbejde omtaler vi blot, når det påvirker det direkte forældre-samarbejde.

Endelig har vi valgt ikke at behandle familieklassen som samarbejdsflade i skole-hjem-samarbejdet. Det er begrundet i, at selv om nogle af de deltagende skoler har et familieklassetilbud, er det ikke i fokus, når skolerne beskriver det gode skole-hjem-samarbejde<sup>4</sup>. Det skal ses i sammenhæng med, at flere skoler har svært ved at rekruttere forældre til familieklasserne og derfor har fundet andre metoder til at håndtere de problemstillinger, der tidligere hørte familieklassen til, fx gennem en øget AKT- og SSP-indsats som led i skolens forebyggende arbejde.

## 2.5 Rapportens opbygning

Ud over rapportens resume og dette indledende kapitel indeholder rapporten syv kapitler.

Kapitel 3, *Undersøgelsens afsæt: teorigrundlag og lovgivning*, giver en kort indføring i det teoretiske grundlag for undersøgelsen. Det teoretiske grundlag har status af at være både et resultat af forundersøgelsen og et væsentligt element i undersøgelsens metodiske design. Kapitlet gør desuden rede for lovgrundlaget for skole-hjem-samarbejdet.

Kapitel 4, *Skolens tilgang til forældresamarbejdet*, udfolder to centrale begreber i undersøgelsen: det differentierede forældresamarbejde og skolens anerkendende tilgang. Kapitlet indeholder også en beskrivelse af forældre, som ifølge ledere og lærere er i udsatte positioner.

Kapitel 5, *De traditionelle flader i skole-hjem-samarbejdet*, ser nærmere på, hvordan specifikke metoder anvendes i samarbejdet med forældre i udsatte positioner. Det drejer sig om skole-hjem-samtalen, forældremødet samt sociale arrangementer og aktiviteter.

Kapitel 6, *Det løbende samarbejde*, beskæftiger sig med den løbende dialog mellem skole og hjem, som finder sted via fx telefon og sms. Kapitlet sætter fokus på anvendelsen af forskellige

<sup>4</sup> Ifølge spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere har 17 % af de adspurgte skoler familieklasser, mens 84 % ikke har et familieklassetilbud.

kommunikationsformer i samarbejdet og problematiserer fx, at nogle kommunikationsformer gør det uklart, hvor grænserne for lærerens arbejde går.

Kapitel 7, *Når skolen går tæt på hjemmet*, ser nærmere på, hvordan skolen vejleder og understøtter forældre i udsatte positioner i en aktiv familiekultur. Kapitlet belyser fx, hvordan lærerne i samarbejdet med hjemmet skaber en fælles forståelse af, hvad skolen er, og hvordan forældre kan støtte deres barns skoleliv.

Kapitel 8, *Forventninger til samarbejdet*, udfolder, hvordan skolerne – som den professionelle part i samarbejdet – arbejder med at afstemme forventninger i samarbejdet med forældre. Kapitlet viser også, hvordan skolerne håndterer forældre, der ikke er aktive medspillere i samarbejdet.

Kapitel 9, *Kompetencer og ressourcer i skole-hjem-samarbejdet*, sætter fokus på, hvilke kompetencer det gode skole-hjem-samarbejde kræver, og på, hvordan lærerne klædes på til at varetage opgaven. Kapitlet behandler bl.a. skoleledelsens og ressourcepersonernes rolle i skole-hjem-samarbejdet.

Sidst i rapporten findes en udfoldelse af undersøgelsens metode, en oversigt over referencer og forundersøgelsens litteraturliste.

# 3 Undersøgelsens afsæt: teorigrundlag og lovgivning

Dette indledende kapitel beskriver undersøgelsens afsæt dels gennem en udfoldelse af undersøgelsens teorigrundlag, dels ved at sætte fokus på det lovgivningsmæssige grundlag for skole-hjem-samarbejdet.

Kapitlet peger på fire overordnede faktorer, der kendetegner et velfungerende skole-hjem-samarbejde: tilgangen til forældre, ledelsens prioriteringer, den fælles indsats og forældredidaktik. Faktorerne har betydning for undersøgelsen, idet de danner grundlag for rapportens fokus og prioriteringer.

Det har siden 1974 være en del af folkeskolens formålsparagraf, at skolen skal samarbejde med forældrene om elevernes faglige og personlige udvikling. Det fremgår dog ikke tydeligt, hvordan samarbejdet mere konkret skal udmøntes, hvilket lader en stor del af fortolkningsarbejdet være op til de parter, der samarbejder. Kapitlet slutter af med at problematisere idealet om samarbejde, for selvom samarbejdsrelationen er en selvfølge for de fleste forældre, er den det ikke for alle.

## 3.1 Undersøgelsens teorigrundlag

Som nævnt blev der i undersøgelsens indledende fase gennemført en forundersøgelse i form af et litteraturstudie af skandinavisk og udenlandsk litteratur om skole-hjem-samarbejde og samtaler med en række praktikere og interessenter på området. Forundersøgelsen mundede ud i en række faktorer, der kendetegner et velfungerende skole-hjem-samarbejde. Disse faktorer udgør i en arbejdet form undersøgelsens teoretiske grundlag. Faktorerne er følgende:

## **Tabel 1**

### **Teorigrundlag beskrevet gennem faktorer**

---

#### **Faktor 1: Tilgangen til forældrene**

- Ledelsen og lærerne har et ressourcesyn på forældrene – dvs., at de tror på, at forældrene kan bidrage positivt til elevens skolegang.
  - Ledelsen og lærerne er opmærksomme på, at der er forskel på, dels hvilke behov forskellige forældre har, dels hvilken måde forskellige forældre kan honorere krav på.
  - Ledelsen og lærerne ser den gode relation mellem skole og forældre som et vigtigt grundlag for elevens trivsel og læring.
  - Ledelsen og lærerne kommunikerer, så alle forældre – uanset kultur, uddannelse og sprog – kan forstå det.
  - Ledelsen og lærerne sikrer en ligeværdig og anerkendende dialog i kontakten med forældrene.
- 

#### **Faktor 2: Ledelsens prioritering**

- Ledelsen skaber en fælles tilgang blandt lærerne til skole-hjem-samarbejdet.
  - Ledelsen påvirker lærernes tilgang til forældrene og til samarbejdet.
  - Ledelsen skaber klarhed om formålet med samarbejdet i forhold til både lærere og forældre.
  - Ledelsen prioriterer tid og ressourcer til skole-hjem-samarbejdet.
  - Ledelsen sikrer, at lærerne har kompetencer til at indgå i skole-hjem-samarbejdet.
  - Ledelsen sikrer videndeling og erfaringsudveksling mellem lærerne om skole-hjem-samarbejdet.
- 

#### **Faktor 3: Den fælles indsats**

- Ledelsen og lærerne har forståelse af målet med skole-hjem-samarbejdet.
  - Ledelsen og lærerne udarbejder og er bevidste om rammerne eller grænserne for forældres deltagelse.
  - Ledelsen og lærerne forventningsafstemmer med hensyn til samarbejdet med forældrene både individuelt og som gruppe.
  - Ledelsen og lærerne tilpasser krav og forventninger til den enkelte familie.
  - Ledelsen og lærerne anerkender forældrenes holdninger, oplevelser og erfaringer.
  - Ledelsen og lærerne opbygger tillid og en god relation til forældrene.
- 

*Fortsættes næste side ...*

#### **Faktor 4: Forældredidaktik**

- Lærerne giver forældrene mulighed for at kunne støtte deres børns læring, fx via didaktiske redskaber.
- Lærerne påvirker forældrene til at have en aktiv familiekultur, der understøtter barnets generelle læring (fx ordforråd og almen viden).
- Lærerne understøtter, at forældrene kender og forstår formålene med forskellige dele af undervisningen (fx lejrture).
- Lærerne understøtter, at forældrene sørger for barnets basale behov og for, at barnet medbringer de nødvendige redskaber m.m.
- Lærerne formidler til forældrene og afklarer med forældrene, hvad de hver især kan bidrage med.
- Lærerne kompenserer, når forældrene i ringere grad kan støtte børnene (fx lektiecafe – evt. for både børn og voksne).
- Lærerne understøtter, at forældrene bliver trygge ved hinanden og samarbejder med hinanden.

---

*Kilde: forundersøgelsens litteratur, se appendiks B.*

Undersøgelsens teoretiske grundlag er altså et resultat af forundersøgelsen. Derudover spiller teorien en væsentlig rolle i undersøgelsens design, da den både danner grundlag for spørgeskemaundersøgelsen og skoleudvælgelsen og anvendes som grundlag i analysen af det kvalitative datamateriale.

Teorien udgør dermed i høj grad grundlaget for rapportens fokus og prioriteringer.

### **3.2 Samarbejdet ifølge loven**

Af folkeskoleloven fremgår det, at forældre og skole skal samarbejde. Nogle af de centrale bestemmelser om skole-hjem-samarbejdet findes i § 1 om folkeskolens formål og § 13 om folkeskolens pligt til regelmæssigt at underrette forældrene. Formuleringerne om, at folkeskolen skal samarbejde med forældrene, har fremgået af folkeskoleloven siden 1974. I den nuværende folkeskolelov er § 1 om folkeskolens formål formuleret sådan:

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

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

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

Og videre står der i folkeskolelovens § 2:

*§ 2. stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål. (LBK nr. 998 af 16.8.2010).*

Paragrafferne fremhæver, at det er en fælles opgave for skole og forældre at give eleverne de til sigtede kundskaber og færdigheder, der bl.a. fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. Desuden fremgår det af § 13, at elever og forældre regelmæssigt skal "underrettes om lærernes og evt. skolens leders syn på elevernes udbytte af skolegangen. Forældrene skal underrettes skriftligt om resultaterne af test".

I denne del af folkeskoleloven lægges der vægt på, at forældrene skal orienteres og informeres om skolens vurdering af elevens udbytte af undervisningen. Elevplanerne har siden 2007 skullet indgå i denne information. Et af formålene med elevplanerne er netop at styrke samarbejdet mellem skole og hjem (BEK 750 af 13.7.2009, § 2, stk. 3). Som det fremgår af bekendtgørelsen om elevplaner, skal elevplanerne bl.a. bidrage til "(...) at kvalificere drøftelsen af, hvordan der fremadrettet kan støttes op om undervisningen af eleven fra både skolens og forældrenes side" (BEK 750 af 13.7.2009, § 2, stk. 3). Elevplanerne kan indeholde "aftaler om, hvordan forældrene i øvrigt kan bidrage til, at eleven får en god skolegang, herunder ved at tage medansvar for, at eleven møder til tiden, medbringer de nødvendige undervisningsmidler, møder udhvilet m.v. (...)" (BEK 750 af 13.7.2009, § 3, stk. 4).

Desuden pointeres forældrenes ansvar for, at undervisningspligten bliver opfyldt, i folkeskoleloven. Af folkeskolelovens § 35 fremgår:

*Forældremyndighedens indehaver eller den, der faktisk sørger for barnet, skal medvirke til, at barnet opfylder undervisningspligten, og må ikke lægge hindringer i vejen herfor.*

Endelig kan forældre have indflydelse på skolens virksomhed gennem forældrerepræsentanters deltagelse i skolebestyrelsen. Skolebestyrelserne fører tilsyn med alle dele af skolens virksomhed på nær personale- og elevsager. (LBK nr. 998 af 16.8.2010, § 44).



Lovteksten fremhæver altså, at forældre skal bakke op om skolens formål, at de skal medvirke til, at eleverne bliver undervist, og at de skal informeres om elevernes udbytte og samarbejde med skolen om indfrielse af folkeskolens formål. Det fremgår dog ikke tydeligt, hvordan samarbejdet konkret skal udmøntes. Umiddelbart må forældre og skole indgå i samarbejdet ud fra meget forskellige positioner og med forskellig indsigt. Skolen er den professionelle part med kendskab til folkeskolens formål og med stor indsigt i, hvilke kompetencer eleverne forventes at udvikle i de forskellige fag. Forældrene har derimod stor indsigt i deres eget barn og den familiekultur, det indgår i.

Når ordet "samarbejde" ikke i højere grad er tydeliggjort, er det desuden ikke klart, hvilke forventninger der er til hhv. skole og hjem. Det er derfor en stor opgave for skolen – i samarbejde med forældrene – at skabe indholdet i samarbejdet, så det opleves relevant og meningsgivende for begge parter.

I begrebet samarbejde ligger implicit en grundantagelse om, at parterne (der samarbejder) sammen finder en løsning og arbejder mod et fælles mål. Denne grundantagelse bliver problematiseret i denne rapport, fx i afsnit 4.5, da undersøgelsen viser, at idealet om det gode skole-hjem-samarbejde ikke altid lader sig føre ud i livet, når samarbejdet involverer forældre i udsatte positioner.

Grundantagelsen skal i øvrigt ses i sammenhæng med, at forskningen inden for skole-hjem-samarbejde både nationalt og internationalt (traditionelt) har været præget af en underforstået handlingstilgang mod at øge forældrenes involvering i skolen efter devisen: jo mere samarbejde, jo bedre (2006, Kryger, Ravn og Winther). Samarbejdet har i en dansk sammenhæng opnået status af det, som Ravn m.fl. betegner som en kulturel selvfølgelighed. Dvs., at skole-hjem-samarbejdet som forventning og relativt standardiseret fænomen indgår som en naturlig del af den danske folkeskole (2012, Dannesboe, Ravn m.fl.). Når skole-hjem-samarbejdet bliver en selvfølgelighed, hænger det altså sammen med, at samarbejdet indebærer en række aktiviteter og praksisformer, som aktørerne i samarbejdet skal finde deres plads i uanset aktørernes egne forventninger, følelser eller oplevelser.

I skolens samarbejde med forældre i udsatte positioner er de traditionelle samarbejdsflader ikke altid naturligt givet, og det kan derfor være en udfordring at finde sin plads i samarbejdsrelationen – både for lærere og for forældre. Samarbejdet er som nævnt heller ikke selvfølgeligt for alle. Som en lærer på en af de deltagende skoler udtrykker det:

*[De nydanske forældre ser] uddannelse som skolens domæne og ikke forældrenes. Det indebærer en modsætning, i forhold til hvad vi opfatter som skole-hjem-samarbejde i Danmark.*



## 4 Skolens tilgang til forældresamarbejdet

Dette kapitel udfolder forståelsen af, hvem forældre i udsatte positioner er. Analysen viser, at forældre i udsatte positioner ud fra læreres og lederes perspektiv udgøres af en særdeles bred vifte af forældre. Forældrenes udsathed kan skyldes fx kulturelle, tidsmæssige, økonomiske og sociale forhold.

Kapitlet sætter desuden fokus på to centrale begreber i undersøgelsen: det differentierede forældresamarbejde og skolens anerkendende tilgang.

Kapitlet viser, at lærere og ledere har et udpræget differentieret syn på skole-hjem-samarbejde. Det betyder, at samarbejdet typisk afstemmes fra gang til gang afhængigt af den specifikke problemstilling eller udfordring – og desuden tilpasses den pågældende forælder og lærer og skolen i øvrigt.

Kapitlet viser også, at lærere og ledere generelt set har en anerkendende tilgang til forældrene som samarbejdspartnere. Den anerkendende tilgang kommer fx til udtryk, når skolerne forholder sig løsningsorienteret og fører en direkte dialog med forældrene.

Kapitlet peger dog også på, at samarbejdet med nogle forældre udfordrer den anerkendende tilgang. Det er tilfældet, når forældrene af forskellige årsager ikke er ligeværdige parter i samarbejdet. Men selv om forældresamarbejdet kan have meget vanskelige vilkår, og dialogen i nogle tilfælde er minimal, viser analysen, at lærerne fortsat tilstræber en anerkendende tilgang, enten ved at insistere på, at forældrene *er* en ressource, eller ved at gribe samarbejdet strategisk an og komme forældrene i møde, selv om disse ikke udgør en egentlig ressource i forhold til elevens skoleliv.

## 4.1 Skolernes syn på, hvilke forældre der er i udsatte positioner

Som nævnt har vi i undersøgelsens indledende fase haft fokus på to overordnede grupper af forældre, hhv. forældre, som er socioøkonomisk svagt stillet, og forældre til tosprogede elever.

Interviewene bidrog til at nuancere forskelligheden af disse forældre og til at skabe en forståelse af, hvornår forældre i de nævnte grupper vurderes at være udsat.

På tværs af skolerne ser vi først og fremmest to typer af forældre i udsatte positioner: de forældre, skolen kan nå i højere eller mindre grad, og de forældre, skolen *ikke* kan nå – dvs. de forældre, som skolen efter gentagne forsøg har opgivet.

*Hvis forældrene på trods af mange forsøg ikke dukker op til forældremøderne, så bliver vi nødt til at lade det ligge, hvis bare det ikke går ud over barnet (Lærer).*

Når det gælder de forældre, som skolen i højere eller mindre grad mener at kunne nå, viser vores analyse af interviewdata, at der er tale om en særdeles bred vifte af forældre, der kan inddeles i følgende hovedkategorier:

Forældre, for hvem *læringsmæssige forhold* er årsagen til, at de kan blive betragtet som forældre i udsatte positioner:

- Bogligt svage forældre, der ikke kan støtte deres barns lektielæsning, fx ordblinde, svage læsere eller analfabeter
- Forældre, der ikke kan dansk, fx nydanskere, som har svært ved at forstå lærernes beskeder, støtte deres barns lektielæsning, udvide barnets danske ordforråd og læse danske tekster på eksempelvis ForældreIntra.

Forældre, for hvem *kulturelle forhold* er årsagen til, at de kan blive betragtet som forældre i udsatte positioner:

- Forældre, der af religiøse eller kulturelle årsager ikke vil lade deres barn deltage i alle skolens aktiviteter, fx lejrskole, skolefester og fælleslege med både drenge og piger
- Forældre, der synes at være marginaliseret af de øvrige forældregrupper og derfor ikke føler sig velkomne til skole-hjem-arrangementer
- Forældre, som ikke opdrager deres barn i overensstemmelse med skolens kultur, fx på grundlag af værdier, der er fundamentalt anderledes end skolens.

Forældre, for hvem *manglende økonomiske ressourcer* er årsagen til, at de kan blive betragtet som forældre i udsatte positioner:

- Forældre på fx socialhjælp, som ikke har råd til at give barnet basale fornødenheder som idrætstøj eller vintersko, eller som ikke har råd til en computer, så de kan komme på skolens intranet, fx Forældreintra.

Forældre, for hvem *tidsmæssige forhold* er årsagen til, at de kan blive betragtet som forældre i udsatte positioner:

- Forældre, der må pendle langt for at få og/eller passe et arbejde og derfor har begrænset tid til skole-hjem-samarbejdet
- Forældre med mange børn, der har svært ved at forene børnepasning med de forpligtelser, der hører til skole-hjem-samarbejdet om det enkelte barn.

Forældre, for hvem *dårlige skoleoplevelser og et problematisk forhold til skolen generelt* er årsagen til, at de kan blive betragtet som forældre i udsatte positioner:

- Forældre, som har haft konflikter med skolen, og som fx taler dårligt om skolen i elevens nær-vær eller nødtigt involverer sig i skole-hjem-samarbejdet
- Forældre, som har et problematisk forhold til skolen på grund af deres egen skoletid
- Forældre, for hvem skolen repræsenterer en offentlig myndighed og derfor et sted, de gerne vil undgå kontakt med, fx på grund af skolens indberetningspligt.

Forældre, for hvem *sociale forhold og manglende overskud, ofte familiemæssige forhold, misbrug og/eller konflikter*, er årsagen til, at de kan blive betragtet som forældre i udsatte positioner:

- Forældre, som ikke har overskud til at støtte barnets trivsel og læring, fx lektielæsning, eller til at transportere barnet til et arrangement
- Forældre, som ikke har overskud til at opdrage deres barn
- Forældre, som ikke har overskud til at dække barnets basale behov som fx mad, tøj, bad mv.
- Forældre, som ikke formår at skabe tilstrækkeligt trygge familierammer på grund af fx skilsmisse, skænderier eller vold – forhold, der går ud over barnets trivsel og læring i skolen
- Nomadefamilier, som forhindrer kontinuitet i barnets skoleforløb på grund af mange flytninger mellem kommuner.

Som det fremgår, er der ifølge lærere og ledere tale om mange forskellige årsager og forhold, der giver anledning til, at de betragter forældre som mere eller mindre udsatte.

Den store bredde i interviewpersonernes beskrivelser af forældre i udsatte positioner medfører, at specifikke forældre kategoriseringer og tilhørende indsatser nedtones på de deltagende skoler. I stedet fokuseres der på skolens forhold til de enkelte forældre.

Det er således ikke muligt at systematisere indsatser eller aktiviteter, der er målrettet forældre i de enkelte kategorier, idet der kun er få aktiviteter, der på en systematisk måde er målrettet speci-

fikke forældregrupper. Vi vil dog i rapporten fremhæve disse konkrete eksempler, fx når skoler med en stor andel af tosprogede elever tager på hjemmebesøg.

Som konsekvens af de meget brede beskrivelser af forældre, med hvem samarbejdet af forskellige årsager kan være vanskeligt, har vi hidtil anvendt begrebet forældre i udsatte positioner. Herefter vil vi benytte det mere læsbare begreb udsatte forældre. Det er dog stadig en tungtvejende pointe, at den udsatte position ikke er knyttet til de pågældende personer, men at forældre i skole-hjem-samarbejdet er udsatte, fordi et eller flere forhold sætter dem i en udsat position.

## 4.2 Det differentierede samarbejde

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan den brede forståelse af udsatte forældre mere konkret får betydning for lærernes tilgang til skole-hjem-samarbejdet. Ledere og lærere vælger nemlig at differentiere samarbejdet fra gang til gang i stedet for at målrette indsatser mod bestemte forældre-kategorier.

Overordnet ser vi, at det differentierede forældresamarbejde indebærer, at skole og hjem træffer en række valg i deres kontakt med hinanden, så samarbejdet bliver gensidigt tilpasset. Det fordrer variation og giver hver kontakt og hvert samarbejde en særegenhed. Det differentierede forældresamarbejde rummer dermed en tilgang til eleven, som går hånd i hånd med folkeskolelovens forventninger til eksempelvis undervisningsdifferentiering, alsidig udvikling og inklusion.

Det differentierede samarbejde kommer ifølge interviewene med lærere og ledere til udtryk på forskellige måder:

*Individuel afstemning mellem skole og hjem* er en helt central del af det differentierede samarbejde. Selv om der findes relativt ens praksisser for dele af skole-hjem-samarbejdet, fx tidsomfanget af en skole-hjem-samtale, omtaler interviewpersonerne eksempelvis behovet for, at skole-hjem-samarbejde skræddersyes i hvert enkelt tilfælde. En lærer fortæller, at samarbejdet "ikke følger en procedure for bestemte forældregrupper", men "afgøres fra gang til gang". En anden lærer beskriver variationen i sin tilgang til forældresamarbejdet ved hjælp af billedet af en kamæleon. Læreren agerer forskelligt og afstemmer forventninger afhængigt af den enkelte elev og af familien.

*Nøje dialogovervejelser – evt. sammen med andre professionelle* er også en del af det differentierede samarbejde. De individuelt tilpassede kontakt- og samarbejdsvalg, der træffes, kan spænde vidt fra bevidste tilpasninger i mødet mellem lærer og forældre til store og formelt vedtagne strategier for det enkelte barn. Fx nævner lærerne, at de ofte mere eller mindre automatisk tilpasser deres sproglige formuleringer, mens der forud for et længerevarende samarbejde om en elev kan

have været møder mellem skoleledelse, team og ressourcepersoner, hvor strategien for, hvordan forældrene bør kontaktes, også kan være blevet diskuteret.

*At imødekomme bredden i forældregruppen* betragtes også som en del af det differentierede samarbejde. Lærere og ledere konstaterer, at de møder en bred forældregruppe med forskellige forventninger til og forudsætninger for at deltage i skole-hjem-samarbejdet. Det stiller krav til skolerne, der må forholde sig til, hvordan forskellige forældre bedst muligt kan tage del i samarbejdet, og hvordan de kan medvirke positivt til deres børns udvikling og læring.

*Relationen mellem lærer og forælder* er også en del af det differentierede samarbejde. En forælder siger fx: "Alle vil gerne have et godt skole-hjem-samarbejde, men det afhænger meget af personerne og af kemien mellem forældre og lærer". Citatet peger på, at samarbejdet i høj grad er betinget af relationen mellem lærer og forælder. Samarbejdet er med andre ord ikke nogen fast størrelse, men er til løbende afstemning, overvejelse og evt. forhandling – afhængigt af hhv. hjemmets og skolens værdier og traditioner. En dimension i denne forståelse er, at eleven sættes i centrum for samarbejdet. En lærer siger fx: "Skole-hjem-samarbejdet er blevet meget individuelt og betragter barnet som centrum. Vores opgave er at få barnet videre, og så er vi nødt til at gå de her genveje, mellemveje, udveje og indveje på mange forskellige måder".

Den differentierede tilgang til forældresamarbejdet, som er skitseret ovenfor, rummer dog nogle udfordringer for skolerne, som er værd at bemærke: Det er vigtigt at holde fast i de gode praksiserfaringer inden for området, herunder at notere sig fællesnævnerne. Det er også vigtigt, at viden om god generel praksis spredes, fx gennem afdelingerne eller teamets fælles drøftelser.

### 4.3 En anerkendende tilgang til forældrene

Som det fremgår af dette afsnit, hviler det differentierede forældresamarbejde på en anerkendende tilgang til forældre som samarbejdspartnere. Inden for den anerkendende tilgang til forældre tror skolens lærere og ledere grundlæggende på, at forældrene kan bidrage positivt, og de er opmærksomme på, at forældre er forskellige, ser den gode relation mellem skole og hjem som vigtig og kommunikerer ligeværdigt og anerkendende uanset forældrenes kultur, uddannelse og sprog (jvf. teorigrundlag for faktor 1).

#### 4.3.1 Alle forældre kan bidrage

Som det fremgår af tabel 1, er det generelle billede, at man på størstedelen af de adspurgte skoler *arbejder* med en anerkendende tilgang til forældrene. 57 % af de adspurgte skoleledelser svarer, at hele lærergruppen arbejder ud fra den præmis, at alle forældre kan bidrage med noget i forhold til deres børns læring, og 23 % svarer, at det gælder i nogle afdelinger. Desuden svarer 48 % af de adspurgte skoleledere, at hele lærergruppen arbejder med, at lærerne spørger om og

anvender den viden, forældrene har om deres barn, og 27 % svarer, at det gælder i nogle afdelinger. Endelig svarer 54 % af de adspurgte skoleledere, at hele lærergruppen arbejder med, at lærerne anerkender forældrenes holdninger, oplevelser og erfaringer, og 25 % svarer, at det gælder i nogle afdelinger.

**Tabel 1**

**Nedenfor er der nævnt en række tilgange til skole-hjem-samarbejdet, som man kan arbejde med på skolen. Har I på skolen arbejdet særligt med at fremme følgende?**

	Ja, i hele lærergruppen	Ja, i nogle afdelinger	Ja, i enkelte team eller hos ressourcpersoner	Nej	Total
At lærerne arbejder ud fra den præmis, at alle forældre (også fx socialt udsatte forældre) kan bidrage med noget i forhold til deres børns læring	57 % (n = 212)	23 % (n = 85)	14 % (n = 53)	5 % (n = 20)	100 % (n = 370)
At lærerne spørger om og anvender den viden, forældrene har om deres barn (fx hvordan barnet motiveres og trives)	48 % (n = 176)	27 % (n = 99)	21 % (n = 78)	3 % (n = 12)	100 % (n = 365)
At lærerne anerkender forældrenes holdninger, oplevelser og erfaringer	54 % (n = 197)	25 % (n = 91)	17 % (n = 62)	5 % (n = 17)	100 % (n = 367)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

På de seks skoler, vi besøgte, er den anerkendende tilgang også i fokus, og vi havde under interviewene mulighed for at få uddybet, hvordan skolerne greb dette arbejde an. Målet var altså at få belyst, hvordan skolerne konkret udmønter den anerkendende tilgang.

