

Kapittel 7

At knytte elevernes læring tæt sammen med skolehjemsamarbejdet

Af Ulla Kofoed

In: Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge (red.): *Snakk med oss! Samarbeid mellom foreldre, barnhage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2013, ISBN 978-82-05-42597-2

Eleverne i det moderne samfund og den flerkulturelle skole kommer i skole med mange forskellige erfaringer, der har rod i mange forskellige miljøer, religioner, kulturer og sprog. Denne mangfoldighed af erfaringer har betydning for det eleverne lærer i skolen, og for de muligheder de har for at indgå i undervisning og opfylde skolens faglige og sproglige krav. Spørgsmålet er, hvilke muligheder skolen har for at bygge bro mellem skolen og elevernes hverdagsoplevelser, og hvordan disse erfaringer kan tænkes ind i den måde undervisningen tilrettelægges. Dette kapitel kommer med et bud på, hvordan lærerne ved at tilrettelægge en undervisning, der giver forældrene mulighed for at samtale og stille spørgsmål til det eleverne er ved at lære, kan medvirke til at koble skolesprog og hverdagsprog tættere sammen. Baggrund for denne tankegang, der knytter elevernes læring tæt sammen med de erfaringer der er i familien har jeg hentet inspiration til hos Vygotsky, Dewey, Bruner og Bakhtin.

Mange forskellige erfaringer

Ligesom eleverne er heller ikke deres forældre en homogen gruppe, men møder skolen med individuelle forudsætninger religiøst, kulturelt, socialt, sprogligt, uddannelsesmæssigt og økonomisk. Skal skole-hjem-samarbejdet knytte an til disse individuelle forudsætninger, og ikke udelukkende tage udgangspunkt i lærerens referenceramme, må der løbende skabes kollektive erfaringer når det gælder det der sker i skolen og det eleverne skal lære. Ved at skabe en fælles oplevelsesramme, der konkretiserer og synliggør det eleverne skal lære, på forældremøderne og i undervisningen, får elever og forældre mulighed for at tage udgangspunkt i deres egne erfaringer, værdier og perspektiver, stille spørgsmål, undre sig, foreslå nye vinkler og indgå i dialog.

Denne sammenhæng mellem skole og hjem omkring selve undervisningsprocessen, hvor eleverne får mulighed for at reflektere over det de lærer i skolen, er et vigtigt skridt mod elevernes forståelse af, hvordan faglig viden kan italesættes og sprogliggøres og kombineres med personlig erfaring. Ved at eleverne sammenligner, undersøger og reflekterer over ligheder og forskelle kan denne sammenhæng bidrage til elevernes forståelse af deres fysiske og sociale verden. Udfordringen for lærerne er at tilrettelægge og organisere undervisning og fælles oplevelser der inddrager og anerkender alle elever og forældre.

Anerkendelse af forskellighed – en forudsætning for samarbejde og elevernes læring

Anerkendelse og inddragelse af de forskellige baggrunde, sprog og erfaringer som elever og forældre bærer med sig, bliver dermed et omdrejningspunkt i tilrettelæggelsen af elevernes undervisning og af samarbejdet mellem skole og hjem. Det er min erfaring, at det er en proces, der tager tid, og at det er læreren, som den der tilhører skolens kultur, der bærer hovedansvaret for at samarbejdet fungerer.

Den norske professor Thomas Nordahl peger på, at lærerne ofte har vanskeligt ved at håndtere samarbejdet med de forældre, der ikke reagerer som, eller ligner, dem selv. I denne sammenhæng har han identificeret køn, etnicitet og forældrenes uddannelser som tre hovedområder, hvor forskelle og ligheder har de største konsekvenser (Nordahl 2008). Nordahl peger desuden på, at hvis man først har karakteriseret og italesat forældre som resurcesvage, kan det være vanskeligt efterfølgende at stille krav til eleven og inddrage forældrene som resursepersoner. Konsekvensen er, at forældrene overses og bliver usynlige. Først i det øjeblik der opstår problemer bliver de igen synlige.

Det at være usynlig arbejder Honneth med som et begreb i sin anerkendelsesteori, og skal ifølge ham forstås, som det der sker, når man rent fysisk er til stede men er socialt usynlig og bliver overset (Honneth 2006). To forældrepar, der begge har anden etnisk oprindelse end dansk fortæller om deres oplevelser ved forældremøder på denne måde:

«Læreren kigger hen over hovedet på os», «Vi sidder bare i et hjørne og forstår ikke hvad der foregår» (Kofoed , 2010).