#### **4.3.2 Den anerkendende tilgang er en selvfølge på de seks skoler**

Det er for både lærere og ledelse helt basalt og selvfølgeligt, at forældrene er og skal bekræftes i at være en positiv ressource i skole-hjem-samarbejdet. Arbejdet med at skabe en fælles anerkendende tilgang på skolen sker ofte direkte gennem vejledning og rådgivning fra ledelse, kollegaer og/eller ressourcepersoner eller indirekte på baggrund af skolens eller kommunens fokusområder, fx i arbejdet med skolens grundlæggende værdier eller i forbindelse med et tema om inklusion.

De interviewede lærere og skoleledere begrundet deres anerkendende tilgang lidt forskelligt, fx med, at det hører med til "den hele forståelse af barnet også at have kendskab til barnets hjem",



”at det sikrer det bedst mulige samarbejde”, eller ”at det er forældrene, der skal forblive eksperterne i deres barn, derfor skal de selvfølgelig inddrages”. Grundpræmissen er, at skolen *kun* kender barnet som elev fra en skolesammenhæng og i de sociale kontekster, der naturligt følger med her. Med den anerkendende tilgang vil skolen sikre forældrenes engagement og lyst til at tage del i samarbejdsrelationen. Dvs., at tilgangen også fremhæves som afgørende, fordi den i skolens øjne er af stor betydning for elevens læring og trivsel.

Tilgangen italesættes tydeligst af lærerne på de deltagende skoler og kommer fx til udtryk i følgende citat:

*Det er vigtigt at møde forældrene som ligeværdige samarbejdspartnere og at se dem som utroligt stærke ressourcepersoner i forhold til deres barn, også selv om de er svage. De er enormt vigtige medspillere, og det er vigtigt at signalere til forældrene. (Lærer).*

Som citatet viser, oplever denne lærer, at det er vigtigt, at skolen tilbyder forældrene at indgå i et jævnbyrdigt samarbejde. Lærere og ledere på de seks skoler understreger gang på gang den anerkendende tilgang, fx ved at betone, at de møder forældre i øjenhøjde og med en tilgang, som er åben, positiv og anerkendende, ligesom de fremhæver tillid, tryghed og respekt som bærende værdier i skole-hjem-samarbejdet.

#### **4.3.3 En anerkendende tilgang inkluderer alle forældre**

For nogle forældre bærer mødet med skolen præg af de dårlige skoleoplevelser, som de bringer med sig ind i samarbejdet, fx fra deres egen skoletid eller fra deres barns tidligere skoleforløb. Disse forældre har typisk en begrænset tillid til skolen og kan være utrygge ved den. Den anerkendende tilgang ses her som et afgørende afsæt i arbejdet med at gøre op med de negative billeder af skolen og få etableret et tillidsforhold mellem skolen og hjemmet.

En måde at gøre op med de negative skolebilleder på er, at skolen og lærerne fastholder et positivt fokus på eleven og på forældrene som samarbejdspartnere. En lærer fortæller, at det i praksis kan være svært, men så må kollegaerne træde til ved fx at bidrage med optimistiske og gode fortællinger om eleven i andre fag eller arbejdsituationer. Desuden må lærere og ledere være meget tydelige i deres forventninger til forældrene om at støtte op om og være en aktiv del af barnets skoleliv.

Vi vil i det følgende afsnit vise, hvordan den anerkendende tilgang til forældre kommer til udtryk i lærernes og ledernes konkrete praksis i skole-hjem-samarbejdet.

## 4.4 Den anerkendende tilgang i praksis

På tværs af skolerne peger lærere og ledere på en række praksisser i forældresamarbejdet, som udspringer af en anerkendende tilgang til forældrene. Disse praksisser kan inddeles i seks kategorier:

- At have et positivt udgangspunkt
- At være direkte og specifik
- At være løsningsorienteret
- At vise, at man vil eleven
- At udvise respekt for forældrenes værdier
- At følge op.

Materialet "Værktøjskassen Teammødet" (2010a, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration) har en parallel til ovenstående, som kaldes den værdsættende samtale. Ifølge dette materiale er det vigtigt, at man i kommunikationen med forældre er bl.a. dialogorienteret, konkret, inkluderende, tålmodig, lyttende og fælles om at skabe et billede af eleven.

De seks konkrete praksisser, vi har set i datamaterialet, vil vi gennemgå i det følgende. De griber ind i hinanden og skal derfor ikke ses som uafhængige størrelser. Der er nærmere tale om en teoretisk skelnen for at tydeliggøre skolernes tilgange til forældresamarbejdet.

### 4.4.1 At have et positivt udgangspunkt

For flere lærere og ledere er der en tæt sammenhæng mellem at være anerkendende og at være positiv i sin tilgang til forældrene. På tværs af interviewene fremgår det, at dialogen med forældrene ikke alene skal handle om de udfordringer og forbedringspunkter, eleven måtte have, men at samtalen skal bidrage til at sætte fokus på elevens styrker og potentialer. Den anerkendende samarbejdsrelation udvikles i stedet ved at tage fat i både de positive og de problematiske aspekter ved elevens læring og udvikling.

Tilgangen udspringer også af en afstandtagen fra "den problemfokuserede rygmarvsreaktion", hvor lærerne kommer til at "bruse ud med det, eleven gør forkert eller ikke magter". Lærerne italesætter denne dialogform som uprofessionel, bl.a. fordi det erfaringsmæssigt har vist sig sjældent at føre et konstruktivt samarbejde med forældrene med sig, og fordi man ikke har gennemtænkt formålet med at nævne problemerne.

### **Positiv omtale af eleverne gennem elevambassadører**

På Bedsted Skole i Thisted Kommune har et af skolens team gode erfaringer med at arbejde med såkaldte elevambassadører. Målet var at sikre en nuanceret dialog om de enkelte børn, hvor de negative fortællinger ikke fik lov til at fylde. Konkret udnævnte teamet en elevambassadør, der fik til opgave at fokusere på elevens styrker og forudsætninger på teammødet.

Ambassadøren fik teamet til at ændre syn på eleverne, hvilket havde en afsmittende virkning på forældresamarbejdet. Lærerne oplevede, at det blev lettere at kommunikere med hjemmene, fordi det positive fokus på eleverne ændrede tilgangen til samtalen med forældrene, som blev "blødt op".

#### **4.4.2 At være direkte og specifik**

En anden central pointe i den anerkendende tilgang er, at skolen skal være direkte i sin kommunikation over for forældrene. Det er fx vigtigt, at budskaber ikke sløres for at skåne modtageren:

*Ved svære ting kan det let blive en væven rundt om emnet eller sagt for hårdt. Det skal siges kort og præcist på en omsorgsfuld måde, så forældrene føler sig medinddraget. Det kan vi alle blive bedre til. (Lærer).*

Vi ser, at der i nogle tilfælde kan være en udfordring forbundet med at møde forældrene med en positiv tilgang og på samme tid være direkte og ærlig i dialogen, særligt hvis der skal tages fat på vanskelige forhold. Flere lærere har gjort den erfaring, at de i samarbejdet med særligt nydanske forældre på grund af både sproglige og kulturelle forskelligheder må gøre budskabet helt klart og formulere sig direkte. Ellers risikerer de, at forældre og skole taler forbi hinanden, fordi de positive ord, som en lærer fx indleder en samtale med, skygger for det budskab, læreren egentlig ønsker at formidle:

*Hvis man vagt siger: "Eleven er sød, men det går ikke så godt", så kan forældrene ikke forholde sig til det. Det er gerne forældre, der ikke magter selv at spørge ind. De går ud [af lokalet, red.] med en ide om, at det går godt. (Lærer).*

Læreren fortæller videre, at skolen har ansat tosprogede lærere, der arbejder med en særlig tydelighed i deres kommunikation med nydanske forældre. De går direkte til en evt. problemstilling og formulerer sig konkret og uden omsvøb. Det giver et positivt udbytte, for så ved forældrene præcis, hvor de har skolen.

Når læreren skal kommunikere direkte, kan det også ses som et spørgsmål om at vælge sit fokus for samtalen. Det betyder, fortæller en lærer, at hun nogle gange må sortere i de problemstillinger, hun ønsker at drøfte med forældrene. Hvis læreren fx vælger at forelægge forældrene alle de problemstillinger, hun ser i relation til en elev, risikerer hun, at forældrene bakker ud af samarbejdet og fremover måske ikke involverer sig.

#### **4.4.3 At være løsningsorienteret**

At være løsningsorienteret betyder, at skolen i kontakten med forældre har fokus på, hvordan forældre og skole i samarbejde kan ændre en given problemstilling til det bedre. Nogle lærere fortæller, at de typisk indleder dialogen med forældrene med at spørge om forældrenes hjælp til at forstå en konkret situation og løse problemet. Hvis skolen fx har observeret en uheldig episode med en elev eller oplever et negativt mønster i en elevs adfærd, fungerer det godt at bringe forældrene på banen med det samme og fx sige: "Jeg har brug for din hjælp, hvordan griber vi det her an?".

Visse interviewpersoner understreger imidlertid, at når skole og forældre samarbejder om at finde løsninger, er det vigtigt, at skolen forholder sig til, hvad forældrene faktisk kan og ønsker at hjælpe med, sådan at samarbejdet omkring barnet foregår på et reelt grundlag. Derudover er det vigtigt at afklare, hvad skolens rolle mere konkret er.

At være løsningsorienteret handler også om at turde tage fat i de problemstillinger, der måtte være. En lærer fortæller:

*At være anerkendende betyder, at man må forholde sig til de problematikker, der er i familien. Hvis familien ikke kan læse med deres barn, må vi bede dem fortælle en historie i stedet. (Lærer).*

At læreren, som citatet viser, skal forholde sig til familiens problematikker, forudsætter ifølge den pågældende lærer dels et stort kendskab til familien og til de sociale, sproglige eller kulturelle forhold, der præger familien, dels at forældrene har tillid til skolen og er villig til at indgå i dialog, fx om, hvordan de bedst kan understøtte barnets læring og udvikling.

Desuden peger visse lærere og ledere på, at det er afgørende, at de ikke har berøringsangst i forhold til at tale med forældre om de svære forhold, der kan være i relation til en elev eller familien. Hvis de ikke taler "lige ud af posen", risikerer grundlaget for samtalen at blive uklart. En leder peger fx på, at hvis skolen ved, at en familie kæmper med udfordringer, og der er en vis åbenhed mellem parterne omkring det, kan det være lettere at gennemføre de svære samtaler, fx om en underretning om eleven.

#### **4.4.4 At vise, at man vil eleven**

En anerkendende tilgang til forældrene som samarbejdspartnere indebærer ifølge lærerne desuden at vise forældrene, at skolen vil deres barn, og at skolen kerer sig om, at barnet udvikler sig og trives. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at lærerne i dialogen med forældrene ekspliciterer, at de holder af barnet og vil noget med barnet, fx ved at indlede samtalen med en forælder sådan: "Jeg kan godt lide dit barn, fordi ... Men det bekymrer mig, at ...".

Derved anskues barnet i et helhedsperspektiv, hvilket ligger lærerne på sinde. Man kunne umiddelbart tro, at der er tale om et retorisk greb, der har til hensigt at formildne en dialog om sociale eller faglige problemer. Men et helhedssyn på barnet og en forståelse af den sammenhæng, barnet indgår i, står centralt i lærernes opfattelse af et godt skole-hjem-samarbejde.

En lærer fremhæver, at hun i samarbejdet med nydanske familier oplever, at hun kommer langt ved at "være meget konkret og vise hjerte". Læreren udtrykker omsorg for eleverne og forståelse for, at en situation kan være vanskelig for eleven eller for en forælder. En anden lærer fortæller, at hun spørger om elevens modersmål for at komme familien i møde og give eleven en oplevelse af at være set og anerkendt. Det essentielle er lærerens nære og mere personlige relation til eleven som en indgang til dialogen med forældrene.

At *ville* eleverne er også at ville forældrene og at skabe gode og tillidsfulde relationer til dem. Det sker fx ved, at skolen byder forældre velkomne på skolen og viser, hvad den står for. Og her kan skolens undervisningsdel lære af fritidsdelen, fortæller en leder. SFO'ens møde med forældrene er typisk mindre formelt, i kraft af at mange forældre i en periode bringer og henter deres barn dagligt. Det giver mulighed for at vende stort og småt, hvis det er nødvendigt. Men det fysiske møde gør også, at det pædagogiske personale bliver mere tilgængeligt for forældrene. Derved kan personalet få et bredt kendskab til skolens forældre og til deres ønsker og forventninger, hvilket er et godt grundlag for samarbejdet.

#### **4.4.5 At vise respekt for forældrenes værdier**

Endnu et punkt i en anerkendende tilgang til forældresamarbejdet er, at lærerne er opmærksomme på, at de i kontakten til forældrene i udgangspunktet ikke skal vurdere eleven, men forholde sig beskrivende. En lærer fortæller:

*Jeg prøver ikke at tolke på deres [forældrenes, red.] barn. Jeg fortæller nøgternt forældrene, hvad der skete med deres barn, og [fortæller] ikke, at deres barn er sådan og sådan. (Lærer).*

Denne lærer fremhæver ligesom andre, at dialogen bliver mere konstruktiv, hvis udgangspunktet er beskrivende. Lærerne begrundet det med, at nogle forældre føler sig anklaget eller gået for

tæt på, hvis lærerne formidler deres version af sagen, fordi denne version ofte vil være forbundet med en normativ forståelse og dermed indlejret i værdier og holdninger til, hvordan eleven bør agere. Vi ser altså, at lærere og ledere er opmærksomme på, at de let kommer til at virke bedrevidende over for forældrene, og det kan have en negativ indvirkning på forældrenes lyst til at samarbejde.

Andre lærere fremhæver, at grundlaget for skole-hjem-samarbejdet er en accept af at samarbejde med forældre med andre normsæt. Et godt skole-hjem-samarbejde handler ikke om at påvirke eller om at overføre skolens normer og holdninger til forældrene, men om mødet mellem skole og hjem med elevens læring og udvikling i centrum – uanset forskellige anskuelser af skolen og af forælderrollen.

#### 4.4.6 At følge op

*Det er godt med hurtig opfølgning, så vi hurtigt ved, hvis eleven mangler at aflevere en opgave eller lign. En fin kommunikation er afgørende – fx at de skriver på ForældreIntra. (Forælder).*

Flere lærere og ledere fremhæver desuden, at skolen som den professionelle part i samarbejdsrelationen skal være opmærksom på at følge op på en dialog eller et forløb. De væsentligste årsager til, at opfølgning er så vigtigt, er, at problemets *løsning* løbende justeres, at forældrene fastholdes i forløbet, og at fremskridtene italesættes. En lærer siger fx:

*Vi ringer, når det går bedre med et barn efter en skidt periode. Så føler forældrene ikke, at "skolen er et sted, hvor de hele tiden taler dårligt om min søn".*

Nogle lærere fortæller, at de i en periode – efter aftale med hjemmet – ringer til en forælder, fx på en fast dag om ugen. En lærer beretter, at den opfølgende dialog, hvis det går godt fremad, ofte er kort og skriftlig, selv om forløbet startede som en mundtlig samtale. Eksempelvis er det let og hurtigt at holde kontakten over skolens videndelingssystem, fx ForældreIntra. Uanset medie er det vigtigt, at forældre og lærere taler sammen om udviklingen og evt. indgår nye aftaler.

### 4.5 Når forældre udfordrer læreres tilgang

Selv om der blandt de interviewede lærere og ledere generelt er en tydelig opmærksomhed på den anerkendende tilgang til forældre – og dermed på betydningen af, at alle forældre deltager aktivt i barnets skoleliv – oplever skolen, at forældresamarbejdet til tider kan have meget vanskelige vilkår, og at dialogen i nogle tilfælde er minimal. Hos lærerne og lederne rejser det selvfølge-

lig det spørgsmål, om alle virkelig kan bidrage positivt og er ligeværdige samarbejdspartnere i skole-hjem-samarbejdet, og nogle interviewpersoner peger på, at det "er de simpelthen ikke".

På tværs af interviewene ser vi dog, at skolerne alligevel fastholder den åbne og positive tilgang til forældrene. Lærerne udviser fx en stor interesse i at indtænke, engagere og delagtiggøre forældrene i barnets skoleliv, selv om forældrene i praksis *ikke* har ressourcerne til og mulighederne for at indgå som egentlige samarbejdspartnere i skole-hjem-samarbejdet. Vi ser også, at nogle lærere i tillæg til – eller som kompensation for – skole-hjem-samarbejdet gør en ekstra indsats over for de berørte elever.

#### **4.5.1 Når samarbejdet er ekstra svært**

*Hos nogle af børnene er vi det faste holdepunkt, mere end forældrene er det. Vi er der hver dag og opfører os nogenlunde ens. (Lærer).*

Der er forældre, der, som citatet indikerer, ikke magter at tage aktivt del i deres barns skoleliv. Flere lærere oplever, at de udsatte forældre har svært ved at tage forældrerollen på sig, og at de som lærere må kompensere for forældrenes manglende opmærksomhed og tilstedeværelse. Ofte drejer det sig om forældre, der ikke magter at hjælpe deres barn med de helt basale behov som fx at have tøj på, der er tilpasset vejret, og at have madpakke med i skole eller om forældre, som aldrig deltager i aktiviteter på skolen, og hvor skolens oplevelse er, at barnet får meget lidt forældrekontakt i hjemmet.

Lærerne peger også på den erfaring, som desuden er beskrevet i visse studier (fx 2010, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration; 2010, Pedersen), at nogle forældre kommer fra kulturer, hvor det ikke forventes af dem, at de involverer sig i barnets skolegang. Nydanske forældre kan fx komme til skolen med en forventning om, at skolen varetager alt, hvad der angår barnets skoleliv, og de skelner skarpt mellem opdragerrollen og underviserrollen. Alle forhold omkring deres barns skole er derfor et skoleanliggende og angår dem ikke direkte. Forældrene møder derfor heller ikke pr. automatik op til forældremøder eller andre aktiviteter på skolen. Her vil den danske skolekultur med forventningen om, at forældre engagerer sig og tager medansvar for barnets læring, kolliderer med en tilgang, der anser læreren som (autoritær) underviser. Interviewpersonerne gør i sådanne tilfælde meget ud af over for forældrene at understrege vigtigheden af forældrenes fremmøde, også selv om lærerne ved, at sandsynligheden for, at forældrene dukker op og deltager, er lille, fx fordi der også kan være sproglige barrierer eller manglende overskud, der gør samarbejdet endnu vanskeligere.

#### 4.5.2 At anvende den anerkendende tilgang professionelt

Når lærere kompenserer for forældrene ved at dække helt basale behov hos eleverne, viser data-materialet tilbøjelighed til, at den anerkendende tilgang hos nogle bliver strategisk:

Den anerkendende tilgang til forældre kan da, afhængigt af læreren, have to udtryk:

- De lærere, som insisterer på at bevare en anerkendende tilgang til *alle* forældre
- De lærere, som udtrykker, at *få forældre ikke er en ressource*, men at de af professionelle grunde stadig benytter den anerkendende tilgang over for disse få forældre som et strategisk greb.

Det første punkt er udtryk for en, fra skolens side, ægte ressourceforståelse af forældrene. Tilgangen er, at forældre altid, alene i kraft af forældreskabet, kan bidrage positivt til barnets udvikling og læring. Selv om en elevs forælder er misbruger, vil relationen være betydningsfuld for barnet – også i skolesammenhæng. Når lærere og ledere ser forældre som en ressource, er det ikke hæftet op på, hvad skolen kan få fra forældrene, fx i form af hjælp til og understøttelse af aktiviteter i klassen. Det handler snarere om en grundlæggende forståelse af forældrerollens betydning for barnets skoleliv og dermed en insisteren på, at skole-hjem-samarbejdet er et fælles ansvar.

Det andet punkt er udtryk for en mere strategisk tænkning. Her bliver den anerkendende tilgang til forældrene en forudsætning for at etablere en så god og tillidsfuld samarbejdsrelation som muligt. En lærer fortæller fx, at hun nogle gange har vanskeligt ved at se ressourcerne i hjemmet til at støtte barnets skoleliv, men at hun i dialogen med forældre altid er imødekommende og anerkendende, også selv om forældrenes deltagelse i barnets skoleliv er minimal: "Vi anerkender, at de [forældrene, red.] kun kan sende deres barn i skole og give ham bad. Så tager vi resten."

Under alle omstændigheder ser vi fra lærernes side i deres dialog med de udsatte forældre en udpræget opmærksomhed på den positive samtale. Fx bruger flere lærere ros som et middel til at hjælpe dialogen på vej, fordi det giver forældrene en oplevelse af, at de er medinddragede. Både lærere og ledere fortæller desuden, at de af og til oplever at lægge øre til fortællinger fra forældre, som de egentlig ikke har tillid til er reelle. Men det er nødvendigt at lytte og gøre gode miner til slet spil for at opnå en dialog med forældrene.

Et professionelt greb, som kan kaldes forebyggende positiv opmærksomhed, er også vigtigt for en del interviewpersoner. Rationalet er, at skolen gennem positiv kontakt og dialog bevidst forebygger, at det fremtidige samarbejde går i hårdknude. Nogle lærere er strategisk præventive i deres kontakt med de forældre, hvor de forudser, at der på længere sigt kan opstå problemer. De omtaler fx grebet som "at spare op til hårde tider" eller "at sætte ros ind på kontoen". Rationalet er også, at det via dette greb bliver lettere for læreren at konfrontere forældrene, når forhold omkring eleven eller familien bliver svære.



De to forståelser, der er beskrevet ovenfor, bygger på forskellige logikker, som hver især rummer udfordringer. Har lærerne fx en anerkendende tilgang til alle forældre, er det ofte forbundet med et stort arbejdspress. For hvordan bliver læreren fx ved med at finde energien og modet til at inddrage og engagere forældre, hvis de gang på gang udtrykker manglende lyst eller evne? Den strategiske tænkning kan umiddelbart ses som en mere faglig eller professionel tilgang til samarbejdet. Man kan imidlertid argumentere for, at læreren også forholder sig professionelt til den enkelte samarbejdsrelation ved at have et mere reelt grundlag for kontakten til forældrene.

#### **4.6 Opsamling - skolens tilgang til forældresamarbejdet**

De udsatte forældre er set fra skolens synspunkt en særdeles bred gruppe. Deres udsathed kan skyldes mange forhold, fx kulturelle, tidsmæssige, økonomiske og sociale. Graden af udsathed er også forskellig.

Analysen viser, at lærere og ledere løbende differentierer samarbejdet til de enkelte forældre i stedet for at arbejde med målrettede aktiviteter og indsatser til forskellige forældregrupper. Det differentierede forældresamarbejde går godt i spænd med de seks skolers anerkendende tilgang, fordi lærere og ledere også her er opmærksomme på og respekterer den enkelte forælder og/eller elevs behov og forudsætninger.

Den anerkendende tilgang er dog i visse tilfælde under pres, når forældrene af forskellige årsager ikke er egentlige ligeværdige parter i samarbejdet. Analysen viser imidlertid, at lærerne, selv når samarbejdet er vanskeligt, tilstræber en anerkendende tilgang. Fx arbejder nogle lærere med det, som i analysen kaldes forebyggende positiv opmærksomhed, hvor lærerne er strategisk foregribende i deres forældrekontakt.



# 5 De traditionelle flader i skole-hjem-samarbejdet

Skole-hjem-samarbejdet består traditionelt af en række grundelementer. Det gælder skole-hjem-samtalen, forældremødet, sociale arrangementer og forældrenetværk, fx kontaktforældreordninger. Dette kapitel sætter fokus på de traditionelle samarbejdsflader mellem skole og hjem ved at gå tæt på:

- Skole-hjem-samtalen
- Forældremødet
- Sociale arrangementer og aktiviteter både for klassen og for skolen generelt, fx fællesspisning, skoleteater, lotteri og arbejdsdage.

Kapitlet viser, at mens skole-hjem-samtalen gennemføres traditionelt, udvikles tilrettelæggelsen af forældremøder. De gøres mindre formelle og lægger i høj grad op til dialog og socialt samvær forældrene imellem. Det kommer fx til udtryk, når forældremøder kombineres med sociale arrangementer.

Denne udvikling ser vi som en bevidst strategi fra skolernes side for at komme de udsatte forældre i møde. Strategien går ud på at gøre forældremøderne mere aktuelle og attraktive. Hvor møderne tidligere havde fokus på, at lærerne præsenterede fagene, lægges der nu op til en højere grad af medinddragelse af forældrene. Det sker fx ved at organisere forældremøder i mindre samtalegrupper for at sikre, at alle kommer til orde.

Kapitlet viser også, at de sociale aktiviteter spiller en vigtig rolle i samarbejdet med udsatte forældre, og at skolerne derfor arbejder med en bred vifte af aktiviteter for at nå flest mulige forældre – fra tirsdagsskaffe for forældre i skolegården til åbenthusarrangementer med madlavning og fælles aktiviteter. Erfaringerne er, at de sociale aktiviteter medvirker til at give forældre gode oplevelser med at være på skolen, og at det får betydning for deres lyst til og mod på at tage del i skolens øvrige aktiviteter og fællesskab.

## 5.1 Skole-hjem-samtalen

Trods den differentierede tilgang til forældresamarbejdet peger analysen i retning af en ensartet og traditionel praksis, når det gælder skole-hjem-samtalerne. Det gælder både i indhold og i form. Dette afsnit viser indledningsvist, hvad der ifølge de seks skoler kendetegner den gode skole-hjem-samtale. Dernæst følger tre afsnit om alternative tilgange til skole-hjem-samtalen: et afsnit, der diskuterer muligheden for at variere samtalerens længde, et afsnit om hjemmebesøg og et afsnit om fordelene ved at gennemføre skole-hjem-samtalen et andet sted end på skolen. Afsnittet afsluttes med et elevperspektiv på skole-hjem-samtalen.

### 5.1.1 Skole-hjem-samtalerne gennemføres traditionelt – med stort fremmøde

Hvor det nogle gange kan være en udfordring at få de udsatte forældre til at deltage i arrangementer på skolen, oplever de deltagende skoler generelt stor opbakning til skole-hjem-samtalerne. Modsat forældremøder og andre arrangementer, der er målrettet klassen eller hele skolen, centrerer skole-hjem-samtalen sig om den enkelte elev. Den giver derfor forældre og skole mulighed for at skabe en fælles forståelse af eleven og af, hvordan parterne kan støtte op om den enkelte elevs forudsætninger og potentialer. Måske derfor oplever forældrene, at netop skole-hjem-samtalerne er vedkommende og relevante at deltage i.

De deltagende skoler gennemfører typisk to skole-hjem-samtaler årligt, hvor lærere, forældre og i mange tilfælde også eleven selv deltager i en samtale om elevens faglige og sociale udvikling og læring. Samtalen kan fx tage afsæt i elevplanen og/eller en forudgående elevsamtale, ligesom resultater af fx test eller elevprodukter kan være et vigtigt afsæt eller holdepunkt i samtalen. Samtalerne varierer tidsmæssigt fra skole til skole og fra lærer til lærer, men er typisk af 20 minutters varighed.

At skole-hjem-samtalerne gennemføres traditionelt, vil sige, at lærerne er indstillet på at informere om elevens standpunkt og søger opbakning til skolens projekt i samtalen med forældrene. Når vi under interviewene har spurgt om udvikling og forandring af samtalerne, giver interviewpersonerne i mange tilfælde udtryk for, at de er tilfredse med samtalerens forløb – med de forbehold, at enkelte forældre ønsker flere fag belyst i samtalerne (ud over dansk og matematik), og at enkelte elever og forældre ønsker mere tid til den enkelte samtale og flere skole-hjem-samtaler. Endelig udtrykker enkelte lærere og ledere et behov for at genoverveje samtalerens form og indhold, så de i højere grad gøres behovsstyrede i forhold til de fag, eleven undervises i.

Forskning peger på, at lærerens informationsorientering og forventninger til opbakning kan kollidere med en anden forventning om, at forældrene bør tage ansvar for deres barns læring og udvikling. Denne kollision ses ikke på de deltagende skoler; i stedet er opbakningsdiskursen dominerende og synes ligefrem at være mere fremherskende, så snart lærerne omtaler udsatte foræl-

dre, hvor de søger forældreopbakning i videst muligt omfang og i visse tilfælde ser sig selv som hovedansvarlige for elevens læring og udvikling<sup>5</sup>.

### **Skole-hjem-samtaler efter en cafemodel**

På Søndermarksskolen i Frederiksberg Kommune arbejder indskolingen i øjeblikket med at udvikle en ny model for skole-hjem-samtaler. Grundideen er, at eleven sammen med sine forældre kan besøge forskellige fagcafeer, fx en matematikcafe, hvor der tages afsæt i elevens portfolio inden for det pågældende fag. Skole-hjem-samtalerne kommer altså til at foregå i et cafemiljø, hvor de fleste fag er repræsenteret, og hvor det i højere grad bliver op til elev og forældre selv at beslutte, hvilke cafeer de vil besøge. Tanken er, at besøget i en cafe også skal gå tættere på, hvordan forældre konkret kan støtte elevens læring og udvikling, fx kan man i danskcafeen tale om, hvordan forældre støtter deres børns læse-udvikling ved at indføre nye læsevaner derhjemme.

### **5.1.2 Kendetegn ved den gode skole-hjem-samtale**

Interviewene med lærere og ledere peger på særligt fem kendetegn ved den gode skole-hjem-samtale, som beskrives i det følgende.

#### **Den gode skole-hjem-samtale har et klart mål**

Skole-hjem-samtalens præmisser og mål skal være tydelige. "Vi skal vide, hvor vi vil hen", forklarer en lærer og peger på, at forberedelse af samtalen bør ske i samarbejde med elevens øvrige lærere og evt. ressourcepersoner for at sikre denne tydelighed. Fx kan en AKT-lærer støtte lærerens forberedelse af samtalen med nye perspektiver på en given problematik eller konkrete værktøjer til at hjælpe en udvikling på vej.

Men formålet med samtalen må også stå klart for forældrene, så forældrene, når de møder op til samtalen, kender dagsordenen og har haft mulighed for at forberede sig. Desuden er det vigtigt, at forældrene er klar over, om barnet skal deltage i samtalen eller ej, eller selv har en holdning til dette.

<sup>5</sup> Dvs., at der i skole-hjem-samtalen er indlejret to forventninger til forældrene, som kan kollidere (se fx 2012, Knudsen). Den ene forventning til forældrene handler om deres opbakning. Læreren betragtes som ekspert, og forældrene forventes at møde skolen med tillid og et barn, som fx er udhvilet (denne forventning genfindes på de seks skoler). Den anden forventning handler om, at læreren betragtes som facilitator (den, der skal inspirere eleven), og forældrene forventes at bidrage til skolens læringsrum, fx med et såkaldt læringsparat barn.

Med et klart mål for øje bevarer samtalen også sit fokus. Skolen må ikke bringe for mange emner på banen, fortæller nogle lærere. Konkret betyder det fx, at forældre og lærere går fra samtalen med en afklaring af, hvor der nu sættes ind, og hvem der gør hvad.

### **Den gode skole-hjem-samtale fokuserer på både faglige og sociale forhold**

Skole-hjem-samtalen bør handle om både faglige og sociale aspekter ved elevens læring og udvikling. Det er en udbredt holdning blandt lærere og ledere, at når SFO-medarbejdere deltager i skole-hjem-samtaler, understøtter det særligt de sociale aspekter ved elevens læring. SFO-medarbejderne har blik for elevernes relationer og indbyrdes samspil, og de ser eleverne i andre sammenhænge end de rent skolemæssige. De forskellige syn på elevens kompetencer styrker samtalen og bidrager positivt til at skabe en fælles forståelse af barnet.

For nogle nydanske forældre er det afgørende, at skole-hjem-samtalen i høj grad sætter fokus på elevernes faglige kompetencer. Nogle af disse forældre har høje ambitioner på deres børns vegne om fx en uddannelse som læge eller ingeniør. Her bliver det en del af skolens opgave at medvirke til også at sætte elevens sociale og personlige kompetencer på dagsordenen. Det er også vigtigt, at skolen medvirker til at give disse nydanske forældre viden om de forskellige muligheder i det danske uddannelsessystem og på længere sigt at give eleven og forældrene de bedste forudsætninger for et fremtidigt uddannelsesvalg.

### **Den gode skole-hjem-samtale er konkret**

Elevprodukter eller testresultater er begge eksempler på, hvordan samtalen kan inddrage noget konkret eller tage et konkret afsæt. Det konkrete aspekt medvirker til at tydeliggøre, hvor eleven fagligt set befinder sig – og hvor læreren med sin viden om eleven forventer, at eleven kan udvikle sig. En elev fra 9. klasse fortæller:

*Det er godt at blive konfronteret. Det er præcist og konkret. Man ved, hvad man skal forbedre til næste gang.*

Det konkrete aspekt handler også om, hvordan skolen og forældre i praksis kan understøtte og motivere eleven i arbejdet med læringsmål. Hvordan støtter forældrene fx op om barnets udvikling inden for specifikke fag eller udvikling af specifikke kompetencer, fx ved at arbejde med forskellige spil til at udvikle barnets ordforråd og sprogforståelse?

### **Den gode skole-hjem-samtale behandler ikke store emner**

Datamaterialet afspejler en forståelse af, at skole-hjem-samtalen ikke er rammen om drøftelse af de vanskelige eller potentielt konfliktfyldte forhold, der evt. måtte være med hensyn til en elev eller klasse. Der er ikke tid nok til, at lærere og forældre kan tale sammen om disse ting – og ofte deltager eleverne selv i skole-hjem-samtalerne.

Lærerne holder derfor separate møder om evt. vanskelige eller konfliktfyldte problemstillinger, hvilket ofte indbefatter et længere og mere dybdegående forløb:

*Store ting kræver mange møder og et langt forløb, hvor man holder fast. (Lærer).*

De ekstra møder, som læreren her refererer til, kan enten gennemføres som regulære møder, eller de kan, som vi ser på flere af de deltagende skoler, gennemføres i forbindelse med et såkaldt åbenthus- eller Åben Skole-arrangement.

#### **Skole-hjem-samtale i forbindelse med Åben Skole**

På Rådmandsgade Skole i Københavns Kommune har man gode erfaringer med at gennemføre de svære samtaler med forældre under Åben Skole. Åben Skole er et åbenthusarrangement, der finder sted hver anden tirsdag fra klokken 16-19. Forældre kommer af flere grunde. Forældre kan komme til arrangementet uden tilmelding, til et aftalt møde med en lærer eller til et foredrag. Alt foregår på samme tid med skolens kantine som centrum. Her serveres også et måltid mad, ligesom der er mulighed for at få sit barn passet. Der er en række ressourcpersoner til stede, som forældre og lærere kan tage kontakt til, fx sundhedsplejerske, tolke, integrationsmedarbejder og sagsbehandler.

Når skolens lærere ofte vælger at gennemføre de svære skole-hjem-samtaler i forbindelse med Åben Skole, er det, fordi det er muligt at etablere en mindre formel samtalsituation. Erfaringerne er, at Åben Skole har en form, der "tager luften lidt ud af det hele og får samtalen ned på et mere roligt niveau", som en af skolens lærere siger. Den mindre formelle stemning skaber tryghed hos forældre, der ellers kan have svært ved at komme på skolen af fx sociale eller kulturelle grunde.

Dertil kommer, at lærere og forældre har mulighed for at trække på relevante ressourcpersoner med det samme, fx i dialogen om, hvordan skole og hjem handler bedst. En sådan inddragelse af ressourcpersoner forkorter tiden, fra dialogen er påbegyndt, til handlinger igangsættes, og det er en grundsten i samarbejdet med forældrene, fortæller en leder på skolen.

#### **Den gode skole-hjem-samtale kommunikerer begge veje**

Når læreren tilrettelægger og fastlægger fokus for skole-hjem-samtalen, risikerer den let at bære præg af envejskommunikation. Det er vigtigt, at forældrenes holdninger og perspektiver indgår i samtalen, og at samtalen giver tid og plads til spørgsmål fra forældrene.

Vi kan i datamaterialet ikke spore en egentlig vægtning af de fem kendetegn for den gode skole-hjem-samtale. Dog kan vi, når vi sammenstiller disse kendetegn med skolernes praktisering af den anerkendende tilgang, argumentere for, at nogle kendetegn synes mere fremherskende end andre i samarbejdet med de udsatte forældre. Det drejer sig om en klar målsætning for samtalen, om, at samtalen er konkret, og om lærernes opmærksomhed på, at skole-hjem-samtalen ikke levner tid til at tale om meget vanskelige og evt. konfliktfyldte problemstillinger.

### **5.1.3 Differentierede skole-hjem-samtaler**

Det differentierede forældresamarbejdet åbner op for en diskussion af skole-hjem-samtalernes varighed. På nogle skoler diskuteres fordele og ulemper ved at give mere tid til nogle samtaler og mindre til andre, afhængigt af lærerens og/eller forældrenes vurdering af behov for tid til at tale sammen. En model er, at læreren ringer til de forældre, hvor læreren og/eller forældrene vurderer, at der er mindre behov for at tale sammen – samtalen afvikles altså i stedet telefonisk og er relativt kort. Det giver til gengæld mulighed for, at læreren mødes med andre forældre og har længere tid til samtalen. En anden model er, at nogle forældre kun får tilbudt én samtale, mens andre får tilbudt flere. På den måde kan parterne i samtalen nå lidt dybere, end det er muligt på 15-20 minutter.

Uanset hvilken model skolen vælger, fører en sådan variation i tid en række udfordringer med sig. For hvornår vurderer forældre og lærere, at der er tale om et egentligt behov – og er det ofte de samme elever og forældre, der har dette behov? Er der fx typisk behov, når lærere oplever negativ adfærd hos en elev, risikerer skolen at understøtte et problemfokus på samtalen og dermed at gå imod den anerkendende tilgang og forståelse af samarbejdsopgaven, som var udgangspunktet for at differentiere tidsmæssigt.

Et andet spørgsmål, der rejser sig i forbindelse med at variere længden af samtalerne, er, hvordan skolen lever op til målet om regelmæssigt at underrette eleven og forældrene om lærernes og evt. ledelsens syn på elevens udbytte af skolegangen (jf. § 13 i folkeskoleloven). Denne underretning kan naturligvis finde sted på forskellig vis, men hvis skole-hjem-samtalen forkortes, kan det for nogle elever og forældre få den konsekvens, at deres dialog med skolen om elevens udbytte bliver forringet. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, hvordan skolen fortsat sikrer rammerne for dialogen om elevernes udbytte af undervisningen.

Der er blandt de interviewede lærere desuden den holdning, at det er vigtigt at gennemføre skole-hjem-samtale med alle forældre, fordi skolen har brug for kontakten – også til ressourcestærke forældre, hvor behovet for samtale kan synes mindre. Det skyldes, at lærere ser kontakten til de såkaldt stærke forældre som afgørende for forældreopbakningen generelt. Det kommer fx til udtryk, når en lærer bevidst trækker på stærke forældre i samarbejdet med de forældre, som det



kræver lidt ekstra at få til at komme til arrangementer på skolen. Det sker fx ved at opfordre forældre til at kontakte andre forældre for at sikre fremmøde til arrangementerne.

#### 5.1.4 Hjemmebesøg

På nogle skoler aflægger lærerne hjemmebesøg som alternativ til de traditionelle skole-hjem-samtaler. Hjemmebesøget er i visse tilfælde et nødvendigt alternativ for at skabe dialog mellem skole og hjem. Som det fremgår af tabel 2, er det ikke udbredt praksis at gennemføre skole-hjem-samtaler i elevens hjem. 4 % af lærerne gennemfører ifølge skolelederne ofte skole-hjem-samtaler i elevens hjem, mens 62 % svarer, at lærerne sjældent gennemfører samtaler i elevens hjem. Endelig svarer 34 %, at lærerne ikke gennemfører skole-hjem-samtaler i elevens hjem.

**Tabel 2**  
**Bliver skole-hjem-samtaler somme tider gennemført i elevens hjem?**

	Andel
Ja, ofte	4 % (n = 14)
Ja, sjældent	62 % (n = 232)
Nej	34 % (n = 126)
Total	100 % (n = 372)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

Interviewene peger i retning af, at hjemmebesøg ofte gennemføres ud fra en afvejning fra skolens side af, om denne samarbejdsform er mest optimal i forhold til den pågældende elev og familie. Det er den fx, når forældre ikke møder op til skole-hjem-samtaler, og læreren vurderer, at samtalen er vigtig for elevens udvikling og læring.

Der kan være sociale forhold, der gør, at skolen tager på hjemmebesøg. En lærer har gode erfaringer med hjemmebesøg som en mulighed for at få den nødvendige viden om en elevs situation i forbindelse med forældrenes skilsmisse. Hun fortæller:

*Hjemmebesøg har været måden at vedligeholde kontakten til begge forældre på. Det har givet os en bedre forståelse af situationen og familien som helhed. Fordi det [samarbejdet om eleven, red.] blev meget farvet af den ene forælder, der kom til skole-hjem-samtalen. (Lærer).*

På én af de deltagende skoler gennemføres den første skole-hjem-samtale i 1. klasse som hjemmebesøg. Grundideen er at foretage en præventiv indsats, dvs. en forståelse af, at indgangen til og det fremtidige samarbejde med forældrene bliver styrket, når lærerne har været på besøg hos

familien. Både lærere og ledere understøtter denne grundide, når de fortæller, at de oplever, det bliver lettere, både for forældrene og for dem selv, at tage kontakt efterfølgende. Fx vurderer en leder, at forældrene i højere grad får mod på at komme på skolen.

### **Hjemmebesøg fremhæves som vigtige i samarbejdet med nydanske familier**

For de nydanske familier er hjemmebesøgene særligt vigtige, fremhæver nogle lærere og ledere. Besøget i hjemmet giver lærerne indblik i elevens kulturelle baggrund og måske en deraf større forståelse af eleven og forældrene som samarbejdspartnere. For forældrene giver hjemmebesøget på samme måde et bedre og mere helstøbt billede af læreren og måske af skolen generelt. Dertil kommer, at rollefordelingen er anderledes, når læreren besøger forældrenes hjem, end hvis mødet holdes på skolen. Læreren er gæst, og forældrene på hjemmebane, hvilket i nogle tilfælde kan styrke dialogen, fordi forældrene oplever sig mere trygge.

Som det fremgår af eksemplerne, giver hjemmebesøget mulighed for, at lærere og forældre lærer hinanden bedre at kende, hvilket er en forudsætning for et godt skole-hjem-samarbejde. Det vigtige er, at der etableres en positiv relation mellem samarbejdspartnerne, hvor forældrene føler, at de kan tale med lærerne om det meste. Relationen mellem skole og hjem – eller det mellem-menneskelige – bliver altså forudsætningen for reel dialog og forældrenes medbestemmelse i samarbejdet.

Hjemmebesøg indebærer imidlertid også et paradoks, idet nogle lærere oplever, at de som gæster i en families hjem ikke kan komme ind på vanskelige eller konfliktfyldte forhold. På samme tid er det måske netop familier, hvor læreren oplever, at samarbejdet kræver noget ekstra på grund af de sociale eller kulturelle forhold, der fører til hjemmebesøget. Derfor peger lærere da også på, at de overvejende ser hjemmebesøg som en mulighed for at se barnet i en anden sammenhæng end i skolemiljøet, og ikke en samarbejdsflade for den svære samtale.

#### **5.1.5 Det kan være en fordel at flytte skole-hjem-samtalen væk fra skolen**

Som tidligere nævnt er de udsatte forældre i nogle tilfælde ikke egentlige ligeværdige parter i samarbejdet mellem skole og hjem. I forhold til skole-hjem-samtalen betyder det, at samtalen ofte kommer til at udspille sig på et informationsniveau i stedet for på et dialogisk og/eller medinddragende niveau<sup>6</sup>, og at læreren under skole-hjem-samtalen kan komme til at formidle viden om

<sup>6</sup> Thomas Nordahl (2008) identificerer tre niveauer i skole-hjem-samarbejdet: et informationsniveau, hvor forældre og skole gensidigt udveksler informationer om fx undervisningens indhold og elevens oplevelse af skolen. Dialog og diskussion er det andet niveau, hvor forældre og skole indgår i reel dialog om forhold, der angår eleven, undervisningen, læringsmiljøet og udviklingen af skolen. Det tredje niveau, medindflydelse og medbestemmelse, er kendetegnet ved, at både skole og forældre har medindflydelse på beslutninger og pædagogisk praksis i skolen. Dette

eleven og skolens forventninger og ønsker. Der er altså ikke tale om en egentlig dialog, men om skolens fortælling om og fortolkning af elevens skoleliv.

Skole-hjem-samtalen bliver derved skolens anliggende. Samtalen foregår ofte på skolens hjemmehavne, i skolens lokaler og på skolens sprog. Og det er et miljø og et sprog, som kan være vanskeligt for de udsatte forældre at begå sig i og på, eller som de føler sig meget lidt hjemme i. En lærer arbejder bevidst med at bryde de etablerede rammer for forældresamtalen. Han fortæller:

*Den bedste forældresamtale er nede i hallen, mens ungerne spiller bold. Mødet med skolen kan være skræmmende [for udsatte forældre]. Skolen er ikke et neutralt sted.*

Når skolen bliver skræmmende eller ikke anses for et neutralt sted, handler det fx om de udsatte forældres negative skoleerfaringer. Det handler desuden om, at forældrene ikke føler sig trygge i og som en del af det skolemiljø, som deres barn dagligt befinder sig i. Læreren, der holder samtaler på boldbanen, søger at trække dialogen ind i et mindre formelt rum, hvor forældrene er vant til komme og føler sig mere på højde med situationen.

### **Elevens perspektiv på skole-hjem-samtalen**

Der er forskellige praksisser for, hvordan og hvor meget eleverne deltager i skole-hjem-samtalen på de seks skoler. Fx er nogle elever med under hele samtalen, mens andre er med i dele af samtalen. Deltagelsen afhænger naturligvis også af elevernes klassetrin. Der er fordele og ulemper forbundet med forskellige praksisser.

#### *Eleven skal inddrages og være medspiller*

Lærere og forældre kan have behov for at drøfte forhold om eleven, der ikke er egnet til, at eleven deltager, fx forhold i hjemmet eller uoverensstemmelser i forståelsen af samarbejdet mellem skole og hjem. Den tid, en forælder og lærer har til at tale alene med hinanden som voksne, kan desuden være begrænset, hvis forældrenes primære kontakt med skolen er skole-hjem-samtaler og forældremøder. Det taler for at overveje, om elevernes deltagelse i samtalen altid er hensigtsmæssig.

På den anden side kan elevens deltagelse, når vedkommende oplever at være en vigtig medspiller i samtalen, virke motiverende for elevens læring og udvikling. Fx fortæller nogle

*niveau indebærer en form for partnerskab med konsekvenser for begge parter. Ifølge Nordahl er medindflydelse og medbestemmelse det højeste niveau i samarbejdet, mens informationsniveauet er det laveste.*

*Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*

elever, at det er godt at få input til, hvordan de kan forbedre sig i fagene. Det forudsætter, at eleven bliver lyttet til og anerkendt i samtalen – og fx ikke går fra samtalen med en oplevelse af, at der blev talt hen over hovedet på vedkommende. En elev fortæller:

*Jeg synes, det [samtalen, red.] skulle være adskilt, så barnet snakker med læreren og bagefter forældrene. Det er tit sådan, at forældrene og lærerne snakker sammen. Jeg siger ikke så meget.*

For at undgå en sådan situation er det vigtigt, at læreren er klar over, med hvilket formål eleven deltager i samtalen – og hvilken betydning deltagelsen får for samtalen, dens forløb og indhold.

Selve samtalsituationen oplever eleverne dog ofte som lidt akavet, fordi der er så entydigt fokus på eleven selv – og op til samtalen kan eleverne være nervøse og spændte, fordi de ikke er helt sikre på, hvad lærerne fortæller deres forældre. Alligevel vil eleverne ofte gerne deltage i samtalerne, for de vil gerne høre, hvad de voksne taler om. Men eleverne synes bedst om at deltage i skole-hjem-samtaler, hvis læreren siger noget positivt – det er godt at blive rost for sin indsats.

I de tilfælde, hvor eleverne føler sig mindre usikre på samtalsituationen, kan det hænge sammen med, at de forud for skole-hjem-samtalen har haft en elevsamtale med deres lærer. Elevsamtalen har klædt eleven på til dialogen mellem skole og hjem og gør derfor eleven mere tryk ved samtalen med de voksne.

Nogle elever giver under interviewene udtryk for, at skole-hjem-samtalen er mødet mellem to identiteter: det liv, eleven har i og omkring skolen, og det liv, der udspiller sig omkring hjemmet og i forbindelse med elevernes fritidsinteresser. Eleverne oplever ikke altid et behov for sammenhæng mellem de to identiteter, men ønsker en mere tydelig skelnen mellem skole og hjem og mellem krav og forventninger i relation til skolen og krav og forventninger i relation til familien, for som en elev udtrykker det: "Man slapper af i hjemmet og laver noget i skolen."

## 5.2 Forældremødet

Dette afsnit handler om et andet grundelement i skole-hjem-samarbejdet: forældremødet. Afsnittet sætter fokus på skolernes erfaringer og udfordringer med forældremøder. Det sker gennem tre afsnit, der beskriver tre forskellige mål med møderne: at få forældrene i tale, at vise, hvad sko-

len er, og at støtte forældre-forældre-kontakten. Afsnittet beskæftiger sig indledningsvist med en udfordring, mange skoler står over for – nemlig at få forældre til at møde op til forældremøder.

### 5.2.1 Udfordringer i forhold til fremmøde til forældremøder

Som det fremgår af tabel 3, mener størstedelen af de adspurgte skoleledere i spørgeskemaundersøgelsen, at det er en udfordring at få forældre til at møde op til forældremøder. 10 % vurderer, at forældrenes fremmøde i høj grad er en udfordring, og 50 % vurderer, at fremmøde i nogen grad er en udfordring. Blot 6 % af de adspurgte ledere mener, at det slet ikke er en udfordring at få forældre til at møde op til forældremøder.

**Tabel 3**

**I hvilken grad vurderer du, at jeres skole har en udfordring i at få forældre til at møde op til forældremøder?**

	Andel
I høj grad	10 % (n = 37)
I nogen grad	50 % (n = 188)
I mindre grad	34 % (n = 127)
Slet ikke	6 % (n = 21)
Total	100 % (n = 373)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

Når det gælder de seks skoler, kender interviewgrupperne også til problemer med at få forældre til at møde op til forældremøder. Skolerne har derfor haft stort fokus på at forandre forældremødernes form. Som et simpelt fremmødetrick placerer skolernes lærere ofte forældremøderne i sammenhæng med andre aktiviteter, fx fællesspisning eller opførelse af et teaterstykke.

Datamaterialet peger på, at der ofte er tre grundlæggende mål med at udvikle forældremøderne: at få forældrene mere i tale, at vise forældrene, hvad skole er, og at etablere en god forældre-forældre-kontakt. De tre mål beskrives nærmere i det følgende.

### 5.2.2 Det er forældrenes møder – få dem i tale

Når lærerne under interviewene taler om forældremøder, er en del af dem optaget af, at forældremøderne tidligere var overvejende envejskommunikation:

*De møder, hvor man fortæller, hvad man gør i hvert fag, altså stiller sig op og gennemgår årsplaner i flere timer, de er forfærdelige. Bed forældrene om at læse planerne på intra – og gør noget andet til forældremøderne. (Lærer).*

Blandt lærerne finder vi den holdning, at det er vigtigt "at give slip" og lade forældrene komme til orde. Det omtales af nogle lærere ligefrem som grænseoverskridende – men nødvendigt – at formulere en dagsorden, hvor ikke blot lærerne er ansvarlige for indholdet. En lærer siger, at den unødvendige kontrollyst med hensyn til forældremødet bør erstattes med at "stikke en finger i jorden og finde ud af, hvor forældrene vil hen". Det er altså et mål for lærerne at lade forældrenes perspektiv træde mere tydeligt frem.

En klasselærer forklarer i et interview, at hun tidligere ønskede "mere kontrol", fordi hun var bange for at fremstå som ustruktureret, når hun i højere grad lod forældrene styre, men at det i hendes optik har givet langt mere indholdsrigge møder og en bedre kontakt til forældrene. Den måde, som hun arrangerer møderne på i dag, rummer bl.a. den fordel, at møderne bliver mere utvungne og med plads til individuelle synspunkter og dermed til, at flere forældre end blot de stærkeste og mest velformulerede kommer til orde.

### **Opmærksomhed på organiseringen**

En vej til mere utvungne dialoger med stærke forældreperspektiver er at organisere møderne på måder, der gør det oplagt for forældrene at deltage i dialogen. Nogle lærere har gode erfaringer med små samtalegrupper, speed-dating-modeller samt samtaler med den forælder, der sidder ved siden af.

Gennem sådanne mere tryghedsskabende mødeformer ønsker lærerne at få forældremødet til at fremstå så afslappet som muligt og at nå flere forældre. Tesen er, at det er lettere for mere udsatte forældre at gå i dialog med to-tre andre forældre end at sige noget foran alle klassens forældre og lærere.

I lærernes øjne er det svært ved denne organisering, at det ikke er muligt at samle op og vedtage klare fælles beslutninger. Alligevel fremhæver lærerne bruddet med de mere lærerstyrede og klassiske møder som en gevinst, fordi det i bund og grund er forældrene, der skal komme til orde – og føle sig hørt og velkomne – til forældremøderne.

En anden fordel ved at bryde mødet ned i mindre grupper og fx skabe cafemiljøer er, at det gør det lettere at tilgodese forskellige forældre og at kommunikere på forskellige niveauer.

### **Forældrenes møder – forældrenes dagsorden**

På Ruds Vedby Skole i Sorø Kommune forsøger skolen at gøre forældrene ansvarlige for forældremødernes dagsorden for at sikre sig, at det, som sker på mødet, udspringer af forældrenes behov. Som på mange andre skoler udgør klasselæreren og de valgte kontaktpædagoger klassens K-råd. Opgaven for K-rådet er, som det fremgår af hjemmesiden, at:

- Planlægge forældremøder og arrangementer
- Udarbejde dagsorden og referat af møderne
- Indkalde en skolebestyrelsesrepræsentant til møderne
- Inddrage nye forældre i samarbejdet
- Sørge for, at der er hyggelige rammer omkring møderne
- Tage initiativ til en forældrebank, der oplister, hvilke forældreressourcer der findes i klassen, som skolen kan gøre brug af i undervisningen.

Ruds Vedby Skoles skolebestyrelse har følgende forslag til emner på forældremøderne:

#### *Indskolingen:*

Angst for den store skole, madpakker og Boden, slikkeri, lektier, samvær i klassen, sorg og afsked, trin for trin, trafik og små børn, skolemælk, sengetider, fødselsdage, skolepsykologen, klasseledelse.

#### *Mellemtrinnet:*

Skoletræthed, sengetider, motion og frisk luft, mobning, lektiemængde, smugrygning, modetøjstyranni, arbejdsindsats, pubertet, fritidsinteresser, klassekasse, overholdelse af aftaler, private fester, den første øl, loyalitet mellem skole og hjem, ansvarlighed.

#### *Udskolingen:*

Snakker vi sammen?, stofmisbrug, lommepenge, skolevejledning, uddannelse, erhvervsarbejde, projektarbejdsformen, eksamensformen, en teenager i huset, alkohol, lejrskole – forældrehjælp, ungdomskriminalitet, pligter hjemme, trivsel fysisk og psykisk, lektiekultur og -vaner, overholdelse af aftaler, holdning til skolen.

### **5.2.3 Mødernes indhold: at vise, hvad skole er**

Når lærere afprøver konkrete opgaver og øvelser med forældre på et forældremøde, er det med det mål for øje at give forældre et større indblik i, hvad skolen og eleverne mere konkret arbejder med, og hvad forældrenes rolle er og kan være i den sammenhæng. Det gælder fx faglige områder, hvor en lærer viser konkrete regnemetoder på en interaktiv tavle, eller viser, hvordan børne-

stavning fungerer. Et andet eksempel er, når læreren formidler viden om, hvordan børnene i deres hverdagsliv kan styrke tilgangen til matematik. Men det gælder også mere sociale områder:

*Vi laver ikke den slags møder, hvor hvert fag er repræsenteret, men vi laver noget konkret og tager større emner op. Forældrene prøver fx de ting af, vi laver med børnene. Det er den måde, vi arbejder på. Fx har forældrene prøvet den samme tillidsøvelse – med en ballon – som vi har lavet med børnene. (Lærer).*

Andre lærere har gode erfaringer med at anvende cases på forældremøder. De beskriver bestemte episoder eller mønstre i opførelse – og danner afsæt for forældrenes diskussioner om, hvordan de ville reagere, hvis det var dem, der eksempelvis var lærer eller elev i den bestemte kontekst.

#### **5.2.4 Forældre-forældre-kontakt**

Det er også et mål for forældremøderne, at forældrene indbyrdes skal møde og tale med hinanden. En lærer siger:

*Forældrene skal føle, at man er en del af et forældresammenhold og dermed medansvarlig for klassen. Hvis fx der er ballade i pigegruppen, så kan forældre understøtte arbejdet ved at tage pigerne med på tur.*

Citatet viser, at forældre-forældre-relationen er vigtig, fordi forældrene kan fremme et velfungerende socialt miljø – og dermed trivslen i klassen. Lærerne nævner under interviewene også andre fordele ved en stærk forældrekontakt i klasserne:

- Forældrene dukker mere talstærkt op, fordi de kender hinanden og gerne vil mødes.
- Forældrene bliver bedre til at tale om konflikter, fordi de er tryggere ved hinanden.
- Forældrene er mere villige til at indgå kompromisser, fordi de føler sig forpligtet over for hinanden.
- Forældrene kender de mere udsatte forældre og kan se fordelene ved at hjælpe dem, fx ved at tilbyde kørelejlighed eller arrangere legeaftaler.
- De stærke forældre aflaster lærerne, så det er forældre, som ringer de udsatte forældre op og eksempelvis får dem til at deltage i og føle sig velkomne til arrangementer.
- En stærk forældre-forældre-relation modvirker, at forældrene flytter deres barn ud af skolen.

Lærere fortæller altså, at de kan finde på at spørge ressourcestærke forældre om hjælp til at støtte udsatte forældre, men de er opmærksomme på, at denne strategi kan fremme uheldige grupperinger i forældregruppen og fx forstærke den tendens, at forældre med ressourcer og overskud til at involvere sig "kører deres eget løb, og de andre forældre bliver hægtet af", som en lærer siger. Derfor ser vi i datamaterialet også en række eksempler på, hvordan lærere arbejder med at



styrke forældre-forældre-relationen i bredden, fx ved at planlægge forældremøder, hvor forældrenes indbyrdes kendskab til hinanden er i fokus.

### **5.2.5 Færre forældremøder og flere skole-hjem-samtaler og åbenthusarrangementer?**

Når det sociale fællesskab forældrene imellem bliver nøglen til en velfungerende klasse, sker det ud fra den ide, at forældremiljøet er afgørende for, hvordan forældre kan arbejde med og støtte op om klassen, fx i forbindelse med konflikter blandt eleverne, ligesom det er afgørende for at fastholde forældres deltagelse op igennem skoleforløbet.

Under interviewene blev det dog også diskuteret, i hvor høj grad succesfulde forældremøder står mål med indsatsen, og om det overhovedet er muligt at holde succesfulde forældremøder. En lærer konstaterer fx:

*Hellere flere skole-hjem-samtaler end forældremøder – fordi kulturelle og sociale problemer betyder, at nogle ikke har overskud til at deltage ... Altså, det er svært at gå i dybden til forældremøder, fordi forældrene er meget forskellige steder henne. Forskellige niveauer og forskellige sproggrupper. For at sikre, alle er med, skal vi fx have tolke. Det bliver en meget lang proces.*

Der er lærere, som har droppet det ene af de to forældremøder, de sædvanligvis holder, og i stedet arrangerer natløb eller fællesspisning og sørger for, at forældrene på den måde lærer hinanden at kende, og at forældrene kan "tage en snak under halvtaget med mig [klasselæreren, red.], hvis det er det, der er behov for".

Opsamlende ser vi en tendens mod mindre lærerstyrede forældremøder, hvilket er en bevidst strategi fra skolens side for at få flere forældre til at deltage i møderne. Et vigtigt formål er i højere grad at italesætte forældrenes perspektiv og dermed skabe en mere ligeværdig ramme, hvor forældre oplever det positivt at deltage i og bidrage til samarbejdet.

Som det fremgår af det følgende afsnit om sociale arrangementer og aktiviteter, ser vi på linje med udviklingen af forældremødet også en opfattelse af, at de sociale arrangementer medvirker til at give forældrene positive oplevelser på skolen. Disse oplevelser kan få betydning for forældrenes lyst til at deltage i skolens fællesskab.

## 5.3 Sociale arrangementer og aktiviteter

*Der kommer mange til de sociale arrangementer, fordi vi ikke kræver noget af dem. Tit handler det om mindreværd og fremmedgørelse og om ikke at tale sproget og kende systemet. Derfor er det godt med tirsdagskaffe og banko til at bryde isen med. Så bliver det mere naturligt at komme på skolen, så det ikke kun er, når lokummet brænder, at de [forældrene, red.] kommer. (Leder).*

Datamaterialet viser, at sociale arrangementer er en vigtig vej til et positivt samarbejde med udsatte forældre. Det skal ses i lyset af, at skole og forældre her typisk møder hinanden under rolligere og mere uformelle forhold end ved fx skole-hjem-samtaler eller forældremøder. Dette afsnit sætter fokus på, hvordan de sociale aktiviteter får betydning for samarbejdsrelationen mellem skole og hjem.

### 5.3.1 Der skal være arrangementer for forskellige forældregrupper

I citatet ovenfor forklarer en leder den store opbakning til skolens sociale arrangementer med, at denne type aktivitet ikke stiller særlige krav til forældrene. Tirsdagskaffen er et eksempel på en social aktivitet, der i udpræget grad ikke er formaliseret. Hver tirsdag morgen står skolens leder i skolegården med kaffe på kanden, klar til at tale med forældre, der har lyst til og mulighed for at blive lidt længere på skolen. Samtalerne handler om stort og småt og er en, for lederen, vigtig kilde til viden om, hvad der rører sig blandt forældrene. Det er forskelligt, hvor mange og hvilke forældre der deltager, men det er ifølge lederen vigtigt at have forskellige aktiviteter, fordi skolen rummer mange forskellige forældre. Logikken er, at hvor den ene aktivitet primært tiltaler nogle forældre, tiltaler andre aktiviteter andre forældre, fx fælles madlavning på skolen for kvinder med samme modersmål. Skolen kan imidlertid se en udvikling, i og med at tirsdagskaffen i første omgang var rammen om mødet med etnisk danske forældre, mens nydanske forældre nu også er begyndt at deltage. Udviklingen er hjulpet på vej af lederens insisterende opfordring til forældrene om at blive fem minutter længere, når de passerede hende i skolegården om morgenen.

Et andet eksempel på, at skolen målretter de sociale aktiviteter efter forældrenes interesser, er, at nogle skoler med stor succes arrangerer bingo. Dermed får skolen nogle forældre til at komme, som skolen vurderer ellers ikke ville deltage i aktiviteter på skolen, fx hvis der i stedet var skoleteater.

Det vigtigste er, fortæller lærere og ledere, at de sociale arrangementer medvirker til at give forældre gode oplevelser med det at være på skolen, så de får lyst til at komme der og til at være en del af skolens fællesskab, både i klassesammenhæng og på skolen generelt, og også får lyst til at tage del i de mere formelle samarbejdsflader. De gode oplevelser hænger altså sammen med at

etablere og styrke forældremiljøet omkring klassen og skolen. Som en lærer beskriver det, er "de klasser, der fungerer bedst, der hvor forældrene har et godt fællesskab".

### **Eksempler på sociale arrangementer**

De sociale arrangementer kan have hele skolen som målgruppe, eller de kan målrettes de enkelte klasser, årgange eller afdelinger i skolen. Repræsentanter for forældregruppen – såkaldte kontaktforældre – spiller ofte en central rolle i at planlægge de sociale arrangementer omkring klasserne, ligesom skolebestyrelsen kan være involveret i at arrangere sociale arrangementer, som fx kan være:

- Skolefester
- Fællesspisningsarrangementer, hvor lærere og forældre sammen tilbereder mad, eller hvor hver familie medbringer en ret
- Åbenthusarrangementer, fx forældrecafeer, hvor forældre tilbereder mad, og hvor skolens elever udstiller produkter fra undervisningen
- Emneugeafslutning, hvor eleverne fx præsenterer produkter fra ugen
- Forældrekor
- Arbejdsdage, fx maling af skolegården
- Foredrag, fx om børns brug af internettet
- Legegrupper, hvor børnene i mindre grupper besøger hinandens familier.

Enkelte sociale arrangementer synes at gå tættere på egentlige grupper af forældre med særlige forhold og har tilmed et oplysende eller integrerende formål. Det kan fx dreje sig om:

- Etniske aftener, hvor forskellige sproggrupper drøfter emner om børn og opdragelse, fx sengetider
- Foredrag om, hvordan man som nydansker starter en virksomhed (rollemodel)
- Netværk for mødre, der ellers ikke opleves integreret i det danske samfund, fx via fælles madlavning.

Tanken om at åbne skolen op for flere formål end de skolenære, kommer også til udtryk, når skolerne holder åbent hus for familierne i skolens lokalområde. En skole har fx holdt "Familiesjov" fem søndage i løbet af efteråret og vinteren med fx dragedag, store legedag og skak på programmet.

Initiativet er opstået i et samarbejde mellem skolen og den lokale boligforening for at styrke overgangen mellem hjemmet og skolen.

## 5.4 Opsamling – de traditionelle samarbejdsflader

Inden for de tre samarbejdsflader ser vi den største udvikling i lærernes tilrettelæggelse af forældremøder.

Forældremøderne er nu kendetegnet ved et stærkt forældreperspektiv. Man er gået fra et lærerstyret møde til et ønske om, at forældrene kommer mere på banen og tager ejerskab til møderne, og at møderne gøres mindre formelle. Lærerne lægger desuden op til en høj grad af individualiseret og utvungen dialog og socialt samvær. Målet er at gøre det lettere for de udsatte forældre at tage del i skolens aktiviteter og dermed lede til et øget engagement. Det er med andre ord skolernes erfaringer, at forældrene gennem aktiv inddragelse får mod på og lyst til at tage del i det fællesskab, som skolen udgør.

Vi genfinder denne målsætning, når det gælder de sociale arrangementer, som skolerne holder. Det er skolernes erfaring, at disse aktiviteter er lettere at deltage i for forældrene, fordi de ikke indbefatter noget krav, og skolerne arbejder med en bred vifte af aktiviteter for at nå flest mulige forældre.

På tværs af de forskellige samarbejdsflader ser vi en stor opmærksomhed på at sikre et tydeligt formål med at gennemføre de mange skole-hjem-aktiviteter. Målet og aktualiteten af indholdet skal stå klart for både lærere og forældre, så forældrene ikke deltager i aktiviteter på skolen, fordi de føler sig moralsk forpligtede til at komme, men fordi de finder indholdet, der drøftes, vigtigt. Omvendt kan man sige, at skolen ikke bør gennemføre skole-hjem-aktiviteter, hvis der ikke er et klart defineret mål for og indhold i aktiviteten.

## 6 Det løbende samarbejde

Ud over de traditionelle grundelementer i skole-hjem-samarbejdet, der beskrives i kapitel 5, udgøres en stor del af skole-hjem-samarbejdet af det, vi kalder det løbende samarbejde.

Det løbende samarbejde omfatter den løbende dialog mellem skole og hjem, som er spontan, behovsstyret og langt mindre formaliseret end samarbejdet omkring de traditionelle samarbejdsflader. Løbende samarbejde foregår eksempelvis telefonisk, eller når læreren opsøger forældrene i hjemmet.

Kapitlet viser, at det løbende samarbejde ud fra et skoleperspektiv er afgørende for de udsatte forældres oplevelse af skolen. Det løbende samarbejde hænger tæt sammen med lærernes vilje til det differentierede samarbejde og deres erfaringer med, at den personlige kontakt kan være afgørende i samarbejdsrelationen. Det løbende samarbejde udgør, ifølge lærerne, en hurtig genvej til forældrene og er nogle gange en nødvendighed for at etablere kontakt til visse udsatte forældre.

Kapitlet peger på, at kommunikationsformerne i det løbende samarbejde, fx sms, medfører en række udfordringer. En af disse udfordringer er, at kommunikationsformerne fører til en øget grad af tilgængelighed og personlig involvering fra lærerens side. Det bliver derfor mindre klart, hvor grænsen for lærerens arbejde går.

Vi ser til gengæld, at de interviewede lærere og ledere betragter den personlige involvering som en naturlig del af lærergerningen – og selv om de til en vis grad diskuterer grænserne, går de langt for at involvere forældrene.

Det gør lærerne også, når de kompenserer for dele af forældreren. Det kommer fx til udtryk, når de sørger for, at eleven får mad i skolen eller låner et sæt gymnastiktøj. I samarbejdet med de udsatte forældre ser vi disse initiativer som nødvendige, kortsigtede greb for at få dagligdagen til at hænge sammen.

## 6.1 En god relation er afgørende – og det løbende samarbejde er vigtigt

I spørgeskemaundersøgelsen har vi bedt skolelederne om at vurdere, hvad de mener, er det vigtigste formål med skole-hjem-samarbejdet. Af tabel 4 fremgår det, at 50 % af de adspurgte skoleledere mener, at det er vigtigst at skabe en god relation mellem skolen og forældrene. 25 % mener, at det er vigtigst at styrke, at forældrene støtter elevernes læring, og 23 % mener, at det er vigtigst, at forældrene støtter, at eleverne trives i skolen.

**Tabel 4**

**Der kan være flere vigtige formål med skole-hjem-samarbejdet. Hvilke af nedenstående formål vurderer du er det allervigtigste formål med skole-hjem-samarbejdet?**

	Andel
At skabe en god relation mellem skolen og forældrene	50 % (n = 185)
At styrke, at forældrene støtter op om elevernes læring	25 % (n = 92)
At styrke, at forældrene støtter op om at eleverne trives i skolen	23 % (n = 84)
At sikre, at forældrene får en viden om deres barns faglige niveau	2 % (n = 7)
At sikre et godt samarbejde forældrene imellem	2 % (n = 6)
Total	100 % (n = 374)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

Interviewene på skolerne peger på, at det løbende samarbejde er afgørende i arbejdet med udsatte forældre, hvis læreren vil indfri de formål, der er nævnt ovenfor. Det beskrives nærmere i de følgende afsnit.

### 6.1.1 Det løbende samarbejde – den ekstra håndsrækning

Det løbende samarbejde har altid haft en central plads i skolens samarbejde med hjemmet – klassiske værktøjer har fx været kontaktbogen eller den telefoniske kontakt mellem skole og hjem.

Det løbende samarbejde mellem skole og hjem på de seks skoler kommer fx til udtryk, når:

- En lærer sms'er til en forælder for at huske vedkommende på, at der er forældremøde
- En forælder skriver til barnets lærer på intranettet om barnets lektier
- En lærer og en forælder mødes tilfældigt fx i supermarkedet, og læreren spørger til forældremødet
- En lærer på eget initiativ besøger en elevs hjem på vej hjem fra arbejde for at få kontakt med forældrene
- En forælder deltager i morgensang

- En forælder kigger forbi skolen og spørger om råd i forbindelse med en given udfordring eller problematik
- En lærer eller pædagog møder en forælder i SFO'en en morgen og falder i snak.

Når det løbende samarbejde kommer i fokus, kan det begrundes med, at nogle forældre af fx sociale og/eller kulturelle årsager ikke deltager aktivt i deres barns skoleliv og fx sjældent kommer på skolen. Ved at gøre brug af de mindre formelle praksisser i samarbejdet oplever lærerne, at de i højere grad kommer de udsatte forældre i møde. Her er den mest direkte vej til kontakt ofte, når læreren fx tager telefonisk kontakt til forældrene eller besøger elevens hjem.

### **6.1.2 Det løbende samarbejde er essentielt for alle parter i samarbejdet**

For forældrene er det løbende samarbejde tæt forbundet med oplevelsen af at blive hørt og medinddraget i barnets skoleliv og i skolens virke mere generelt. Konkret handler det om forældrenes mulighed for at få skolens lærere eller ledelse i tale eller om at føle sig velkommen på skolen. En lærer fremhæver:

*Et godt skole-hjem-samarbejde fordrer, at forældrene altid kan få fat i lærerne. Det er vigtigt, at forældrene kan fortælle lærerne, hvis der fx er sket noget i familien.*

Ledelsens ønske om et løbende samarbejde kommer til udtryk, når nogle ledere peger på, at skolen skal være åben og tilgængelig for alle. I praksis betyder det fx, at ledelsen italesætter, at forældre er velkomne på kontoret, og at ledelsen tager sig tid til det løbende samarbejde. Det handler om at signalere en åbenhed fra skolens side og byde forældre velkomne med en kop kaffe og et "hvad kan jeg hjælpe dig med?", fremhæver en leder. En anden leder fortæller:

*Her på skolen har vi en jargon, som betyder, at forældrene kommer ind på kontoret og snakker. Der er tillid til at snakke om tingene og at tage sig tid til forældrene. (Leder).*

Når det løbende samarbejde er vigtigt for skole-hjem-samarbejdet med udsatte forældre, hænger det stærkt sammen med lærernes vilje til det differentierede samarbejde, med den anerkendende tilgang og med de udsatte forældres glæde ved at blive kontaktet personligt og gerne uformelt. På de deltagende skoler er lærere og ledere gode til at italesætte nødvendigheden af det løbende samarbejde og desuden villige til at afsætte ressourcer til og anvende tid på denne samarbejdsform.

For lærerne kan det løbende samarbejde være afgørende for at kunne tilrettelægge en undervisning, der tager hensyn til den enkelte elevs behov og forudsætninger, og samtidig få et klassefællesskab til at fungere under hensyntagen til de forskelligheder, der er. I det følgende afsnit ser vi nærmere på, hvilke kommunikationsformer der hovedsageligt præger det løbende samarbejde

mellem skole og hjem, og sidst i afsnittet peger vi på en række udfordringer, der er forbundet med netop disse kommunikationsformer.

## 6.2 Kommunikationsformer mellem skole og hjem

Lærere og ledere anvender forskellige kommunikationsformer i det løbende samarbejde med forældre. Som led i det differentierede forældresamarbejde er lærere og ledere generelt opmærksomme på at tilpasse deres kommunikation i både indhold og form, så alle forældre forstår budskabet uanset uddannelse, kultur og sprog. Det ser vi fx, når lærere i dialog med forældre afstemmer forventninger og ønsker til, hvordan skole og hjem bedst kommunikerer i samarbejdet. En lærer fortæller:

*Til det første forældremøde laver jeg forventningsafstemning i forhold til kommunikationen. Så kan de [forældrene, red.] komme bagefter og sige, hvis de fx ikke har en computer, så laver vi en aftale.*

De kommunikationsformer, skole og hjem ofte anvender i det løbende samarbejde, er telefon, skolens intranet og sms. De følgende afsnit gennemgår de tre kommunikationsformer.

### 6.2.1 Lærerne griber telefonen

Vi ser, at mange lærere kontakter forældre telefonisk for at sikre fremmøde til fx forældremøder og skole-hjem-samtaler. En lærer fortæller fx, at lærerne i teamet samme dag, som forældremødet holdes, bruger en time om morgenen på at kontakte forældre. Det betyder, at næsten alle forældre deltager i mødet senere på dagen. For mange lærere er en sådan kontakt en selvfølgelig del af deres forberedelse til mødet med forældrene og en indlejret forståelse af det differentierede forældresamarbejde.

At de traditionelle samarbejdsflader suppleres af en personlig henvendelse, er ikke alene praksis på de deltagende skoler. I spørgeskemaundersøgelsen vurderer 15 % af skolelederne, at alle eller næsten alle lærere eller team kontakter nogle forældre for at sikre, at de kommer til forældremødet, mens 26 % vurderer, at denne praksis er gængs for over halvdelen af lærerne eller teamene.



**Tabel 5****Når der bliver afholdt forældremøder, er praksis for lærerne/teamene så at en lærer (eller pædagog) kontakter nogle forældre personligt for at sikre sig, at de kommer til forældremødet?**

	Andel
Ja, for alle eller næsten alle lærere/teams	15 % (n = 52)
Ja, for over halvdelen af lærerne/teamene	26 % (n = 91)
Ja, for under halvdelen af lærerne/teamene	26 % (n = 88)
Nej, for ingen eller meget få lærere/teams	27 % (n = 93)
Ved ikke	6 % (n = 20)
Total	100 % (n = 344)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

På de deltagende skoler fremhæver flere lærere desuden, at de kontakter forældre telefonisk, når de registrerer, at deres henvendelse sendt via skolens intranet ikke bliver læst. En lærer kontakter fx forældre, hvis hun kan se, at de ikke har anvendt intranettet i to uger og dermed ikke har fulgt med i de informationer, der er lagt ud. Dermed supplerer lærerne deres brug af intranettet med en telefonisk kontakt, hvilket vurderes som en lettelse af lærernes arbejde, fordi de får overblik over, hvor mange de skal kontakte på andre måder.

### **Telefonisk kontakt er selvfølgelig og kollektiv praksis på de seks skoler**

Analysen viser, at der på samtlige skoler, vi har besøgt, er en udpræget praksis for og konsensus om at tage telefonisk kontakt til forældre. Forældre opfordres ligeledes til at kontakte lærere, hvis de har spørgsmål eller specifikke problemstillinger, de gerne vil drøfte.

Et telefonopkald er ofte en hurtig genvej til forældrene, men også en nødvendighed for at etablere kontakt til nogle udsatte forældre:

*Her på vores skole ringer vi nok mere til vores forældre end på andre skoler. Dels ud fra det klientel, vi har. Dels fordi vi tager tingene i opløbet, og så er det nemmere at ringe. Mailkorrespondance kan tage for lang tid og kan blive misforstået. (Lærer).*

Når praksissen for telefonisk kontakt er så udpræget, kan det begrundes i flere forhold.

*For det første* kan den telefoniske henvendelse være en metode til at etablere kontakt til de udsatte forældre, der sjældent (eller aldrig) kommer på skolen, eller som ikke anvender skolens intranet. Det drejer sig fx om forældre, der ikke har tilstrækkelige sprogkunderskaber til at kunne læse

en dansk tekst, eller forældre, der ikke kan anvende intranettet, fordi de ikke har adgang til en computer. Nogle forældre er desuden ikke vant til den skriftlige kommunikationsform og oplever ikke at have behov for teknologi som intranettet.

Den telefoniske kontakt kan i andre tilfælde være den indledende kontakt til forældre, som efterfølges af anden kommunikation, fx via intranettet. Når kontakten mellem lærer og forælder først er opnået, ser det ud til at være lettere at fortsætte via andre kommunikationsformer, så det ikke er nødvendigt for læreren at tage telefonisk kontakt hver gang.

*For det andet* vurderer visse lærere og ledere, at den telefoniske kontakt er mere ligeværdig og personlig end den skriftlige kommunikation. En leder opfordrer fx sine lærere til at ringe til forældre i stedet for at skrive, fordi det giver en mindre overfladisk kommunikation og en større forståelse parterne imellem. Lærernes erfaring er, at hovedparten af forældrene bliver meget glade for at blive kontaktet telefonisk, og at det – i forhold til brug af intranettet – kan være lettere at gennemføre en lidt svær samtale telefonisk, fordi mødet er mere personligt end fx i en e-mailudveksling. Det kan fx muliggøre en større forståelse parterne imellem. En lærer fortæller:

*Der var en pige, som ikke måtte komme med på lejrskole. Hun kom fra en meget velfungerende tosproget familie. Jeg ringede, og vi fandt et kompromis, hvor forældrene hentede og afleverede hende [på lejren] hver dag, fordi hun ikke måtte sove der. Jeg gjorde det klart, at [lejrturen] havde et fagligt sigte og ikke kun [var] hygge. Familiens kultur blev respekteret, og familien respekterede skolen. Det var en forhandling, hvor begge parter endte med at blive glade.*

*For det tredje* indebærer det skriftlige medie risiko for misforståelser, fordi modtageren ikke umiddelbart har mulighed for at stille opklarende spørgsmål til afsenderen. Det skrevne sprog kræver, at lærer og forælder er meget præcise i deres beskrivelser og vurderinger, fordi de ellers nemt kommer til at tale forbi hinanden. Det kan i nogle tilfælde føre til en lang sagsbehandlingstid, idet forælder og lærer kommunikerer frem og tilbage på intranettet om en given problemstilling. I det lys kan en telefonisk henvendelse opleves som en hurtigere måde at få afklaret en given sag eller problemstilling på.

*For det fjerde* kan praksissen ses i sammenhæng med lærernes ønske om hurtig indgriben, som det også fremgår af foregående citat. Når læreren tager problemer i opløbet og fx kontakter en forælder på baggrund af en bekymring eller en fornemmelse, kan det virke mindre formelt eller alvorligt, end hvis læreren havde formuleret sin bekymring skriftligt.

### **6.2.2 Intranettet som kommunikationsform**

Intranettet er en anden vigtig kommunikationsform i det løbende samarbejde mellem skole og hjem. Ligesom telefoni kan intranettet i mange tilfælde og for både lærere og forældre være en god vej til hurtig og direkte kommunikation, vurderer begge interviewgrupper. Der er imidlertid også udfordringer forbundet med at bruge intranettet. Det gælder fx, når forældre har svært ved at læse og anvende it.

#### **Intranet giver forældre viden om, hvad der sker i skolen**

Hver af de deltagende skoler har et intranet, som giver lærere, klasser, elever og forældre mulighed for at kommunikere indbyrdes på kryds og tværs. Intranettet udgør den platform, hvor klasselæreren fx lægger klassens årsplaner og indkalder til forældremøder, og hvor skolens forældre kan komme i kontakt med klassens lærere – og hinanden indbyrdes.

Fra et forældreperspektiv er en af de helt store fordele ved intranettet, at det giver forældre indblik i, hvad der sker i skolen, fx indblik i indholdet i undervisningen – og dermed andre muligheder for at spørge barnet mere specifikt om, hvad det har foretaget sig i skolen. Forældrene er generelt meget tilfredse med intranettet, som de vurderer, er et godt supplement til den personlige dialog med læreren. De understreger, at intranettet på ingen måder kan erstatte det personlige møde, men i mange tilfælde have positiv betydning for samarbejdet i kraft af et øget informationsniveau.

På tværs af de seks skoler fremgår det, at intranettet er velegnet til:

Emner, der vedrører hele skolen eller klassen:

- Nyhedsbreve fra klasselæreren, fx hver måned eller hver anden uge, som beskriver klassens arbejde og/eller trivsel.
- Information om lektier fra klassens lærere, fx så forældrene kan støtte lektielæsningen eller eleven kan orientere sig om afleveringer.
- Arrangementer på skolen arrangeret af skolen, klasselæreren eller klasserepræsentanter
- Fotos fra arrangementer.
- Information om ressourcer på skolen, fx socialrådgiver eller bibliotek.
- Påmindelser om arrangementer, fx forældremøder. Der kan fx også sendes sms-påmindelser til de enkelte familier via intranettet.

Emner, der vedrører den enkelte elev:

- Elektronisk kontaktbog, fx til kort information fra forældrene om eleven, fx om fravær og sygdom eller om, at eleven ikke har lavet lektier
- Ros, fx en forælder, der giver læreren positiv feedback, eller en lærer, der roser et specifikt barn

- Statusbeskrivelser, fx en lærer, der efter telefonisk kontakt til forældre følger op på samtalen via intranettet.

Når lærerne bruger intranettet til at formidle information om aktiviteter eller elevprodukter, motiverer det i høj grad forældrene til at følge med i elevens skoleliv, vurderer nogle lærere. Formidlingen af fx fotos fra ture eller arrangementer indgår på den måde som et bevidst redskab til at få forældrene til at anvende intranettet. Det er altså et udtryk for følgende logik: Jo tættere det formidlede er på det enkelte barn, jo større sandsynlighed er der for, at forældrene finder det relevant og interessant.

Flere lærere fremhæver, at intranettet letter det løbende samarbejde ved fx at gøre opfølgninger på samtaler med forældre hurtigere at gå til, idet læreren kan skrive til forældrene, når der er tid. Det gør det på samme tid lettere at nå den positive opfølgning på en samtale med en forælder. Også forældrene nævner muligheden for opfølgninger som en positiv faktor ved anvendelsen af intranettet.

Intranettets forcer er altså fx at kunne formidle den positive opfølgning eller at give forældre øget indsigt i skolens indhold via nyhedsbreve, mens det har en klar begrænsning, når det gælder kommunikationen om de svære emner. Der er således en udbredt forståelse blandt lærere og forældre af, at intranettet ikke er egnet til at kommunikere om vanskelige emner. En lærer siger:

*Det, der går godt, kan man godt tage på en sms eller på intra. Det, der er negativt, må man tage telefonisk.*

### **Med intranettet risikerer skolen at ekskludere forældre**

Intranettet har imidlertid også sine klare begrænsninger, i og med at anvendelsen af mediet stiller særlige krav til forældrene. Det skal ses i sammenhæng med, at intranettet i dag spiller en stadig større rolle i det løbende samarbejde<sup>7</sup>.

Når intranettet på denne måde er en vigtig kommunikationsform i samarbejdet, indebærer det en risiko for, at de forældre, der ikke anvender intranettet, ikke har tilgængelige informationer om skolen. Kontakten til skolen kan også mindskes, fordi forventningen er, at skole og hjem kommunikerer via intranettet. Dermed er der en risiko for, at nogle forældre hægtes af. Det gælder fx forældre, der ikke har adgang til en computer, eller som ikke mestrer det tekniske, og som måske

<sup>7</sup> EVA's undersøgelse *It i skolen* viste, at skolens kommunikation med forældre via intranettet i 2009 alene blev anvendt i et begrænset omfang (2009a, EVA). På de deltagende skoler er intranettets anvendelse imidlertid en udbredt praksis, om end der er stor variation i, hvor meget og til hvilke formål intranettet bliver anvendt.

generelt føler sig meget usikre på teknologien. Det drejer sig også om forældre, der er analfabeter eller har en manglende skriftsproglig formåen.

Har skolen, som vi ser nogle steder, en ambition om at gøre forældresamarbejdet papirløst, er det ikke uden udfordringer for udsatte forældre. En lærer fortæller, at kommunikationen mellem skole og hjem uden de fysiske papirer i skoletasken kan betyde, at en elev går glip af en skolefest. Derfor er det da også gængs praksis, at disse forældre enten får dokumenterne i printet udgave, eller at de kontaktes telefonisk af læreren.

Skolerne arbejder imidlertid målrettet med at få alle forældrene til at anvende intranettet. Flere lærere fortæller, at de konkret opfordrer forældre til at anvende intranettet, men at de fortsat ser en opgave i, at skolen bliver bedre til at hjælpe forældre med at lære systemet at kende. Derfor har skolerne en række tiltag målrettet disse forældre, fx:

- Udleverer skolen foldere på forskellige sprog om intranettet
- Anviser skolen forældrene til tilgængelige computere (med adgang til intranettet) på skolen
- Introducerer skolen forældrene til intranettet, fx ved åbenthusarrangementer
- Introducerer skolen eleven – eller elevens større søskende – til intranettet.

I det sidstnævnte punkt går skolens vej til forældrene igennem eleven. Logikken er, at skolen introducerer intranettet for eleven eller alternativt en bror eller søster, hvorefter vedkommende kan lære en forælder at anvende intranettet. Men som nogle lærere og elever selv fremhæver, sker det ofte, at det bliver eleven selv, der bliver primær bruger af intranettet. En lærer siger: "Problemet er så bare, at det er barnet, der tjekker ForældreIntra, og det er ikke det, som er meningen."

Eleven får dermed adgang til viden målrettet forældre, og det kan vise sig u hensigtsmæssigt, vurderer læreren. Omvendt ser vi i forbindelse med brugen af intranettet, at de fleste elever modsat tidligere, hvor eleven selv bragte den fysiske kontaktbog mellem skole og hjem, ikke har samme viden om, hvornår eller om hvad forældre og lærere kommunikerer. Nogle elever giver udtryk for, at de ønsker mest mulig viden om, hvilken kommunikation der foregår mellem parterne, fordi de som oftest er centrum for kommunikationen.

### **6.2.3 Forskellige holdninger til anvendelsen af sms**

En tredje og relativt ny kommunikationsform i samarbejdet mellem skole og hjem er sms. Meningerne om anvendelsen af sms i skole-hjem-samarbejdet er meget delte. Hvor nogle lærere, forældre og elever under interviewene vurderer, at sms er et godt medie, der giver mulighed for hurtig og direkte kommunikation samarbejdsparterne imellem, vurderer andre, at det er at gå for langt at kommunikere via noget så privat som lærerens personlige mobiltelefon.

Der er også variation i indholdet af lærernes sms-anvendelse. Der er lærere, der afgrænser denne kommunikationsform til praktiske formål, fx tvivlsspørgsmål om lektier eller en forespørgsel om en mundtlig kontakt. Der er også lærere, der jævnligt sms'er med forældre og elever om både faglige og sociale forhold. En lærer siger:

*Jeg har brugt sms om morgenen nogle få gange for at fortælle en mor, at datteren ikke er kommet i skole, hvis man ved, det virker. Det gør man ikke over for alle, men i specielle tilfælde.*

De lærere, der anvender sms, oplever, at det tilsvarende deres brug af intranettet og den telefoniske kontakt er en måde at komme forældre og elever i møde på, og dermed et nødvendigt greb i samarbejdet med udsatte forældre for at skabe de bedste løsninger for eleven. Det er fx også tilfældet, når lærere anvender sms i en periode, der er aftalt med forældrene, for at vække en elev.

En anden lærer peger på, at anvendelsen af sms må være en del af forventningsafstemningen mellem forældre og lærer, sådan at lærerne undgår forkert brug af mediet. Når der fx kommer en ny elev i klassen, er det vigtigt at synliggøre, hvordan parterne ønsker at kommunikere, herunder hvordan parterne anvender sms.

En mere udbredt praksis er at anvende sms målrettet hele forældregruppen, fx for at huske forældre på skole-hjem-samtaler eller forældremøder. Her fortæller flere lærere om gode erfaringer, hvor det lykkes at opnå et større fremmøde. Denne anvendelse af sms adskiller sig fra den individuelle henvendelse, idet den er afsendt af læreren via intranettet til samtlige forældre og ikke er koblet til lærernes private telefon.

De delte meninger om og variationen i anvendelsen af sms i det løbende samarbejde betyder i praksis, at det bliver op til læreren selv at vurdere, om læreren ønsker at anvende sms i skole-hjem-samarbejdet:

*Det er, hvordan man selv har det. Nogle lærere siger: "Jeg har telefontid mellem der og der", andre vil ikke udlevere deres nummer. Det stresser mig ikke at få sms, men måske hvis de ringede.*

Vi ser, at det er vigtigt, at skolen i fællesskab drøfter fordele og ulemper ved anvendelsen af sms for lærere, forældre og elever og klarlægger, hvilke forventninger de forskellige parter kan have til anvendelsen. Det differentierede forældresamarbejde fordrer forskellige kommunikationsformer, men tendensen mod den mere individualiserede og uformelle dialog, som kommunikation via sms er et eksempel på, bringer også udfordringer med sig. En lærer fortæller, at der har udviklet sig en sms-praksis i hendes team, uden at det egentlig er bevidst besluttet i teamet. Praksis-

sen er opstået, fordi "vi har opdaget, at det er let at gøre, hvis der er et eller andet", siger læreren.

Spørgsmålet om tilgængelighed bliver for alvor aktualiseret ved anvendelsen af sms i det løbende samarbejde, fordi kontakten kan etableres næsten hvor som helst og når som helst. Det kan lægge et stort pres på parterne i samarbejdsrelationen på alle tidspunkter at skulle forholde sig til relationen mellem skole og hjem.

### 6.3 Grænsen for lærerens involvering

De beskrevne kommunikationsformer – telefonisk kontakt, intranet og sms – har, som vist, det til fælles, at de udgør de vigtigste samarbejdsplatforme i det løbende skole-hjem-samarbejde. Desuden lægger de op til en mere umiddelbar, uformel og individualiseret dialog mellem samarbejdsparterne, som i mange tilfælde ses som afgørende for det gode skole-hjem-samarbejde med de udsatte forældre.

De individualiserede og uformelle dialoger og den øgede grad af tilgængelighed giver imidlertid en række udfordringer. Det indbefatter nemlig ofte en øget grad af personlig involvering, som gør det mindre klart, hvor grænsen for lærernes arbejde går.

Nogle af de interviewede lærere har erfaring med, at forældre kontakter dem for at få hjælp til forhold, der ligger langt fra den traditionelle lærergerning. Det sætter lærerne i et dilemma, fordi de på den ene side ønsker at markere en grænse for involvering, mens problemstillingerne på den anden side kan være så graverende, at lærerne ikke føler, at de kan tillade sig at sige nej. En lærer eksemplificerer dilemmaet:

*Det barn, der cutter sig selv, har svært ved at lære. Så jeg kan ikke bare sige, at det ikke er mit problem.*

En tilsvarende erfaring blandt lærerne er, at forældre bruger læreren som samtalepartner i forbindelse med personlige spørgsmål og situationer. Også i de tilfælde er det en udfordring for lærerne at sætte grænser for deres involvering.

#### **Det er en selvfølgelighed i lærergerningen at gå langt**

Analysen viser, at lærerne i arbejdet med de udsatte forældre ofte går langt, fordi de ser det som en selvfølgelig del af deres arbejde. Det gælder i forhold til de problemstillinger og emner, lærerne involveres i, men det gælder også lærernes vilje til at ty til mere alternative samarbejdsformer, når de vurderer, at det er nødvendigt for det gode skole-hjem-samarbejde. Fx kører de forbi forældrenes bopæl, når forældre ikke dukker op til forældremøder eller skole-hjem-samtaler, eller

de taler spontant med en forælder om forhold, der angår barnet eller klassen, når parterne tilfældigt mødes i det lokale supermarked.

Men det tilfældige møde er ikke nødvendigvis uden problemer for læreren: "Det kan være hårdt at møde forældrene uden for skolen, og forældrene vil snakke", fortæller en lærer. Alligevel oplever hun et behov fra sin side og evt. en forventning fra den pågældende forælders side om at få talt sammen om nogle konkrete forhold om en elev.

Når lærergerningen som i ovennævnte eksempler folder sig bredt ud i såvel indhold som form, er det ensbetydende med en forståelse af, at lærergerningen ikke kan isoleres til faglig undervisning. En leder fortæller:

*Halvdelen af lærerarbejdet her er socialpædagogisk arbejde, og det er noget, vi er meget åbne omkring. For vi kan se, at det hjælper. Det sociale og følelsesmæssige liv er lige så vigtigt at have fokus på, for at børnene kan lære noget.*

Den selvforståelse eller skoleidentitet, som lederen beskriver, kan få den konkrete betydning, at lærere søger at kompensere for forældre, der af forskellige årsager ikke magter at leve op til forælderrollen. Ofte drejer det sig om at sikre de basale behov for eleven. Vi ser fx lærere kompensere, når de sikrer:

- At en elev får mad, mens eleven er i skole, fx ved at have et stykke brød med i tasken, som eleven får, når han kommer i skole
- At en elev har en varm frakke eller vinterstøvler at tage på i vintermånederne, fx ved at finde noget i glemmekassen eller at tage noget med hjemmefra
- At en elev kan låne idrætstøj
- At en elev har en kalendergave med til klassen ligesom de øvrige elever
- At en elev har et kostume at tage på til fastelavn
- At en elev holder fødselsdag, fx ved at arrangere kvartalsfødselsdage for flere elever ad gangen
- At en elev kommer med til arrangementer på skolen, selv om forældrene ikke deltager, fx ved at hente og bringe eleven eller sikre, at andre gør det
- At en elev kommer til en fritidsaktivitet, fx ved at sikre, at andre henter og bringer eleven.

Når vi under interviewene spørger, hvor grænsen for at kompensere eller at involvere sig går, har lærerne ikke noget klart svar. Nogle lærere sætter grænsen, der hvor forældre ligefrem "forventer, at skolen fx sørger for overtrækkere og vintertøj". Det er dog en vanskelig rettesnor for lærerens arbejde i praksis og dermed også en svær størrelse at vedtage som fælles skolepraksis. Selv om grænsen er utydelig, understreger de deltagende skoler til gengæld, at de værdsætter det sociale element i arbejdet, men at indsatsen samtidig er menneskeligt og tidsmæssigt krævende.



Derfor er kollegial rådgivning og vejledning også meget vigtig. Dette beskrives nærmere i kapitel 10.

#### **Gåtur, morgenmad og nyheder som faste punkter på skoleskemaet**

På en af de deltagende skoler arbejder man i øjeblikket med at udvikle en ny udskolingsmodel. En del af modellen har fokus på, hvordan eleverne motiveres til undervisning og læring, og konkret på, hvordan skolen undgår, at eleverne i udskolingen sidder og hænger ved bordene, uoplagte og trætte.

Ideen er, at eleverne indleder dagen med en fast morgenrutine, som består af en gåtur i lokalområdet, fælles morgenmad og en nyhedsopdatering, fx på DR Update eller TV 2 News.

## **6.4 Opsamling – det løbende samarbejde**

Det løbende samarbejde er afgørende i skolernes arbejde med udsatte forældre. De deltagende skoler har fx alle det, som vi betegner som en ringekultur, dvs. en fælles forståelse af, at problemstillinger, fx med manglende fremmøde, lettest løses pr. telefon.

Det løbende samarbejde rummer både muligheder og udfordringer. Når læreren sms'er med en forælder om eleven eller klassen, opleves det som en hurtig og direkte adgang til hinanden – og nogle gange den eneste mulige måde at kontakte den udsatte forælder på. På den anden side er en sms-kontakt så let at etablere, at det kan lægge et pres på begge parter, fx kan det være uklart, hvornår man er til rådighed. Det er derfor en opgave for skolen i fællesskab at drøfte fordele og ulemper ved anvendelsen af sms, herunder at klarlægge de forskellige parter forventninger til brugen af mediet.

Det løbende samarbejde hænger tæt sammen med lærernes vilje til at nå de udsatte forældre, og vejen til dem går ofte via den personlige kontakt. Den opstår fx, når en lærer besøger elevens hjem. Den personlige kontakt bliver af lærere og ledere betragtet som en meningsgivende, men til tider også vanskelig del af lærergerningen. Under alle omstændigheder ses den som en naturlig del af jobbet.

I samarbejdet med de udsatte forældre bliver en anden naturlig del af lærergerningen i visse tilfælde også at kompensere for dele af forælderrollen, fx når læreren sørger for, at eleven får mad i skolen eller låner et sæt idrætstøj. I skole-hjem-samarbejdet ser vi disse initiativer som pragmatiske løsninger, der kan være nødvendige at ty til for at få hverdagen til at fungere for alle parter.



# 7 Når skolen går tæt på hjemmet

Dette kapitel sætter fokus på, hvordan skolen vejleder og understøtter en aktiv familiekultur, fx ved at vise, hvad skole er i dag, og hvordan forældre kan støtte deres barns skoleliv. Konkret drejer det sig om forældrenes daglige støtte og opbakning til barnets skolegang. Det kan være at lave lektier med barnet, spørge ind til forhold i skolen og sørge for det praktiske i forbindelse med skolegangen, fx at tasken er pakket til skoledagen.

Meget forskning peger på, at en vigtig del af skole-hjem-samarbejdet netop er det arbejde, der foregår i hjemmet mellem forælder og barn. Der kan imidlertid være langt fra de udsatte forældres familiekultur til den familiekultur, som undersøgelser og forskning viser, har en positiv effekt på elevens trivsel og læring i skolen.

Kapitlet viser, at skolen understøtter den aktive familiekultur på forskellige måder. Et eksempel er, når en lærer taler med forældre om, hvordan de kan inddrage deres børn i hverdagslivet, fx i forbindelse med madlavningen eller ved at tale sammen om det, familien ser i tv. Et andet eksempel er, når en lærer hjælper forældre med at støtte deres børn med lektielæsningen, fx gennem såkaldt forældrematematik, hvor lærere gennemgår regnemåder og regler for forældrene.

## 7.1 En skoleunderstøttende familiekultur

Skolen understøtter en aktiv familiekultur, fordi den ønsker at bygge bro mellem hjem og skole. Denne brobygningsopgave kaldes af nogle kilder forældredidaktik (2005, Nielsen m.fl.; 2010a, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration). Målet er at øge elevens muligheder for at mestre skolens udfordringer ved at skabe en sammenhæng mellem de værdier og kompetencer, der er hhv. i elevernes hjem og i skolen. Det teoretiske rationale er, at udsatte forældres børn kan have vanskeligere ved at opleve skolen som meningsfuld, hvis skolen og familien er to adskilte verdener med forskellige værdisæt – og at læreren kan styrke meningsfuldheden gennem vejledning af forældrene.

Indledningsvist sætter dette kapitel fokus på udbredelsen af lærernes arbejde med at understøtte en aktiv familiekultur, og dernæst udfolder det, hvordan de seks skoler mere konkret praktiserer denne del af arbejdet.

### 7.1.1 Skolernes arbejde med at understøtte en aktiv familiekultur

Som det fremgår af tabel 6, svarer 50 % af skolelederne, at skolen har arbejdet særligt med at fremme, at lærerne taler med nogle forældre om, hvordan de kan skabe en aktiv familiekultur, enten i hele lærergruppen eller i nogle afdelinger. 41 % af lederne svarer, at det gælder for enkelte team eller ressourcepersoner.

**Tabel 6**

**Har I som skole arbejdet særligt med at fremme følgende: at lærerne taler med nogle forældre om, hvordan de kan skabe en aktiv familiekultur (fx give børnene forskellige oplevelser og input), der understøtter barnets generelle læring (fx styrker dets ordforråd eller almene viden)?**

	Andel
Ja, i hele lærergruppen	20 % (n = 73)
Ja, i nogle afdelinger	30 % (n = 109)
Ja, i enkelte team eller hos ressourcepersoner	41 % (n = 150)
Nej	10 % (n = 38)
Total	100 % (n = 370)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

Samlet set arbejder størstedelen af skolerne altså med at fremme lærernes understøttelse af familiekulturen, om end det sker i forskellig udstrækning. At familiernes kultur vægtes højt i skolernes samarbejdspraksis, ser vi også på de seks deltagende skoler.

### 7.1.2 Understøttelse af familiekultur i praksis på de seks skoler – hvordan?

Lærernes uddybende svar på, hvordan de mere konkret formidler en skoleunderstøttende familiekultur, kan kategoriseres på følgende måde:

- Lærerne understøtter, at forældre får viden om, hvordan de skal kommunikere med og om skolen
- Lærerne understøtter, at forældre får viden om, hvordan de kan bakke op om skolen gennem skolerelaterede emner i hjemmet
- Lærerne understøtter, at forældrene hjælper og støtter deres barn i forbindelse med lektielæsningen.

De tre punkter gennemgås i de følgende afsnit.

### **Lærerne understøtter, at forældre får viden om, hvordan de skal kommunikere med og om skolen**

*Hvis vi gør noget, som forældrene ikke er enige i, drøfter de det over middagsbordet. Vores forældre har ikke altid det der filter i forhold til at tale negativt om skolen over for børnene. Hvis forældrene synes, at vi er åndssvage, så siger de det til børnene. (Skoleleder).*

Blandt de interviewede ledere og lærere ser vi den holdning, at skole-hjem-samarbejdet for alvor har dårlige vilkår, når forældre sætter skolen i et dårligt lys gennem deres omtale af den i hjemmet.

Skolerne er af den opfattelse, at når forældre taler negativt om barnets lærere og ikke viser barnet tillid til det, som sker i skolen, vil det forvirre barnet og indvirke negativt på barnets relationer til de professionelle voksne, som barnet har sin daglige kontakt med. Forældrene skal altså "arbejde med" via positiv opbakning til skolen, for ellers risikerer læreren, at arbejdet med eleven bliver vanskeligt, fordi forældrene bliver modspillere snarere end medspillere i skole-hjem-samarbejdet.

Skolerne forsøger altså at undgå, at forældrene taler negativt om skolen. Fx understreger lærere på det første forældremøde og derefter løbende, at forældrene bør undgå denne negative kommunikation. Ligeledes fortæller lærerne forældrene, at der naturligvis kan være uenighed om eller manglende tilfredshed med forskellige forhold angående skolen, men at forældrene ikke bør udtrykke en negativ holdning til skolen over for børnene, fx ved at diskutere utilfredshed med en lærers handling, mens barnet er til stede. I stedet appellerer lærerne til, at forældre henvender sig til direkte til lærerne eller skolens ledelse. Det giver mulighed for at få afklaret evt. misforståelser eller få hånd om aftaler, der skaber uenighed.

### **Lærerne understøtter, at forældre får viden om, hvordan de kan bakke op om skolen gennem skolerelaterede emner i hjemmet**

Når lærere understøtter en aktiv familiekultur blandt udsatte forældre, søger de at bygge bro mellem hjem og skole på to måder: dels ved at afmystificere skolens projekt, dels ved at introducere skolerelaterede emner i hjemmet.

I citatet herunder fremhæver en lærer, hvordan hun gennem praktiske råd til samvær mellem barn og forælder fremmer en skoleunderstøttende familiekultur. Pointen for denne lærer er, at hendes råd skal matche forældrenes livsverden:

*Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*

*Jeg snakker meget med forældrene om, at de skal inddrage børnene i de ting, de foretager sig. Det behøver ikke være samfundsmæssige ting. Det kan være praktisk. Jeg giver også eleverne lektier for i forhold til praktiske ting i hjemmet. Man behøver ikke løfte familiediskussioner op på et højt plan, men bare barbere den ned til noget, de kan relatere til. Vi kan ikke opfordre dem til museer, men vi kan opfordre dem til at tale med børnene om ting, der foregår i deres eget økosystem. Inddrage dem i at snakke om ting i køkkenet, se tv med dem og snakke med dem om det, de ser. Vi prøver ikke at trække dem ud i kulturelle ting, der ikke er til dem. (Lærer).*

Flere lærere understreger, at det kan være gavnligt at introducere skolerelaterede emner i hjemmet i plenum med flere forældre som alternativ til lærernes vejledning til det enkelte hjem. Der ved undgår lærerne nemlig at udstille de enkelte forældres kultur. Vejledningen drejer sig fx om, hvordan forældre kan understøtte elevernes læsevaner og ordforråd. Lærerne understreger, at forældrene "selv skal på banen" og forstå sig selv som forbilleder for deres børn i læreprocessen. Derfor anbefales nogle forældre fx også at læse avis og at se dansksproget børne-tv sammen med deres børn.

### **Lærerne understøtter, at forældre hjælper og støtter deres barn i forbindelse med lektielæsningen**

Det generelle billede af skolernes arbejde med at understøtte en aktiv familiekultur, jf. tabel 7, viser, at 51 % af skolelederne vurderer, at skolen har arbejdet særligt med at fremme, at lærerne viser forældre, hvordan de kan støtte deres børns læring, i hele lærergruppen eller i nogle afdelinger. 36 % af lederne svarer, at skolen sætter fokus på arbejdet i enkelte team eller hos resourcepersoner, mens 12 % af lederne vurderer, at skolerne ikke har haft fokus på området.

**Tabel 7**

**Har I som skole arbejdet særligt med at fremme følgende: at lærerne viser forældrene, hvordan de kan støtte deres børns læring (fx ved at give forældrene didaktisk indsigt)?**

	Andel
Ja, i hele lærergruppen	18 % (n = 67)
Ja, i nogle afdelinger	34 % (n = 125)
Ja, i enkelte team eller hos resourcepersoner	36 % (n = 133)
Nej, for ingen eller meget få lærere/team	27 % (n = 93)
Ved ikke	12 % (n = 46)
Total	100 % (n = 371)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

Som tabel 7 viser, beskæftiger en stor del af skolerne sig altså med, hvordan forældre hjælper deres børn og støtter deres læring. Interviewene på de seks skoler giver eksempler på, hvordan skolerne understøtter forældrenes rolle med fokus på lektielæsning.

Skolerne benytter sig fx af følgende:

- Foldere og opringninger, hvor det forklares, hvordan forældrene støtter fx udvikling af elevens læse- og skriveudvikling
- Temaaftener om børneskrivning, bl.a. for at formidle til forældre, at de ikke skal rette deres børns stavfejl, men at børnestavning er et skridt på vejen til at kunne stave
- Forældremøder, hvor lærerne illustrerer metoder til lektielæsning
- Forældrematematik for forældre med elever i udkolingen hvor forældre lærer regnemåder og -regler, så de bedre kan hjælpe deres børn med lektielæsning.

Eksemplerne på lektieunderstøttende initiativer ser ud til at være båret af den enkelte lærers engagement og interesse for at støtte elever og forældre eller af en efterspørgsel fra forældrene. Når lærerne holder disse typer af møder eller sammenkomster, synes lærerne desuden at betone det sociale element: at der er kage, at forældrene mødes, hygger sig og ser, at de ikke er alene om at synes, at det er svært at støtte barnet. Læreren kobler altså lektielæsningen med socialt samvær inden for en hyggelig og rar ramme, måske med det mål, at situationen eller forløbet i sig selv skal være eksemplarisk for forældre, altså at forældre inspireret af fx en temaaften får mod på at gå hjem og prøve det lærte af sammen med eleven.

### **Spil skaber fællesskab om læring**

Når forældre har vanskeligt ved at hjælpe deres børn med lektier, kan det være en god ide, at skolen introducerer spil eller små lege, som forældre og børn kan være sammen om. Formålet med at bruge spil og små lege kan være at stimulere både det generelle videnniveau og mere fagspecifikke kompetencer hos eleven. Et vigtigt formål er også, at aktiviteten samler forælder og barn omkring en læringsituation.

Nogle lærere fortæller, at de differentierer materialeanvendelsen, så nogle elever får spil med hjem som lektier, fx quizspil (fx Bezzerwizzer) eller beskrivelser af små tallege. Det er ifølge en lærer vigtigt, at eleven ikke har oplevelsen af at sidde derhjemme og skulle "knække nogle lektier, han ikke kan få hjælp til".

Der er behov for at tilpasse indhold og form af hjemmearbejdet ikke alene i forhold til eleven, men også i forhold til den støtte, eleven forventes at få derhjemme. Det giver mulighed for, at forældre, selv om de fx ikke kan hjælpe deres barn med matematik, alligevel

bliver en del af barnets skoleliv og læringsfælleskab på en positiv og konstruktiv måde.

## 7.2 Opsamling – når skolen går tæt på familien

Arbejdet med at vejlede i og understøtte en aktiv familiekultur er et centralt fokusområde på de seks skoler og ser også ud til at blive vægtet højt blandt de adspurgte skoler i spørgeskemaundersøgelsen. Når lærerne vejleder i og understøtter en aktiv familiekultur, tager det sig i praksis ud på følgende måder:

*For det første* ser vi lærere arbejde aktivt med at få forældrene til at omtale skolen positivt, ud fra en logik om, at negativ omtale vil forvirre barnet og indvirke negativt på barnets relationer til skolen.

*For det andet* ser vi lærere vejlede forældrene i, hvordan de gennem deres samvær med barnet kan støtte dets læring, fx ved at inddrage barnet i madlavning og se tv sammen med det.

*For det tredje* ser vi lærere vejlede forældrene i, hvordan forældrene støtter op om deres barns lektielæsning, fx gennem såkaldt forældrematematik – en aften, hvor forældre lærer regnemåder og -regler, så de bedre kan hjælpe deres barn med lektielæsning.



# 8 Forventninger til samarbejdet

Dette kapitel sætter fokus på, hvordan skolen arbejder med at afklare forventninger til samarbejdet mellem skole og hjem.

Kapitlet viser, at det i forhold til at afklare forventninger med de udsatte forældre i vid udstrækning er skolen, der sætter dagsordenen og tager ejerskab til samarbejdsrelationen, og at det må ses som en naturlig og forudsigelig konsekvens af, at forældrene af den ene eller anden årsag ikke formår at tage aktivt del i samarbejdet.

Kapitlet viser også, at skolerne agerer ansvarligt og pragmatisk, når de møder forældre, der ikke kan leve op til forventningen om at være aktive medspillere i samarbejdet. Det gør skolerne ved at justere deres forventninger og i sidste ende have et minimum af forventninger til forældrene – fx blot at eleven møder i skole, har en madpakke med og er veludhvilet. Derfra tager skolen over. Når skolen ikke inddrager hjemmet, er det ud fra den logik, at eleven ikke skal bekymre sig om forældrenes manglende eller måske uhensigtsmæssige involvering. Men det er også ud fra den erfaring, at skolen kan hjælpe eleven med at nå sine mål uden forældrenes aktive deltagelse.

## 8.1 Forventninger hos skole og hjem

Flere undersøgelser af skole-hjem-samarbejde peger på, at skole og hjem ofte har forskellige forståelser af samarbejdets indhold og form og dermed forskellige forventninger til samarbejdet (fx 2010 og 2012, Knudsen; 2000, Ericsson og Larsen). Forskellige forventninger til samarbejdet kan føre konflikter og misforståelser med sig, og det er derfor vigtigt, at lærere og forældre taler sammen, fx om:

- Hvad skal skolen tage sig af?
- Hvad skal hjemmet tage sig af?
- Hvad er fælles opgaver?

- Hvordan medvirker forældre og skole til elevens læring og udvikling<sup>8</sup>?

### Tilgange til forventningsafstemning

Tabel 8 viser, at flertallet af de adspurgte skoler har arbejdet særligt med at afstemme forventninger. Fx gælder det for 74 % af skolerne, at de foretager forventningsafstemning med forældre i opstarten af samarbejdet, enten i hele lærergruppen eller i nogle afdelinger. Det fremgår også, at en meget stor andel af lærerne tilpasser deres krav og forventninger til den enkelte familie. Blot 7 % af skolelederne svarer, at skolen ikke har arbejdet med at fremme forventningsafstemning med forældrene i opstarten af et samarbejde, både individuelt og med den samlede forældregruppe.

**Tabel 8**

**Nedenfor er nævnt en række tilgange til skole-hjem-samarbejdet, som man kan arbejde med på skolen. Har I på skolen arbejdet særligt med at fremme følgende?**

	Ja, i hele lærer- gruppen	Ja, i nogle afde- linger	Ja, i enkelte team eller hos ressource- personer	Nej	Total
At lærerne foretager forventningsafstemning med forældrene i opstarten af samarbejdet, både individuelt og med den samlede forældregruppe	35 % (n = 131)	39 % (n = 144)	19 % (n = 71)	7 % (n = 25)	100 % (n = 371)
At lærerne tilpasser deres krav og forventninger til den enkelte familie, i forhold til hvordan netop de har mulighed for at støtte op om deres barns skolegang	40 % (n = 147)	27 % (n = 101)	26 % (n = 96)	7 % (n = 24)	100 % (n = 368)

*Fortsættes næste side ...*

<sup>8</sup> Dialogpunkterne er inspireret af Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2010): *Det gode skole-hjem-samarbejde. Håndbog i skole-hjem-samarbejde med nydanske forældre.*

... fortsat fra forrige side

	Ja, i hele lærer- gruppen	Ja, i nogle afde- linger	Ja, i enkelte team eller hos ressource- personer	Nej	Total
At lærerne melder tydeligt ud til forældrene, hvilke forventninger læreren har til samarbejdet med forældrene (fx hvad der er forældrenes ansvar, og hvad der er skolens eller lærernes ansvar)	59 % (n = 217)	28 % (n = 103)	12 % (n = 45)	1 % (n = 3)	100 % (n = 368)

Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Tabellen viser også, at lærerne i vid udstrækning melder tydeligt ud til forældrene, hvilke forventninger de har til samarbejdet. 87 % af skolelederne svarer, at det gælder for hele lærergruppen og i nogle afdelinger.

### Forventningsafstemning på de seks skoler

De interviewede lærere og ledere på de seks skoler vurderer også, at afklaring af forventninger er afgørende i relationen mellem skole og hjem. Det gælder både fælles drøftelser med den samlede forældregruppe i klassen og den individuelle og løbende tilpasning af forventninger i samarbejdsrelationen.

Der kan fx være tale om forventningsafstemning:

- Angående elevens eller klassens faglige niveau, undervisningens faglige indhold og hjemmearbejde
- Angående elevens eller klassens sociale forhold, fx adfærd på skolen
- Angående forældrenes forventninger til elevens fremtid
- Angående ønsket dialogform mellem skole og hjem
- Blandt forældrene indbyrdes.

Som eksempel på forventningsafstemning fortæller en lærer, at indskolingen har gode erfaringer med at tale om forventninger med forældre ved hjælp af praksiseksempler, der udspiller sig i forskellige situationer. Det handler fx om indholdet i madpakken og penalhuset. Konkret arbejder forældrene i grupper med eksemplerne, mens lærerne går rundt og lytter og spørger afklarende ind til diskussionerne. Læreren vurderer, at processen er med til at skabe billeder af, hvad der er vigtigt for forældrene, og hvad de ønsker og forventer af lærerne.

Initiativet til at sætte fokus på de enkelte områder kan komme fra både forældre og lærere. I det konkrete arbejde med forventninger i samarbejdsrelationen er det derfor vigtigt, at det står klart, hvem afstemningsbehovet stammer fra, og hvem der fx er ansvarlig for punktet på mødet. Lærere pointerer, at hvis ønsket er skolens, er det først og fremmest vigtigt, at lærerne er helt afklarede om formålet, så forældrene ved præcis, hvorfor det drøftes, og hvad der skal afstemmes. Desuden er det vigtigt, at lærerne er direkte og specifikke i deres kommunikation både i mødeindkaldelsen og på selve mødet.

### **Forældre har ikke altid forventninger og krav til skolen**

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan lærerne konkret får indsigt i forældrenes forventninger, og hvordan forældreperspektivet på skolen bliver gjort til en del af samarbejdet. Nok viser tabel 8, at lærerne melder deres forventninger tydeligt ud til forældrene, men hvordan kobler de deres forventninger til forældrenes forestillinger, ønsker og krav?

I samarbejdet med de udsatte forældre er det i såvel de interviewede læreres som forældrenes øjne ikke en selvfølge, at forældrene stiller krav eller har forventninger til skolen. De følgende to citater fra hhv. en lærer og en forælder illustrerer denne problematik:

*Det er det, der er så sindssygt svært, når der ikke er forventninger fra forældrene på nogle områder, og man vil så gerne have det her samarbejde. Svært at sige, hvad guldkornet er her, hvad det er, vi skal gøre, for det er så sindssygt svært. Det er ikke en dialog. Det går hele tiden i stå. Det er rigtig udfordrende. (Lærer).*

*Det er svært for forældrene, det er læreren, som har den faglige viden. Vi forventer, at de gør det, som de skal, og det, som står i årsplanen. Vi forventer, at der er styr på det. Det er der tillid til. (Forælder).*

Når "det er svært for forældrene" og forventninger til skolen baseres på tillid, som en forælder udtrykker det i citatet, kan det begrundes med, at det kan være vanskeligt for forældre at vide, hvad de egentlig kan forvente af skolen. Men det kan også begrundes med, at skolen ikke ved, hvordan den skal sætte forældrenes forventninger i spil.

### **Skolen tager ejerskab**

Vi kan på baggrund af datamaterialet ikke afklare, hvorfor forældreperspektivet ikke er mere tydeligt italesat. Men uanset hvilke begrundelser der ligger bag, bliver konsekvensen, at rammerne om samarbejdet mellem skole og hjem overvejende baseres på skolens holdninger og forventninger – og at skolen derved så at sige tager ejerskab til samarbejdsrelationen. Det er imidlertid en naturlig og forudsigelig konsekvens af en samarbejdsrelation, hvor udsatte forældre af den ene eller anden årsag ikke magter at tage del i samarbejdet.

Analysen peger på, at skolerne på den ene side er meget opmærksomme på at inddrage og ansvarliggøre forældre i samarbejdet mellem skole og hjem (jf. kapitel 5). På den anden side agerer de ansvarligt og pragmatisk, når de møder forældre, der ikke kan leve op til forventningen om at være aktive medspillere i samarbejdet. Det gør de ved at justere deres forventninger og i sidste ende have et minimum af forventninger til forældrene.

### 8.1.1 Skolen justerer løbende sine forventninger til hver enkelt forælder

*Vi har fire krav til forældrene: sove, mad, komme til tiden og forsøge at lave deres lektier, så skal vi nok ordne resten. Forventer, de svarer, når vi skriver, og kommer, når de skal – og det gør de. (Skoleleder).*

*Vi har gjort rigtig meget ud af skole-hjem-samarbejdet, fordi vi har så stor en andel af tosprogede, der kommer fra lande, hvor man ikke har tradition for at komme på skolen. Når vi skriver dem ind, siger vi til dem: "Nu skal I komme fire gange om året!". Og alt det pjat med at sige: "Hvor ville det være dejligt, hvis I kommer", – alt det pjat, hold op med det. Sig det, som det er: "Du skal komme, og vi synes, det er rigtig sløjt, hvis ikke I kommer!". Vi bruger loven og siger, at der står, at man skal samarbejde. Det virker. (Skoleleder).*

Citaterne eksemplificerer på forskellig måde et minimum af forventninger i samarbejdet mellem skole og hjem. I kommunikationen mellem skole og hjem lægger de to skoleledere vægt på at være konsekvente, direkte og specifikke, når de fx taler om loven og om forældrenes indsats for at dække basale behov.

Begge skoleledere understreger nødvendigheden af at være helt tydelig, selv om de samtidig ved, at kravet kan fremstå konsekvent og strengt. Interviewene med skolelederne peger også på, at lederne ved, at når de fremhæver skolens krav og minimumsforventninger til forældrene, er det i højere grad et indgreb i familiekulturen i nogle familier end i andre, hvor værdierne og aktiviteterne i højere grad matcher skolens, men at dette indgreb er nødvendigt af hensyn til elevens læring og udvikling.

Når skolen skal være direkte i sine minimumskrav, betyder det også, at skolen i fællesskab skal have afklaret, hvad den mindst vil kræve, og hvad den som skole står for. Lærerne er af den opfattelse, at det skaber tryghed hos forældrene, når de oplever, at skolen har et klart sigte med og nogle mindstekrav til samarbejdet.

## Skolen tager ansvar

Er samarbejdet med udsatte forældre præget af et minimum af forventninger, er det ofte en konsekvens af en række erfaringer med hjemmet, der får lærere og ledere til at indse, at samarbejdet er vanskeligt at etablere, og at der i hjemmet fx ikke er støtte til elevens skolegang.

Det, der ser ud, som om skolen giver op, kan imidlertid også ses som et udtryk for en bevidst tilgang, hvor skolen vælger at beskytte de elever, hvis forældre af forskellige årsager ikke magter at deltage i skole-hjem-samarbejdet. Vi finder den holdning blandt lærerne, at der er en pædagogisk pointe i ikke at inddrage hjemmet, så barnet ikke skal tænke på forældrenes manglende, demotiverende eller uhensigtsmæssige involvering.

*De skal bare komme – så klarer vi resten! (Lærer).*

*Vi siger til dem, at hvis vi får barnet i skole, så kan vi hjælpe det. Det er forudsætningen. (Skoleleder).*

Når vi beder lærere og ledere uddybe denne tilgang, omtaler de en "vi tager over og blander hjemmet udenfor"-holdning, fordi det i deres øjne giver barnet (en vis) ro og beskyttelse. Men tilgangen kan også forklares med, at skolen kan hjælpe eleven med at opfylde sine mål, selv om de generelle forventninger til forældrene ikke kan imødekommes. Det sker fx via følgende praksisser:

- Lærerne giver ikke lektier for, fordi eleven ellers let kunne skille sig ud.
- Lærerne opfordrer eleverne til at benytte sig af lektiecafeen.
- Lærerne gennemfører ekstra mange personlige motiverende samtaler med eleven uden forældrenes deltagelse.
- Lærerne kontakter de ressourcer stærke forældre og beder om deres hjælp, fx i forbindelse med transport af eleven.
- Lærerne tager særligt hensyn til, hvilke skolekrav eleven skal opfylde, fx med hensyn til afleveringer.

Selv om forventningerne til forældrene i de nævnte eksempler er minimale, betyder det ikke, at forventningerne til eleverne er tilsvarende minimale. Ifølge interviewene har nogle lærere høje forventninger til elever, der ikke møder forventninger hjemme. En lærer fortæller:

*Jeg har accepteret, at hun [moderen, red.] ikke har overskud til lektier og kommunikation med skolen og jeg kører fuldt knald på børnene. Jeg forventer dobbelt så meget af dem i timerne, de er velbegavede. De bider på og er aktive, men får ingen støtte hjemmefra.*

Når læreren her mere eller mindre afskriver moderens aktive rolle i børnenes skoleliv, sker det på baggrund af en dialog med moderen, der har gjort præmisserne for samarbejdet klart for begge parter.

## 8.2 Opsamling – forventninger til samarbejdet

Ifølge interviewpersonerne er det ikke en selvfølge, at udsatte forældre stiller krav og forventninger til skolen. Alligevel er skolerne meget opmærksomme på at inddrage og ansvarliggøre forældrene i samarbejdet, i det omfang det kan lade sig gøre. Når de møder forældre, der ikke kan leve op til forventningen om at være aktive medspillere i samarbejdet, justerer skolerne deres praksis og deres forventninger – om nødvendigt til et minimum. I datamaterialet ser vi eksempler på, at lærere bevidst vælger at blande forældre udenom ud fra den overbevisning, at det giver eleven en vis ro og beskyttelse ikke at skulle forholde sig til alt det, forældrene *ikke* gør, og fordi skolerne er i stand til at mobilisere differentierede tiltag, så eleven kan nå sine mål uafhængigt af forældrene. Det kan fx dreje sig om tiltag som morgenmad, lektiecafe og forventningsafstemning med eleven og måske forældrene med hensyn til elevens produkter.





## 9 Kompetencer og ressourcer i skole-hjem-samarbejdet

Det differentierede forældresamarbejde, som beskrives i kapitel 4, stiller krav til lærerne om at tilpasse forventninger til og mål for samarbejdet til forskellige forældre, ligesom læreren i den direkte dialog fx må bruge forskellige kommunikationsformer.

Dette kapitel sætter fokus på, hvilke kompetencer det gode skole-hjem-samarbejde kræver, og hvordan skolens lærere klædes på til at varetage opgaven. Hvor retter lærere fx deres fokus hen, når samarbejdet knaser? Kapitlet beskriver desuden teamets og ledelsens rolle i det gode skole-hjem-samarbejde.

Kapitlet viser, at de deltagende skoler i overvejende grad arbejder med uformel kompetenceudvikling, når det gælder om at udvikle og kvalificere forståelser af og praksisser for samarbejdsrelationen. Den uformelle kompetenceudvikling praktiseres på forskellige måder; fx har skolerne en stærk videndelingsskiltur og arbejder efter mesterlæreprincipper.

Udfordringen ved denne noget usystematiske struktur er imidlertid, at udvikling af lærerkompetencer risikerer at være op til den enkelte lærer eller det enkelte team. Det er vigtigt, at skolen sikrer løbende kompetenceudvikling, og at gode erfaringer med, viden om og initiativer til det gode skole-hjem-samarbejde formidles til hele lærerkollegiet.

Kapitlet viser også, at lærerne på de deltagende skoler har en bred vifte af ressourcepersoner at trække på i skole-hjem-samarbejdet. Ressourcepersoner indgår både direkte og indirekte i samarbejdet med forældre, fx når en læsevejleder giver forældre råd om deres børns læseudvikling på et forældremøde.

## 9.1 Kompetenceudvikling i forhold til skole-hjem-samarbejdet

Dette afsnit beskæftiger sig med graden og indholdet af såvel formel som uformel kompetenceudvikling i forhold til skole-hjem-samarbejdet. Afsnittet viser også, at uformel kompetenceudvikling er mere udbredt end formel kompetenceudvikling.

### 9.1.1 Formel kompetenceudvikling

Det fremgår af tabel 9, at 27 % af skolerne har haft 50-100 % af lærerne på kurser eller anden kompetenceudvikling, der direkte har til formål at styrke deres kompetencer til at indgå i skole-hjem-samarbejdet. Mens 50 % af skolerne har haft 1-49 % af lærerne på kompetenceudvikling, herunder kurser.

**Tabel 9**

**Ca. hvor stor en andel af lærerne har inden for de seneste fem år deltaget i kurser eller anden kompetenceudvikling, der direkte har til formål at styrke deres kompetencer til at indgå i skole-hjem-samarbejdet?**

Andel af skolens lærere der har modtaget kompetenceudvikling	Andel
0 %	23 % (n = 67)
1-49 %	50 % (n = 147)
50-99 %	9 % (n = 25)
100 %	18 % (n = 53)
Total	100 % (n = 292)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

Samlet ser det altså ud til, at de adspurgte skoler i spørgeskemaundersøgelsen for en relativt stor dels vedkommende anvender målrettet kompetenceudvikling, fx kurser i skole-hjem-samarbejde, som en metode til at kvalificere skolernes arbejde på området.

### Formel kompetenceudvikling på de seks skoler

Den målrettede og direkte (strategiske) kompetenceudvikling inden for området synes imidlertid ikke at være så udtalt, når vi ser på interviewmaterialet fra undersøgelsen. Nogle lærere og ledere fortæller, at kompetenceudviklingen ikke nødvendigvis er knyttet direkte og specifikt til skole-hjem-samarbejdet, men at emnet i stedet indgår naturligt i arbejdet med skolens eller kommunens fokusområder, fx i arbejdet med skolens grundlæggende værdier eller med inklusion.

Datamaterialet peger desuden i retning af en overvejende grad af uformel praksis, når det gælder skolens arbejde med at udvikle og kvalificere forståelser af og praksisser for samarbejdsrelationen.

Det kommer konkret til udtryk, når lærere og ledere vurderer, at kompetencekravene i forhold til det gode skole-hjem-samarbejde fx kan opfyldes ved at indgå i en stærk videndelingskultur.

### **Skole-hjem-vejledere med fokus på det brede forældresamarbejde**

På Værebroskole i Gladsaxe Kommune er to lærere i øjeblikket i gang med at uddanne sig til skole-hjem-vejledere. Det sker som følge af Social- og Integrationsministeriets fokus på skole-hjem-samarbejde med nydanske forældre og de deraf igangsatte initiativer<sup>9</sup>. Skolen har fået tildelt midler fra en pulje, der yder støtte til uddannelse af ressourcepersoner, der kan vejlede og støtte kollegaer, ledelse og forældre på skolen i skole-hjem-samarbejdet. Selv om uddannelsen er målrettet arbejdet med de nydanske forældre, ser de to lærere et stort potentiale i at bruge deres viden mere bredt i forhold til det, de kalder skolens brede forældresamarbejde.

Lærernes uddannelsesforløb har igangsat forskellige drøftelser på skolen. Fx har lærerne taget initiativ til forældreaftener med fokus på forventningsafstemning med forældre. Skolen har tidligere erfaringer med at tale "hen over hovedet" på forældre, fortæller de to lærere. Fx holdt et par lærere et forældremøde, hvor de efterfølgende havde oplevelsen af, at de slet ikke var blevet forstået. "Det, som vi [lærere, red.] så som en selvfølge, der var de [forældrene, red.] slet ikke med. Det var en øjenåbner for os, og derfor øver vi os i at navigere lidt anderledes i forældreverdenen", fortæller en af lærerne.

Målet med samarbejdsrelationen er at få forældreperspektivet i forgrunden, hvilket de to lærere har arbejdet med under temaet forældrekursus. Det sker fx ved, at forældrene selv i højere grad føler ejerskab til dagsordenen på de møder, skolen holder, og at tiden bruges på at tale om de udfordringer, børnenes skoleliv bringer med sig, og som forældrene selv oplever, er relevante at få talt om med andre forældre. Lærerne arbejder også med at sikre, at forældrene ikke har en oplevelse af, at skolen forventer et facit eller en løsning på de problematikker, forældrene tager op, men at det er dialogen og forældrenes samvær, der er det vigtige.

For lærerne er målet at organisere drøftelserne på en måde, som sikrer, at alle kommer til orde – også de forældre, der ellers sjældent eller aldrig ytrer sig på møder. Det sker fx ved at organisere dialogen i mindre grupper og ved at blande forældrene på tværs af etnicitet.

<sup>9</sup> [http://www.nyidanmark.dk/da-dk/Integration/uddannelse/skole\\_hjem\\_samarbejde\\_med\\_nydanske\\_forældre/skole\\_hjem\\_samarbejde\\_med\\_nydanske\\_forældre.htm](http://www.nyidanmark.dk/da-dk/Integration/uddannelse/skole_hjem_samarbejde_med_nydanske_forældre/skole_hjem_samarbejde_med_nydanske_forældre.htm).

### 9.1.2 Uformel kompetenceudvikling

På baggrund af en analyse af interviewdata fra de seks skoler kan vi kategorisere den uformelle kompetenceudvikling under følgende tre overskrifter:

- *Lærernes sociale og personlige kompetencer i centrum*, hvilket henviser til kompetencer, der er knyttet til lærernes sociale og personlige identitet – og som kan udvikles hele livet (fx gennem de øvrige to punkter)
- *Mesterlæring*, som henviser til kompetencer, der tilegnes via mesterlæreprincippet
- *Kompetenceudvikling gennem stærk videndeling*, hvilket henviser til kompetencer, der tilegnes ved at indgå i en defineret kultur med en stærk praksis for at dele viden.

De tre praksisser for uformel kompetenceudvikling skal ikke ses som rendyrkede og klart adskilte idealer, men tjener det formål at konkretisere forskellige tilgange til forståelse af kompetencebehov og -krav. De tre praksisser beskrives nærmere i det følgende.

#### Lærernes sociale og personlige kompetencer i centrum

Når lærere og ledere fremhæver vigtige kompetencer i skole-hjem-samarbejde som tæt forbundet til lærerens egen personlige og sociale identitet, skal det ses i lyset af, at *relationen* mellem de involverede er afgørende for, hvordan samarbejdet fungerer. Det ved vi fra forskning (2008, Nordahl), og det peger interviewpersonerne også på. I interviewpersonernes øjne handler det bl.a. om lærernes evne til at lytte, at have situationsfornemmelse og føling med andre mennesker. Flere nævner også engagement, det at være på og at vise interesse for både familien og eleven.

Kompetenceforståelsen bygger på den grundantagelse, at læreren ikke udelukkende kan tilegne sig kompetencer til at indgå i en professionel samarbejdsrelation, men at relationen også er afhængig af lærernes personlighed. Evnen til at være medmenneskelig og bruge sig selv er vigtig, og i den forbindelse er det en fordel at fortælle, at man selv er forælder, fremhæver en lærer. Derfor oplever nogle lærere også, at deres (store) personlige engagement i opgaven er en selvfølgelig del af arbejdet, som går hånd i hånd med deres egen personlighed. "Vi er ikke så firkantede i vores job", siger en lærer med henvisning til, at hun ofte oplever, at jobbet stiller andre og flere krav end den traditionelle lærergerning, hvor undervisningsopgaven er i fokus.

Kompetenceudvikling handler her om at udvikle personlige og sociale kompetencer, som sætter læreren i stand til at agere mere erfaringsmæssigt kompetent. Man kan karakterisere dette som en *learning by doing*-praksis. Det betyder også, at den mere erfarne lærer ofte italesættes som dygtigere.

I et kritisk lys kan vi udfordre denne kompetenceforståelse, idet den sætter fokus på læreren som person i højere grad end på læreren som professionel udøver. Kompetencen hviler med andre ord

på lærernes personlighed (på, hvem læreren er) og ikke på lærerens professionelle refleksioner over og erfaringer med relationsarbejde (på, hvad læreren gør). Når kompetencen bliver personafhængig, bliver den også sårbar over for fx lærerudskiftning, fordi den anses som noget, andre ikke kan tilegne sig. Skolen bliver, i den forståelse, også afhængig af at kunne rekruttere lærere, der har disse kompetencer, fx situationsfornemmelse og evnen til at lytte.

### **Makkerordning**

Søndre Skole, Rødby har gennem en årrække haft gode erfaringer med en makkerordning blandt lærerne. Lærerne er to og to organiseret i makkerpar med det mål at have øje for hinandens trivsel og at drage omsorg for hinanden.

Baggrunden for etableringen af makkerordningen var en vurdering af, at de svære samtaler med elever og forældre nogle gange kræver meget af læreren. Læreren kan derfor have brug for at tale med andre, der har lignende oplevelser og erfaringer, så læreren ikke tager konflikten eller situationen med sig hjem.

Makkerordningen erstatter ikke de pædagogiske og faglige drøftelser i teamet eller på skolen om skole-hjem-samarbejde, men understøtter den enkelte lærers oplevelse af, at der er en kollega, der er opmærksom på vedkommende.

### **Mesterlæring**

Den anden praksis, mesterlæring, handler om lærernes tilegnelse af kompetencer til skole-hjem-samarbejdet ved at iagttage og gå i dialog med rollemønstre, der typisk har stor erfaring med skole-hjem-samarbejde. Det kan fx være en ledelsesrepræsentant, en ressourceperson eller en erfaren kollega.

En lærer fortæller, at hun via et godt makkerskab med en kollega, som i øvrigt også er skolens AKT-lærer, har erhvervet sig mange nyttige redskaber til at kommunikere med forældre. Det gælder fx, hvordan hun fastholder fokus i samtalen – også selv om det er vanskelige forhold, der bliver drøftet, hvor læreren måske hellere er fri for konfrontationen. Og det gælder lærerens evne til at være professionel, selv når samtalen kan føles som et angreb på lærerens person. Ved at se sin kollega i aktion har læreren tilegnet sig kompetencer til at håndtere disse situationer med forældre på en mere kompetent måde.

Tilsvarende fortæller en anden lærer, at hun har lært meget ved at iagttage sin leder i samtalsituationer med forældre. Hun kopierer lederens fremgangsmåde, særligt i relation til de svære samtaler. Flere lærere og ledere fremhæver den åbne dialog mellem leder og lærer som afgørende.

de. Ledelsen kan som sparringspartner og øverste ansvarlig understøtte lærerens samarbejdsrelation med forældre, fx ved at deltage i samtalen. Når læreren bruger sin leder som rollemodel, er lærer og leder ofte i dialog forud for samtalen om, hvilke udfordringer og handlemuligheder der er, og de taler måske også sammen efter samtalen for at runde samtalen af.

Mesterlæringspraksissen ser ud til at blive anvendt løbende og ad hoc, når der er mulighed og/eller behov for at være flere om fx en samtale med en forælder. Selv om denne praksis ikke er planlagt eller tilrettelagt som en egentlig strategi for kompetenceudvikling, ser vi en stor bevidsthed om og værdsættelse af denne praksis som en vej til at udvikle og styrke hinandens kompetencer.

Endelig ser vi mesterlæringspraksissen som en måde at introducere nye lærere til skolens kultur og arbejds måder på. Det sker fx ved, at ledelsen eller en kollega deltager, første gang den nye lærer skal gennemføre skole-hjem-samtaler. Det er vigtigt, at de nye lærere tilegner sig en bevidsthed om, at det, der sker, afhænger af øjnene, der ser, forklarer en leder. Dermed lægges der op til en dialog mellem den nye lærer og den erfarne lærer eller leder om, hvorfor en sag kan opfattes forskelligt, og hvad der evt. kan ligge til grund for de forskellige syn. Når det gælder de nye lærere, er denne praksis mere formelt tilrettelagt.

### **Kompetenceudvikling gennem stærk videndeling**

Når kompetenceudvikling ses som en naturlig udløber af kulturen på skolen, er det en konsekvens af, at et særligt miljø omgiver og præger skolens medarbejdere og ledelse. Medarbejderne er medskabere af dette miljø, som fx beskrives som "at dele erfaringer", "aldrig at stå alene", "at være åben" og "at lære af hinanden".

Denne praksis går hånd i hånd med mesterlæring, i den forstand at kompetencer til skole-hjem-samarbejdet udvikles i dialog med andre. Men den adskiller sig ved at være rodfæstet ikke alene i en kollegial læringsrelation, men i skolens kultur. Grundtanken er, at kompetencer udvikles ved at indgå i en åben og refleksiv kultur, hvor praksisser for skole-hjem-samarbejde løbende tages op til overvejelse. Det sker ofte på baggrund af en konkret oplevelse, fx en samtale med en forælder, og ofte ganske uformelt og ad hoc-baseret. En sådan videndelingskultur er betinget af at være kritisk og undersøgende i sit syn på skolen. Det er afgørende, at medarbejderne ikke er bange for at stille spørgsmål til hinandens holdninger eller udtalelser, betoner en lærer.

En måde at fastholde det kritiske blik og at rammesætte de pædagogiske diskussioner i skole-hjem-samarbejdet på er at bruge teamet. Flere lærere fremhæver, at samarbejdet i teamet er vigtigt for deres samarbejde med forældre. I teamet diskuterer lærerne fx, hvordan de griber den differentierede forældrekontakt an, herunder om der er særlige forbehold at tage. Som en lærer fortæller:

*Man taler om det i teamet og stikker fingeren i jorden og mærker, hvilke forældre der er tale om. Vi skal give forskellige børn og familier forskellige vilkår, alt efter hvor de befinder sig.*

Skal lærerne tilrettelægge samarbejdet individuelt fra forælder til forælder, forudsætter det en stor viden om forældrene. Derfor taler flere interviewpersoner om vigtigheden af at kende familierne og at bruge den viden i dialogen med kollegaer, der også har forældrene som samarbejdspartnere. Det giver mulighed for, at lærerne koordinerer tilgang og indsats i arbejdet med de udsatte forældre.

### **Hvordan anvendes de gode erfaringer?**

Opsamlende kan vi konkludere, at de tre praksisser for uformel kompetenceudvikling har det til fælles, at de ofte er drevet af et stort (personligt) engagement fra skolens medarbejdere. Den uformelle mesterlæring bliver fx en succes, fordi en erfaren og en ny kollega på eget initiativ (mere eller mindre bevidst) beslutter at indgå i en læringsrelation, ligesom lærernes (uformelle) viden deling beror på den enkelte lærers lyst til at fortælle om en episode eller samtale med forældre.

Det gælder imidlertid også for de tre praksisser, at uformel kompetenceudvikling risikerer at være op til den enkelte lærer eller det enkelte team og dermed til de erfaringer, enkeltpersoner eller enkelte team gør sig, uden at disse drøftes eller formidles til skolen i øvrigt. Hvis alle parter skal have gavn af et velfungerende skole-hjem-samarbejde, er det vigtigt, at gode erfaringer, viden og initiativer indsamles, følges op og formidles til hele lærerkollegiet. Desuden er det vigtigt, at lærere og ledere fokuserer på at vurdere, hvad god praksis er. Her spiller teamet som nævnt en vigtig rolle, men også skolens ressourcepersoner og ledelsen er vigtige aktører.

Det følgende afsnit sætter fokus på, hvordan teamet, ledelsen og ressourcepersonerne mere konkret understøtter skole-hjem-samarbejdet.

## **9.2 Hvor søger læreren støtte til og vejledning i skole-hjem-samarbejdet?**

Når en lærer eller et team oplever, at samarbejdsrelationen mellem skole og hjem er vanskelig, eller har brug for støtte eller vejledning, er der forskellige ressourcer at trække på. Dette afsnit sætter fokus på særligt to ressourcer: skoleledelsen og de særlige ressourcepersoner. Indledende beskriver vi kort teamets rolle i skole-hjem-samarbejdet. Datamaterialet viser, at teamet er en helt integreret og selvfølgelig del af lærernes faglige støtte.

### **9.2.1 Teamet**

Først og fremmest udgør teamet en vigtig funktion i kraft af at være lærernes base for pædagogiske og faglige drøftelser. Det er her, lærerne kan sparre med hinanden. Også når samarbejdet er svært, eller hvis der er forhold omkring en elev eller en familie, som bekymrer, spiller teamet en vigtig rolle, fortæller en lærer.

Samarbejdet i teamet om skole-hjem-samarbejde gør det desuden muligt at aflaste hinanden og at trække sig fra samarbejdet i en periode, da en anden i teamet kan træde til. Det sker fx, hvis samarbejdsrelationen synes at være gået i hårknode eller læreren mangler overskud eller overblik.

Teamet samarbejder også om de mere formelle samarbejdsflader, fx når det gælder planlægning af forældremøder, skole-hjem-samtaler og sociale aktiviteter på skolen.

### **9.2.2 Skoleledelsen**

Skoleledelsen spiller en central rolle i at understøtte og udvikle det gode skole-hjem-samarbejde. Ledelsen kan agere på to niveauer. Dels kan den tage aktivt del i det direkte samarbejde med forældre, fx ved at deltage i forældrearrangementer og skole-hjem-samtaler. Dels kan ledelsen påvirke lærernes arbejde med og tilgang til elever og forældre. Det kan fx ske via initiering af fælles drøftelser og efteruddannelse af lærere eller som strukturelle tiltag, fx tildeling af ekstra tid til skole-hjem-samarbejde.

#### **Skoleledelsens deltagelse i skole-hjem-samarbejdet**

Ledelsen deltager i det direkte samarbejde, når der er behov for det. Tabel 10 viser, at de adspurgte skoleledere i vid udstrækning deltager i det direkte samarbejde, hvis der er vanskeligheder forbundet med enten klassen eller forældregruppen. 97 % af skolelederne siger, at de i høj grad eller i nogen grad deltager i forældremøder, hvis der er særlige vanskeligheder omkring klassen eller forældregruppen. 96 % deltager i høj grad eller i nogen grad i samtaler med forældre, hvis der er vanskeligheder omkring en elev. Tabellen viser også, at 45 % af skolelederne i høj grad eller i nogen grad deltager i forældremøderne generelt.



**Tabel 10**  
**I hvilken grad gør skoleledelsen følgende?**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Deltager i forældremøder generelt	13 % (n = 46)	32 % (n = 115)	47 % (n = 168)	9 % (n = 31)	100 % (n = 360)
Deltager i forældremøder, hvis der er særlige vanskeligheder omkring klassen eller forældregruppen	72 % (n = 265)	25 % (n = 91)	3 % (n = 11)	1 % (n = 2)	100 % (n = 369)
Deltager i samtaler med hjemmet, hvis der er særlige vanskeligheder omkring eleven	78 % (n = 291)	18 % (n = 67)	3 % (n = 12)	1 % (n = 2)	100 % (n = 372)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

Resultatet afspejles også i interviewmaterialet. Ledelsens deltagelse i potentielt konfliktfyldte møder og samtaler med forældre ses som en vigtig understøttelse af lærernes arbejde.

Det varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer, i hvilken udstrækning lærerne mere konkret inddrager ledelsen i samarbejdet med forældrene. Hvor nogle lærere synes at bruge ledelsen som en decideret sparringspartner i forbindelse med konkrete episoder eller handlemuligheder, er andre lærere mere tilbageholdende med at inddrage ledelsen, med henvisning til at ledelsen har meget at se til. Det vigtige er dog, at ledelsen er tilgængelig, når lærerne har brug for det, fremhæver nogle lærere og ledere.

Initiativet til ledelsens direkte deltagelse kan komme fra såvel lærere som forældre eller fra ledelsen selv. På en af de deltagende skoler er ledelsen meget opmærksom på, at de enkelte personer i ledelsesteamet har forskellige styrker og kompetencer til at håndtere bestemte problemstillinger og forældregrupper. Det betyder, at ledelsen fra gang til gang vurderer, hvem der egner sig bedst til at tage del i samarbejdsrelationen.

Når ledelsen deltager i det direkte samarbejde, kan det i første omgang ses som et udtryk for, at ledelsen oplever det som sin opgave at beskytte skolens medarbejdere mod fx vredesudbrud. En lærer fortæller fx, at hendes leder træder ind i det direkte samarbejde, så snart samarbejdet går

fra at fokusere på indhold til at fokusere (negativt) på personer. Ledelsen deltager også som mægler mellem parterne:

*Jeg har igennem ti år forsøgt at sige, at jeg ikke er lærernes mand eller forældrenes mand. Jeg lytter til det, der bliver sagt, indtil jeg har dannet mig et billede af situationen. Så snakker vi os frem til en løsning, som begge parter synes er o.k. (Leder).*

Lederen betoner i citatet samarbejdsrelationen mellem skole og hjem ved at tydeliggøre, at hun – og dermed skolen – ikke har patent på de gode løsninger på en given konflikt eller udfordring. Da lederen senere under interviewet taler om skolebestyrelsens rolle, understøttes denne position som mellemmand, og det understreges, at skolebestyrelsen er en ressource, hvor man også kan søge viden, støtte og vejledning.

### **Ledelsen skal være synlig og tilgængelig for både lærere og forældre**

Når ledelsen deltager i det direkte samarbejde, beror det også på et mål om at være synlig og tilgængelig. Interviewene viser, at det gælder i relation til både forældre og lærere, fx når lederne:

- Italesætter "den åbne dør" til kontoret over for både forældre og lærere, fx ved at opfordre lærere til at kontakte ledelsen, hvis de oplever et behov for at inddrage en leder i en konkret samarbejdsrelation
- Opfordrer forældre til at henvende sig, hvis de har spørgsmål, i forbindelse med at skolen sender nyhedsbreve ud
- Deltager i morgensang, forældre kaffe og andre aktiviteter på skolen, hvor lærere og forældre har umiddelbar adgang til lederen
- Hilser personligt på alle forældre til den årlige skolefest.

En skoleleder fremhæver, at hun ser sig selv som rollemodel i den forstand, at den måde, hvorpå hun som leder lytter til parterne og sikrer, at der handles hurtigt i en given situation, har en afsmittende virkning på lærerne. Konflikter får ikke lov at forblive uløste, men tages alvorligt, og det er en del af at føle sig anerkendt som forælder i samarbejdsrelationen, forklarer lederen.

### **Ledelsen påvirker den fælles forståelse af og tilgang til skole-hjem-samarbejde**

Ud over at deltage i det direkte samarbejde udvikler og understøtter ledelsen lærernes arbejde ved at skabe en fælles tilgang. Af tabel 11 fremgår det, at 46 % af de adspurgte skoleledere i høj grad forsøger at skabe en fælles tilgang i lærernes arbejde med skole-hjem-samarbejdet. 52 % svarer, at de gør det i nogen grad. Samlet set viser tabellen altså, at langt de fleste skoleledere har dette fokus enten blandt alle lærere eller på afdelingsniveau.

**Tabel 11****I hvilken grad forsøger skoleledelsen at skabe en fælles tilgang i lærernes arbejde med skole-hjem-samarbejdet, enten blandt alle skolens lærere eller på afdelingsniveau?**

	Andel
I høj grad	46 % (n = 173)
I nogen grad	52 % (n = 195)
I mindre grad	3 % (n = 10)
Slet ikke	0 % (n = 0)
Total	100 % (n = 378)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

I tabel 12 ser vi skoleledernes vurdering af, i hvilken udstrækning lærerne faktisk har en fælles tilgang til, hvordan de arbejder med skole-hjem-samarbejde. Det fremgår, at 18 % af lederne vurderer, at lærerne i høj grad har en fælles tilgang, og at 67 % vurderer, at lærerne i nogen grad har en fælles tilgang til, hvordan de arbejder med skole-hjem-samarbejdet. Jf. tabel 11 gøres der ifølge skolelederne et stort stykke arbejde for at skabe en fælles forståelse, samtidig med at skolelederne vurderer, at kun 18 % af lærerne i høj grad har en fælles tilgang til arbejdet.

**Tabel 12****I hvilken grad vurderer du, at lærerne har en fælles tilgang til, hvordan de arbejder med skole-hjem-samarbejdet?**

	Andel
I høj grad	18 % (n = 69)
I nogen grad	67 % (n = 252)
I mindre grad	14 % (n = 51)
Slet ikke	1 % (n = 2)
Total	100 % (n = 374)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

**Hvordan sikrer ledelsen en fælles tilgang på de seks skoler?**

I interviewmaterialet ser vi også, at ledelserne sætter fokus på at skabe en fælles tilgang til skolens arbejde med skole-hjem-samarbejde på en række måder:

*Den fælles tilgang sikres gennem fælles værdier.* For nogle ledere er der en tydelig sammenhæng mellem arbejdet med at operationalisere skolens overordnede værdier og ledelsens fokus på at skabe en fælles tilgang til skole-hjem-samarbejde. Tanken er fx, at hvis forældreinddragelse er en

del af skolens værdigrundlag, vil det påvirke lærere og pædagoger til at efterstræbe bestemte idealer. Det forudsætter selvsagt et stort arbejde at tydeliggøre værdiernes betydning i praksis, herunder at præcisere, hvilke handlestrategier der ligger bag værdierne. En leder fortæller, at hun ser skolens værdier som skolens drivkraft, og fortsætter: "De får én til at insistere på, hvad skolen er og vil være." Værdierne kan eksempelvis også spille en rolle ved at markere en pædagogisk retning og prioritering over for forældrene. "Er forældrene fx uenige i skolens værdier, så kan det være, at skolen ikke er det rette tilbud for eleven", fortæller en leder.

*Den fælles tilgang sikres gennem løbende diskussioner.* For andre ledere forudsætter det gode skole-hjem-samarbejde en kontinuerlig fokus på området, fordi der er et konstant flow af elever, så samarbejdet er i konstant forandring. Derfor skal skolen både huske og udvikle sit fokus på skole-hjem-samarbejde ved fx løbende at drøfte området på møder i skolens team eller afdelinger. De fælles drøftelser ses her som en vej til at forstå udviklingen, skabe en større fælles forståelse af og et fælles sprog om skolens arbejde med området og evt. forandre praksis.

*Den fælles tilgang sikres ved, at ledelsen "taler området frem".* En tredje måde at sætte fokus på den fælles tilgang til skole-hjem-samarbejde er, når lederne sætter fokus på området ved at være eksplicite i deres prioritering af området over for lærere og pædagoger. De understreger fx forældrene som afgørende ressourcer i elevens skolegang og indikerer, at det er helt naturligt, at området tager en del af lærernes tid.

Opsummerende ser vi, at det er en ledelsesopgave at gøre skole-hjem-samarbejdet til et spørgsmål, man håndterer i medarbejdergruppen, og hvor lærerne føler sig sikre på opbakning fra ledelsen. Fx er det en ledelsesopgave at lægge op til drøftelser af grænsen for skolens indgriben i familiens privatsfære og for grænsen for lærernes anvendelse af sms i kontakten til forældrene, ligesom ledelsen må understøtte fælles drøftelser af, hvad skole-hjem-samarbejdet mere præcist skal indebære, hvor ofte der skal samarbejdes, hvad formål og dagsorden er, og endelig hvad forældrene egentlig kan forvente af skolen.

Ledelsen sætter som vist på forskellig måde fokus på arbejdet med at skabe en fælles tilgang til skole-hjem-samarbejde. Tilgangen til skole-hjem-samarbejdet synes at blive betragtet som konstituerende for, hvordan skolen er, og knyttes til det grundlæggende lærerarbejde. Der synes at være mindre fokus på anvendelsen af faste koncepter eller metoder til at skabe en fælles forståelse blandt skolens medarbejdere. Det er uklart, om det skyldes ledelsens ønske om, at der skal være plads til teamets særlige tilgange og den enkelte forælder (det differentierede samarbejde), eller om det er et spørgsmål om ressourcer.

Udfordringen ved at arbejde indirekte med en fælles tilgang til samarbejdet er, at arbejdet let forsvinder i mængden af andre opgaver, og at skole-hjem-samarbejdet derfor risikerer at blive pakket ind i fine ord, men i realiteten overlades til den enkelte lærer eller det enkelte team.

### 9.2.3 Ressourcepersoner

Dette afsnit handler om ressourcepersonernes funktion i skole-hjem-samarbejdet. Afsnittet sætter fokus på, hvordan ressourcepersoner tager direkte og indirekte del i forældresamarbejde, herunder hvordan de understøtter lærernes samarbejdsrelation med forældre, når samarbejdet har vanskelige vilkår.

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen har lidt over halvdelen af de adspurgte skoler en skole-hjem-vejleder eller en anden ressourceperson, som støtter lærerne i skole-hjem-samarbejdet. Således svarer 54 % af skolelederne, at skolen har ressourcepersoner, der er tilgængelige for lærerne, mens 46 % svarer, at de ikke har ressourcepersoner, der støtter lærerne i samarbejdet med forældre.

Ressourcepersonen drøfter hyppigst skole-hjem-samarbejdet med lærerne, når teamet eller den enkelte lærer efterspørger sparring. Ifølge tabel 13 er tallene her hhv. 81 % og 82 %. På hhv. 21 % og 19 % af skolerne drøfter ressourcepersonen skole-hjem-samarbejdet med alle team eller med særlige grupper af lærere.

**Tabel 13**  
**Hvordan drøfter ressourcepersonen skole-hjem-samarbejdet med lærerne?**

	Andel
Med alle team (fx mindst en gang om året)	21 % (n = 41)
Når de enkelte team efterspørger sparring	81 % (n = 162)
Når den enkelte lærer efterspørger sparring	82 % (n = 163)
Når skoleledelsen vurderer, at den enkelte lærer møder særlige udfordringer i skole-hjem-samarbejdet	75 % (n = 149)
Med særlige grupper af lærere (fx nye lærere eller klasselærere)	19 % (n = 37)
Total	276 % (n = 552)

*Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

*Bemærk: Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere krydser, hvorfor tabellen summerer op til mere end 100 %.*

## De seks skolers ressourcefunktioner

De deltagende skoler har forskellige ressourcefunktioner, der kan vejlede og støtte lærerne i deres samarbejde med forældrene. Nogle funktioner er direkte relateret til skole-hjem-samarbejdet, fx skole-hjem-vejlederen, mens andre funktioner har en indirekte relation til området. Det gælder fx AKT-vejlederen. Eksempler på ressourcefunktioner er:

- Skole-hjem-vejleder
- Socialrådgiver
- Læsevejleder
- AKT-lærer eller -vejleder
- SSP-lærer eller -vejleder
- Inklusionsvejleder
- DSA-vejleder (dansk som andetsprogs-vejleder).

## Ressourcepersoner tager indirekte og direkte del i samarbejdet med forældre

På de besøgte skoler ser det ud til, at ressourcepersonerne anvendes af både team, enkelte lærere og hele skolen på to overordnede måder:

- Når ressourcepersonerne samarbejder direkte med forældre
- Når ressourcepersonerne mere indirekte bidrager til samarbejdet via vejledning og sparring med en lærer, et team eller en større gruppe.

Ressourcefunktionen kommer *direkte* i spil i forældresamarbejdet, når en ressourceperson selv går i dialog med en forældregruppe eller klasse. Det ser vi fx komme til udtryk, når en AKT-vejleder deltager i et forældremøde for at understøtte forældrenes indbyrdes dialog. Et andet eksempel er, når en læsevejleder fortæller om børns læse- og skriveudvikling og fx giver forældre råd til, hvordan de kan støtte udviklingen derhjemme.

En ressourceperson kan også tage del i det direkte samarbejde ved at vejlede og rådgive forældre, ved at deltage i skole-hjem-samtaler som en støtte for læreren, eller ved at indtage ekspertrollen på et specifikt område. I boksen herunder beskrives to eksempler på dette.

### To eksempler på ressourcepersoners inddragelse i skole-hjem-samarbejdet

En DSA-vejleder på en af skolerne har deltaget i skole-hjem-samtaler som led i et samarbejde med en klasselærer. DSA-vejlederen var med i forbindelse med både forberedelsen, gennemførelsen og evalueringen af samtalerne. DSA-vejlederen blev i udgangspunktet kontaktet af læreren ud fra et ønske om støtte og vejledning i forbindelse med tilrettelæggelsen, fordi læreren syntes, at det var en vanskelig opgave. Men som en fælles kompetenceudvikling fortsatte samarbejdet i hele processen.

På en anden skole er ledelsen nødt til at finde et andet skoletilbud til en dreng. En integrationsvejleder har tidligere, gennem en længere periode, været i tæt kontakt med drengens nydanske mor. I løbet af processen med at finde et nyt skoletilbud til hendes søn deltager vejlederen i flere møder på skolen, sammen med moderen, dels for at støtte moderen sprogligt, dels for at bistå i alt det praktiske og derved hjælpe familien til, at drengen og drengens familie har tiltro til det konkrete tilbud.

Ressourcepersoner inddrages *indirekte* i samarbejdet, når de, mere eller mindre formelt, vejleder og rådgiver lærere eller pædagoger om problemstillinger i tilknytning til en elev, forælder eller klasse. Det gælder fx, når en lærer får gode råd af skolens AKT-vejleder om at kommunikere med en forælder, der tidligere har reageret voldsomt under en samtale med læreren.

Men vi ser også ressourcepersoner blive en indirekte del af relationen mellem skole og hjem, når fx en lærer eller en leder viderebringer bekymring om en elev til drøftelse i faste mødefora, fx i såkaldte tværteam eller på fælleskonferencer. I disse faste mødefora deltager fx elevens klasselærer, en række ressourcefunktioner som psykolog, AKT-vejleder, integrationsmedarbejder eller socialrådgiver samt en eller flere repræsentanter fra ledelsen. Til møderne kan også tolke og det pågældende barns forældre være indbudt. Her er der fokus på de forskellige perspektiver på en given problematik og på, hvordan de involverede parter kan hjælpes ad med at håndtere situationen fremover.

### **Tolke**

Tolke er ikke deciderede ressourcepersoner, men i stedet en sproglig kompetence, som anvendes, når der er behov for det. Det generelle billede viser, at 99,5 % af de skoler, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen, i højere eller mindre grad anvender tolke ved skole-hjem-samtaler eller lignende med forældre, der ikke taler dansk eller taler meget lidt dansk.

På de besøgte skoler er tolke ligeledes en velintegreret og ukompliceret del af skolernes praksis. Det er en selvfølge, at lærere tager kontakt til forældre med støtte fra en tolk, når der vurderes at være behov for det. Det kan eksempelvis dreje sig om telefonsamtaler eller skole-hjem-samtaler med forældre, der ikke taler dansk. Et andet eksempel giver en lærer:

*Der kan være hjem, hvor der kan være en enlig kvinde, hvor hun er så overbebyrdet, at vi er nødt til at gå hen til hende med en socialrådgiver og en tolk.*

Ud over rent sprogligt at skulle oversætte den konkrete dialog indgår tolke ikke som en separat og direkte ressource i skole-hjem-samarbejdet. Nogle steder ser vi tosprogede lærere italesat som

understøttende både i forhold til det sproglige og i forhold til at skabe sammenhæng mellem skolens og hjemmets kulturer.

### **Ressourcepersoner kan afhjælpe den svære samtale**

Når samtalen mellem skole og hjem drejer sig om vanskelige forhold, kan det nogle gange være godt at inddrage en tredje part i samtalen, fortæller en ressourceperson: "Vi fritager læreren for at sige nogle ting, som er svære. Læreren kan sidde og være mere neutral." Fordelen er, at det gavner samarbejdet på længere sigt at involvere en ressourceperson, der kan levere de svære budskaber. Det er dog vigtigt at være bevidst om, at inddragelsen af en fagprofessionel i dialogen mellem skole og hjem kan tolkes som skolens "opgradering" af en given problemstilling til en mere alvorlig konflikt, og dermed skævvride dialogen mellem forældre og lærer. Forældre kan dermed føle sig pressede i samtalsituationen eller opleve deres eget perspektiv træde i baggrunden. Omvendt kan en ressourceperson i kraft af sine specifikke kompetencer og erfaringer inden for et område give samtalen nye perspektiver samt lytte til og medinddrage forældrene på en ny og gavnlig måde.

Uanset i hvilken udstrækning en ressourceperson inddrages i skole-hjem-samarbejdet, er dialogen mellem læreren eller teamet og ressourcepersonen en naturlig og vigtig del af forløbet, fordi den sikrer, at de professionelle omkring eleven retter en koordineret opmærksomhed mod den konkrete problemstilling.

Klare procedurer for forældrekontakten og interne kommunikationsaftaler er også vigtige aspekter, når det gælder ressourcepersoners involvering i skole-hjem-samarbejdet. Når en ressourceperson inddrages på foranledning af bekymring hos eller opmærksomhed fra en lærer eller et team, vil kommunikationen ofte gå via klasselæreren. Men kommunikationen kan også foregå direkte mellem forældre og ressourceperson. En SSP-lærer fortæller:

*Når jeg har haft kontakt til forældre, så fortæller jeg det altid til klasselæreren. (SSP-lærer).*

Det afhænger selvsagt af karakteren og omfanget af en given problemstilling, hvordan kommunikationen forløber internt såvel som eksternt.

### **Tilgængelighed er nøgleordet**

Ressourcepersonernes tilgængelighed synes at være afgørende for de interviewede lærere og ledere. I samarbejdet med udsatte forældre er det vigtigt, at der ikke er langt til støtte og vejledning, og at der er let adgang til dialog, værktøjer eller bare mulighed for at "få læsset lidt af", som en lærer udtrykker det.



Analysen viser, at skolerne arbejder med en flad struktur for ressourcepersonernes rolle som et væsentligt supplement til de faste mødefora (fx konferencer). Visse interviewpersoner peger fx på følgende eksempler, som de vurderer positivt: at de kan kigge forbi socialrådgiverens kontor for at drøfte en specifik problemstilling, og at SSP-konsulenten befinder sig på skolens område, så lærere, ledere og forældre let kan tage kontakt til hende. Den flade struktur er også eksemplificeret i de to tekstbokse nedenfor.

På en af de deltagende skoler ser vi desuden den flade struktur komme til udtryk ved, at skolens ressourcefunktioner er fordelt i de enkelte team. Det betyder i praksis, at skolen i stedet for at have ressourcefunktionerne forankret i sin egen struktur, fx i et resourcecenter, har placeret funktionerne i teamene. Målet er at gøre ressourcepersonernes kompetencer mere tilgængelige for lærerne i teamet for på den måde at skabe et solidt og kvalificeret grundlag for temaets arbejde. Ressourcepersonen bliver fx en naturlig del af den handlingsplan, som teamet udarbejder.

Den flade struktur, som synes at kendetegne samarbejdet mellem lærere og ressourcepersoner, har paralleller til begrebet frikvartersrådgivning, som beskrives i EVA's undersøgelse af særlige ressourcepersoner i folkeskolen (2009). Undersøgelsen viser, at lærernes kontakt til ressourcepersonerne ofte foregår i uformelle samtaler i frikvartererne, hvor lærerne søger svar eller oplysninger her og nu. Som rapporten fra 2009 også peger på, kan det være u hensigtsmæssigt, hvis denne form for rådgivning står alene som vejledningsform. Nok kan ressourcepersonerne give svar på konkrete spørgsmål og råd om skole-hjem-samarbejde mellem undervisningstimerne, men egentlig vejledning er nødvendig, når der er tale om komplekse problemstillinger.

### **Skolen skal være skarp på ressourcepersonernes rolle**

Også når det handler om ressourcepersonernes direkte samarbejde med de udsatte forældre, er tilgængeligheden vigtig, fortæller nogle lærere og ledere. Når forældre har let adgang til ressourcepersoner, fx når en socialrådgiver, sagsbehandler eller sundhedsplejerske deltager i et åbent sarrangement på skolen, smidiggør det samarbejdsrelationen mellem skole og hjem, fordi det bliver muligt at trække på andre kompetencer i situationen, hvilket kan føre til hurtigere handling i forhold til en given problemstilling eller uklarhed. På samme tid gør ressourcepersonernes tilgængelighed det lettere eller måske ligefrem "ufarligt" at gøre brug af deres kompetencer, peger såvel nogle ressourcepersoner som nogle lærere og ledere på under interviewene.

Omvendt kan det skabe uklarhed om skolens formål, når skolens arbejde også kommer til at handle om fx sociale forhold, integration eller hjælp til at forstå det kommunale system. Det kan blive uklart for forældrene, hvornår skolen er centrum for uddannelse og læring, og hvornår det handler om andre emner. Det kan få den konsekvens, at forældre bliver usikre på skolens mandat. Det ser vi i datamaterialet, fx når en lærer fortæller, at hun i dialogen med nogle udsatte forældre må forsikre dem om, at samtalen, som involverer en socialrådgiver, ikke handler om at

tage børnene fra familien. For at minimere en sådan uklarhed må skolen formidle, hvordan ressourcepersonernes rolle er i samarbejdet med forældrene.

### **To eksempler: Ressourcepersonernes rolle i forældresamarbejdet**

#### **Socialrådgiver på skolen kan lette arbejdsgange og gøre usikkerheden mindre**

På en af de deltagende skoler har lærere, forældre og elever mulighed for at tale med en socialrådgiver, der er tilknyttet skolen, et par gange om ugen. Målet med denne funktion, som er støttet af Socialministeriet, er at sikre en koordineret og målrettet tværfaglig indsats mellem skole og kommune. Socialrådgiveren skal desuden understøtte en tidlig opsporing, så evt. problemer med elever eller familier forebygges og afhjælpes i nærmiljøet, inden de vokser sig store og uoverskuelige.

Socialrådgiverne har ingen bemyndigelse, men er et tilbud til både lærere, forældre og elever. Skolens erfaring er, at arbejdsgange gøres mere smidige, fordi lærere og pædagoger mere umiddelbart kan drøfte en bekymring eller usikkerhed i relation til fx en elev eller en familie, når socialrådgiveren er tilgængelig på skolen. Desuden bliver sagsbehandlingen mere koordineret, når socialrådgiverne kan formidle kontakt mellem fagpersoner på det kommunale niveau og på skolen.

Eksempler er, når en lærer søger sparring hos socialrådgiveren til at håndtere en elev, der reagerer negativt på en samværsordning, som forældrene har indgået i forbindelse med deres skilsmisse, eller når en lærer er usikker på, hvornår en elev er i en situation, hvor næste skridt er at skrive en indberetning.

Socialrådgiveren vejleder desuden lærere i, hvordan de bliver mere fokuserede i deres samtale med forældre. Det handler fx om, hvordan en lærer får formidlet vanskelige budskaber på en konstruktiv måde.

Indtil nu har socialrådgiverne primært haft fokus på at vejlede og sparre med de professionelle omkring eleverne. Det gælder lærere og pædagoger, men også personer i de lokale foreninger.

Også i forhold til eleverne spiller socialrådgiveren en rolle. Nogle elever kigger forbi for at fortælle om deres weekend hos mor og far eller om en dårlig oplevelse i en time. I andre tilfælde gennemfører socialrådgiveren elevsamtaler på baggrund af bekymring hos en lærer om elevens situation eller udvikling. Her er forældrene en naturlig del af forløbet.

### **SSP-konsulent er i lokalområdet og på skolen**

På en af de besøgte skoler er det en central del af SSP-indsatsen, at SSP-konsulenten har et stort kendskab til sit lokalmiljø. Skolen ligger i en mindre by, hvor mange beboere kender hinanden.

SSP-konsulenten arbejder ofte med problematikker og episoder, der er opstået akut, eller hvor lærere, ledere eller forældre vurderer, at der er et behov for at gribe ind. Det drejer sig fx om elever med gentaget fravær, elever, der ikke har mad med i skole, tyverier i lokalområdet og alkoholproblemer blandt forældre og børn.

SSP-konsulenten har sin gang i lokalområdet, fx i klubben og på gaden. Hun møder typisk op på skolen til morgensang. Her er der mulighed for, at elever, lærere og ledelse kan tage kontakt til hende, hvis der er akutte problemstillinger, der kræver handling.

Styrken i SSP-indsatsen ligger i, at konsulenten hurtigt og konkret kan agere i forhold til en problemstilling. Har en familie fx problemer med at komme op om morgenen og få børnene sendt af sted i skole, kan konsulenten indgå en aftale med forældre og skole om, at hun henter eleven eller eleverne i en periode. Eller konsulenten kan, hvis skolen registrerer, at en elev ikke har madpakke med i skole, køre hjem til forældrene for at få en uformel snak og hente elevens mad.

SSP-konsulenten har desuden deltaget i skole-hjem-samtaler efter elevernes ønske. Det sker fx, når en elevs forældre er misbrugere og ikke magter at deltage, men det er vigtigt for eleven at deltage i en samtale ligesom klassekammeraterne.

Konsulenten samarbejder direkte med forældre, når de fx kontakter hende for at få hjælp til fx at finde en stjålet cykel eller for at få hende til at deltage i en høring ved politiet. Konsulenten kontakter også forældre for at orientere om elevadfærd, hun vurderer, forældre bør være opmærksom på, fx når en elev kører uden styrthjelm eller ryger hash. Konsulenten peger på, at hun gør det tydeligt over for forældrene, at hun ikke overtager opdrageransvaret eller agerer politi, men at ansvaret er forældrenes.

### 9.3 Opsamling – kompetencer og ressourcer

Kompetencer og ressourcer, der skal styrke skole-hjem-samarbejdet, udvikles i høj grad uformelt.

Den uformelle kompetenceudvikling, som vi ser den i praksis på de deltagende skoler, udfoldes på tre måder: *For det første* er den uformelle kompetenceudvikling, i lærernes øjne, tæt forbundet med lærerens personlighed. Kompetenceudvikling handler her om at udvikle personlige og sociale kompetencer, som sætter læreren i stand til at agere mere erfaringsmæssigt kompetent. *For det andet* ses den uformelle kompetenceudvikling praktiseret gennem mesterlæring. Dvs., at læreren tilegner sig kompetencer til skole-hjem-samarbejdet ved at iagttage og gå i dialog med rollemodeller. *For det tredje* sker den uformelle kompetenceudvikling ved at indgå i en stærk videndelingskultur.

En stærk videndelingskultur er tydelig praksis på de deltagende skoler, bl.a. fordi det er ledelsens klare prioritet. I denne kultur er det vigtigt, at skolens medarbejdere åbent fortæller om det, der er svært, og møder hjælp og forståelse. Kulturen er tydelig blandt både skoleledere, ressourcpersoner og kollegaer i teamet, der tilsammen skaber en fælles forståelse af opgaven.

Udfordringen ved den uformelle kompetenceudvikling er imidlertid, at udvikling af lærerkompetencer risikerer at være op til den enkelte lærer eller det enkelte team. Det vigtige er, at de gode erfaringer med, viden om og initiativer til det gode skole-hjem-samarbejde formidles til hele lærerkollegiet.

# Appendiks A

## Dokumentation og metode

Denne undersøgelse er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse, som er udarbejdet af EVA på foranledning af formandskabet for Skolerådet (se projektbeskrivelsen på [www.eva.dk](http://www.eva.dk)).

Følgende elementer er indgået i dataindsamlingen:

- Forundersøgelse
- Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere
- Interviewundersøgelse på seks udvalgte skoler.

I dette appendiks gør vi nærmere rede for spørgeskemaundersøgelsen og udvælgelsen af skoler. En præsentation af de kvalitative metoder, der anvendes i undersøgelsen, findes i kapitel 2 og kapitel 3.

### Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

#### *Formålet med undersøgelsen og udvælgelse af population*

Det primære formål med spørgeskemaundersøgelsen er at identificere skoler, som ifølge skoleledelsen har en praksis, der matcher det teoretiske billede af god praksis for skole-hjem-samarbejdet, som er identificeret i forundersøgelsen. Spørgeskemaundersøgelsen er altså den primære datakilde til udvælgelsen af skoler. Derudover giver spørgeskemaundersøgelsen et generelt billede af, hvordan skoleledelsen vurderer, at der arbejdes med skole-hjem-samarbejde på de adspurgte skoler.

#### *Udvælgelse af population*

Undersøgelsens population består af skoleledere fra udvalgte folkeskoler. De udvalgte folkeskoler er opdelt i to delpopulationer. Delpopulation 1 er folkeskoler med en relativt stor andel af tosprogede elever *og* med en relativt stor andel af elever fra socioøkonomisk svært stillede familier. Delpopulation 2 er folkeskoler med en relativt stor andel af elever fra socioøkonomisk svært stillede familier, men med en lille eller gennemsnitlig andel af tosprogede elever. Når der er fokus på netop disse kriterier, er det, dels fordi forskning viser, at et velfungerende skole-hjem-samarbejde

kan være et vigtigt element i at mindske negativ social arv, og dels fordi der hos disse to grupper kan være nogle kulturelle forskelle mellem familie og skole, som kan vanskeliggøre samarbejdet.

#### *Operationalisering af delpopulation 1*

Skoler i population 1 er karakteriseret ved at være blandt de 500 folkeskoler i landet, der har den største andel af tosprogede elever. Andelen af tosprogede er operationaliseret som andelen af indvandrere og efterkommere<sup>10</sup>. Derudover har skolerne en stor andel af elever, hvis forældre er socioøkonomisk svært stillet. Argumentationen for sammensætningen af delpopulation 1 er, at der er korrelation mellem skoler med en stor andel af tosprogede elever og skoler med en stor andel af forældre, som er socioøkonomisk svagt stillet. Begge problematikker er i fokus i denne undersøgelse, og derfor giver denne sammensætning mening.

Socioøkonomisk svært stillede familier er operationaliseret ved variablene:

- Årsindkomst for den forælder i familien, der har den højeste indtægt
- Tilknytning til arbejdsmarkedet hos den forælder i familien, der har den stærkeste tilknytning
- Uddannelsesniveau for den forælder i familien, der har det højeste fuldførte uddannelsesniveau.

På baggrund af disse tre oplysninger om familien er der konstrueret tre variable på skoleniveau. Disse tre variable måler hhv. forældrenes gennemsnitsårsindkomst for skolen, skolens andel af forældre, hvis primære tilknytning til arbejdsmarkedet set over et år er som arbejdsløs, og skolens andel af forældre, hvis højeste fuldførte uddannelse er på grundskoleniveau. Skoler i population 1 er ud over at være blandt de 500 folkeskoler i landet, der har den største andel af tosprogede elever, desuden blandt de 500 skoler, der relativt set rangerer højest inden for en eller flere af de tre variable, der karakteriserer socioøkonomisk svært stillede familier. Der er i alt 385 skoler i delpopulation 1.

#### *Operationalisering af delpopulation 2*

Skoler i population 2 er karakteriseret ved at have en stor andel af elever, hvis forældre er socioøkonomisk svært stillet. For at være karakteriseret som en skole med en stor andel af socioøkonomisk svært stillede forældre skal man være blandt de 500 skoler, der relativt set rangerer højest inden for en eller flere af de tre variable, der er nævnt i beskrivelsen af operationaliseringen af

<sup>10</sup> Definitionen på indvandrere og efterkommere er: Indvandrere er personer født i udlandet, hvis forældre begge (eller den ene, hvis der ikke findes oplysninger om den anden) er udenlandske statsborgere eller født i udlandet. Hvis der ikke findes oplysninger om nogen af forældrene, og personen er født i udlandet, opfattes personen også som indvandrer. Efterkommere er personer født i Danmark af forældre, hvoraf ingen er dansk statsborger født i Danmark. Hvis der ikke findes oplysninger om nogen af forældrene, og personen er udenlandsk statsborger, opfattes personen også som efterkommer.

delpopulation 1. Derudover er skoler i delpopulation 2 karakteriseret ved, at de ikke har en stor andel af tosprogede elever, dvs., at de ikke er blandt de 500 skoler i landet, der har den største andel af tosprogede. Der er i alt 337 skoler i delpopulation 2.

Populationsafgrænsningen er foretaget på baggrund af data fra Danmarks Statistik og fra databanken ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)). Danmarks Statistik har leveret de socioøkonomiske data på skoleniveau. Datagrundlaget har her været individoplysninger om familiernes uddannelsesniveau, familiens bruttoindkomst og familiens primære tilknytning til arbejdsmarkedet. Uddannelsesniveau er målt pr. oktober 2009. Indkomst og tilknytning til arbejdsmarkedet er målt for hele 2009. Fra databanken har vi oplysninger om skolernes andel af indvandrere og efterkommere i skoleåret 2009/10.

#### *Identifikation af faktorer og udarbejdelse af spørgeskemaspørgsmål*

Spørgeskemaet er udarbejdet på baggrund af deskresearch og interview med praktikere og interessenter på området. På baggrund af denne forundersøgelse har vi operationaliseret det gode skole-hjem-samarbejde til en række faktorer, som deskresearchen har vist, har betydning for at etablere et godt skole-hjem-samarbejde. Faktorerne fremgår af kapitel 3. Faktorerne er derefter operationaliseret til spørgeskemaspørgsmål.

Faktorerne er organiseret på fire niveauer:

- Skoleledelsens tilgange
- Skoleledelsens handlinger
- Lærernes tilgange
- Lærernes handlinger.

Spørgeskemaspørgsmålene er udarbejdet specifikt i forhold til de faktorer, der knytter sig til skoleledelsens handlinger og lærernes handlinger. Spørgsmålene sætter derfor fokus på primært to af de fire ovennævnte niveauer. Det skyldes, at vi betragter ledelsens og lærernes handlinger som et udtryk for deres tilgange til skole-hjem-samarbejdet. Desuden har vi bestræbt os på ikke at gøre spørgeskemaet for omfangsrigt ved at spørge direkte til ledelsens tilgange og dens arbejde med at støtte op om lærernes handlinger i skole-hjem-samarbejdet. En lang række af spørgeskemaspørgsmålene dækker flere faktorer, ligesom en faktor kan være belyst igennem flere forskellige spørgsmål. Spørgeskemadatas rolle beskrives nærmere under afsnittet *Skoleudvælgelse*.

Spørgeskemaet er pilottestet af seks skoleledere, hvoraf tre indgik i population 1, og tre indgik i population 2. Pilottestene foregik ved, at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af EVA, som gennemførte et kort telefoninterview for at få testpersonernes kommentarer til spørgeskemaet. Pilottesterne blev bedt om at forholde sig til, om de spørgsmål, svarkategorier og begreber, der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståe-

lige og dækkende. Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

#### *Praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen*

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i perioden september-oktober 2011 som en webbaseret undersøgelse, hvor hver respondent har modtaget en informations-e-mail med et link til spørgeskemaet. Rykkerproceduren bestod af tre rykker-e-mails. Den første blev udsendt efter to uger, den anden efter tre uger og den tredje efter fire uger.

#### *Svarprocent og bortfaldsanalyse*

387 ud af 689 skoleledere har besvaret spørgeskemaet, hvilket resulterer i en svarprocent på 58. Grundpopulationen bestod af 722 skoler, men for seks skoler havde vi ufuldstændige kontaktoplysninger. Derudover var der i spørgeskemaets andet spørgsmål indarbejdet et filter, som betød, at de skoleledere, der svarede, at de havde været ansat mindre end tre måneder på deres nuværende skole, ikke blev stillet yderligere spørgsmål. 27 skoleledere svarede, at de havde været ansat på deres nuværende skole i mindre end tre måneder.

I tabel 14 har vi analyseret, om respondenterne adskiller sig fra de personer, der ikke har besvaret spørgeskemaet. Dette har vi undersøgt ved at se på fordelingen af respondenterne i forhold til fordelingen af populationen på variablene andel af tosprogede elever og andel af forældre med grundskoleuddannelse som højeste uddannelsesniveau.

**Tabel 14**

#### **Bortfaldsanalyse: andel af tosprogede elever og andel af forældre med grundskoleuddannelse som højeste fuldførte uddannelsesniveau**

Variabel	Andel (population)	Andel (respondenter)
<b>Andel af tosprogede elever</b>		
0-1,99 %	30 %	24 %
2-9,99 %	28 %	30 %
10-19,99 %	18 %	18 %
20-99,99 %	24 %	28 %
I alt	100 %	100 %
	(N = 722)	(N = 388)

*Fortsættes næste side ...*



... fortsat fra forrige side

Variabel	Andel (population)	Andel (respondenter)
<b>Andel af forældre med grundskoleuddannelse som højeste fuldførte uddannelsesniveau</b>		
0-9,99 %	14 %	12 %
10-14,99 %	41 %	40 %
15-19,99 %	22 %	24 %
20-99,99 %	23 %	24 %
I alt	100 %	100 %
	(N = 716)	(N = 387)

Kilde: spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Det fremgår af tabellen, at fordelingerne af hhv. populationen og respondenterne ligger meget tæt for begge variable. I anden test finder vi, at der ikke er signifikant forskel på fordelingerne mellem hhv. population og respondenter på de to variable.

### Skoleudvælgelse

#### *Spørgeskemadatas rolle i skoleudvælgelsen*

Via forundersøgelsen har vi identificeret en række faktorer, der alle er udtryk for det gode skole-hjem-samarbejde. Spørgeskemaet er som nævnt operationaliseret med udgangspunkt i disse faktorer, så hvert spørgsmål måler en eller flere faktorer. Der er på baggrund af spørgeskemadata konstrueret to skalavariabler.

De to skalavariabler udtrykker summen af respondenternes score på de enkelte faktorer. Skalavariablerne måler, hvor positivt skolelederne generelt har svaret på de spørgsmål, der afdækker faktorerne for god praksis for skole-hjem-samarbejdet. Den første skalavariabel gør det muligt at identificere de skoler, der svarer meget positivt på spørgsmål om alle faktorerne, mens den anden skalavariabel identificerer de skoler, hvor skolelederen ikke så ofte har anvendt den mest positive svarkategori, men generelt har svaret inden for de to mest positive svarkategorier.

Skalavariablerne er fremkommet på følgende måde: Scoren på den enkelte faktor afhænger af, hvordan respondenterne har svaret på det eller de spørgsmål, der beskriver faktoren. Den ene skalavariabel betragter udelukkende den mest positive svarkategori (fx "I høj grad") som et positivt svar, mens den anden skalavariabel betragter de to mest positive svarkategorier (fx "I høj grad" og "I nogen grad") som et positivt svar. For den første skalavariabel gælder, at hvis en faktor afdækkes af to spørgsmål, vil respondenterne score maksimumpoint (dvs. 1 point) på faktoren, hvis

*Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*

vedkommende svarer inden for den mest positive svarkategori. Svarer personen kun inden for den mest positive svarkategori på et af de to spørgsmål, vil personen score 0,5 gange maksimumpoint (dvs. 0,5 point). Samme princip er gældende for den anden skalavariabel, men her er det tilstrækkeligt at svare inden for en af de to mest positive svarkategorier på begge spørgsmål for at score maksimumpoint på faktoren. For begge skalavariabler gælder, at faktorerne har den samme vægt (1 point), uanset hvor mange spørgsmål der afdækker faktoren.

Skalavariablerne måler altså, hvor positivt skolelederne generelt har svaret på de spørgsmål, der afdækker faktorer, som beskriver god praksis for skole-hjem-samarbejdet. Til skoleudvælgelsen har vi brugt disse to variable til at udarbejde en bruttoliste over skoler inden for population 1, som scorer højt på begge skalavariabler, og en bruttoliste over skoler inden for population 2, som scorer højt på begge skalavariabler. De udvalgte skoler ligger desuden alle i den øvre del af andelen af skoler, der har hhv. en stor andel af tosprogede elever og en stor andel af elever, hvis forældre er socioøkonomisk svært stillet (jf. population 1), eller i den øvre andel af skoler, der har en stor andel af elever, hvis forældre er socioøkonomisk svært stillet, og som har en lille eller gennemsnitlig andel af tosprogede elever (jf. population 2).

#### *Kvalificering af skoleudvælgelsen*

For at kvalificere skoleudvælgelsen yderligere gennemførte vi telefoninterview blandt de udvalgte skoler (i alt 20), der blev identificeret på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen, og som syntes at have succes med iværksatte initiativer eller tiltag. Vi har gennemført interview med tillidsrepræsentanter, lærere og skolebestyrelsesrepræsentanter. Interviewene har haft til formål at skabe et større videngrundlag om skolernes arbejde, herunder at sikre, at der var kohæsion i de forskellige aktørers vurderinger af skolens initiativer og indsatser. Interviewene gav desuden ekstra baggrundsviden, som gjorde, at vi kunne vælge skoler, der tilsammen havde en vis spredning i indsatser og aktiviteter. Desuden har interviewene haft til formål at undersøge kommunens evt. rolle i skolens arbejde.

Endelig har vi i skoleudvælgelsen forholdt os til skolernes størrelse, placering, undervisningsmiljøundersøgelser og karakterniveau målt på de seneste årgangskarakterer ved afgangsprøven i 9. klasse.

# Appendiks B

## Referencer

- Dannesboe, K.; Kryger, N.; Palludan, C. og Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009a). *It i skolen*.
- Desforges, C. og Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Research Report No 433. Department for Education and Skills.
- Ericsson, K. og Larsen G. (2000). *Skolebarn og Skoleforeldre. Om forholdet mellem hjem og skole*. Pax Forlag.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Knudsen, H. (2012). *Lærerroller i skole-hjem-samarbejdet*. I: Madsen, Claus (red.). Grundbog i pædagogik – til lærerfaget. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kryger, N.; Ravn, B.; Winther, I. (2006). *Om at styrke kvaliteten af skole-hjem-samarbejdet*. Folkeskolen i det globaliserede videnssamfund. I: <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/175/42575.pdf>. (Lokaliseret 14. marts 2012).
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2010). *Det gode skole-hjem-samarbejde. Håndbog i skole-hjem-samarbejde med nydanske forældre*.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2010a). *Værktøjskassen Skoleledelsen*. Dafolo.

Nielsen, A.; Fink-Jensen, K.; Ringsmose, C. (2005). *Skolen og den sociale arv*. Socialforskningsinstituttet.

Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, P.H. (2010). *Ansvar på arabisk hedder indflydelse*. I: Asterisk nr. 56: Moderne forældre har hænderne fulde. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Undervisningsministeriet (2009). Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen. BEK nr. 750 af 13.7.2009.

Undervisningsministeriet (2010). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 998 af 16.8.2010.

# Appendiks C

## Forundersøgelsens litteraturliste

Anvendt Kommunal Forskning (2007). For Ugebrevet A4 – refereret i Ugebrevet A4 nr.01 januar 2008. *Aktive familier er mønsterbrydere.*

Awisati, F., Besbas, B. og Guyon, N. (2010). *Parental Involvement in School.* A literature review. Paris School of Economics.

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

Desforges, C. og Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review.* Research Report No 433. Department for Education and Skills.

Ericsson, K. og Larsen G. (2000). *Skolebarn og Skoleforeldre. Om forholdet mellem hjem og skole.* Pax Forlag.

For-Di Projektet (2009). *Litteratur om udvikling af skole-hjemsamarbejdet i forhold til nydanske forældre.* Skole og samfund.

Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie.* Nyt fra samfundsvidenskaberne.

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

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2008). *Fra Hamids mor* (film).

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2010). *Det gode skole-hjem-samarbejde. Håndbog i skole-hjem-samarbejde med nydanske forældre.*

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2010). *Værktøjskassen Skoleledelsen*. Dafolo.

Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, P.H. (2010). *Ansvar på arabisk hedder indflydelse*. I: Asterisk nr. 56: Moderne forældre har hænderne fulde. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Skole og Samfund (2005). *Undersøgelse af skole-hjem-samarbejdet i folkeskolen*.

Undervisningsministeriet (2009). Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen. BEK nr. 750 af 13.7.2009.

Undervisningsministeriet (2010). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 998 af 16.8.2010.