Om man er synlig eller usynlig ved de fælles møder handler ifølge forældrene i høj grad om sprog. Hvis man ikke kan forstå indholdet af det der bliver sagt ved de fælles møder, har man ringe mulighed for at deltage i dialogen eller selv tage ordet. Muligheden for at gøre sig synlig mindskes yderligere hvis forældrene ikke sprogligt og indholdsmæssigt kan forstå hvad der står i de skriftlige invitationer, ugebrev, månedsbrev, årsplaner m.m. Forældrene oplever derfor sproget som en væsentlig barriere når det gælder at blive synlige og dermed øge mulighederne for at støtte deres børn i at leve op til skolens krav.

«Hvis bare der havde været en, der havde grebet fat i mig og fortalt mig hvordan jeg skulle gøre, men det var det ikke» (Hamids mor: 2010).

Passer forældresamarbejdet til de forældre der er på skolen?

Hvis individet ikke anerkendes eller er ude af stand til at få følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt og social agtelse, risikerer det at miste det positive forhold til sig selv, som er grundlæggende for individets udvikling (Honneth 2006). De forældre der ikke dukker op til forældremøderne, eller får betegnelsen problematiske, har måske på grund af vanskelige kår, haft svært ved den form for selvrealisering, livsførelse og struktur i hverdagen, som er påkrævet i et

samfund med livslang læring og skole-hjem-samarbejde. De har derfor ikke opnået anerkendelse på det retslige område og, for den de er, og det særlige de kan. Tværtimod er deres selvværd og selvværdsættelse, på grund af fiaskoer, krænkelser, udstødning eller marginalisering, ofte meget lav. I den optik kan succesen for skole-hjem-samarbejdet aflæses i forhold til, om skolen og lærerne evner at organisere anerkendelsesrelationer på en sådan måde, at alle forældre opnår en følelse af selvtillid, selvagtelse og selvværdsættelse. Kort sagt om skolen formår at tilpasse undervisningen til de elever, der går på skolen, og samtidig udvikle lærernes kompetencer til at møde forældre med forskellige baggrunde. Forhold der alle er med til at understøtte samarbejdet og elevernes læring. Derudover må skolen, på overordnet plan, udforme et mål med og en strategi for hvordan skole-hjem-samarbejdet tilrettelægges og organiseres.

Sprog og kommunikationen af afgørende betydning for elevernes læring

Den russiske sprog-, litteratur- og kulturteoretiker Mikhail Bachtin (1895–1975) betegner sprog og kommunikation som selve grundlaget for at læring og tænkning kan foregå. Han beskriver, hvordan forståelse og betydning opstår i selve interaktionen, og gradvist udvikles i et samarbejde mellem samtaleparterne imens man taler, lytter, læser, skriver og stiller spørgsmål (Dysthe 2003). Den russiske udviklingspsykolog Vygotsky betragter ligeledes sproget som af stor og afgørende betydning. For ham er sproget et psykisk værktøj for tænkningen, og han betegner forbindelsen mellem sprog og tænkning, som en proces, hvor sproget medierer verden for os, som helt centralt i elevernes læringsproces.

Dette perspektiv, giver skolen og læreren anledning til at tilrettelægge undervisningen på en sådan måde at eleverne får mulighed for at bruge sproget og kommunikere i alle fag og i mange forskellige sammenhænge. Skal eleverne have maximalt udbytte af den faglige og sproglige undervisning, er det dog ikke nok, at det udelukkende er i skolen, de bruger fag- og skolesproget. Det de lærer i skolen må knyttes sammen med de erfaringer de har udenfor skolen. Man kan sige, at den radius hvor eleverne kommunikerer og taler om det der sker i skolen må udvides så den når ind i hjemmene. At lukke fag- og skolesproget, og det der læres i undervisningen ind i hjemmene sker dog ikke nødvendigvis ved at bede eleverne fortælle forældrene om, hvordan det går i skolen, eller bede forældrene spørge ind til hvad deres børn har lært i skolen. En af grundene er, at mange elever ikke opfatter at der er en sammenhæng mellem det der sker i skolen og det de foretager sig når de kommer hjem. Resultatet er, at når klokken ringer ud og de lukker døren til klasseværelset og skolen, lukker de også ned for den kommunikation og refleksion, der knytter sig til skolens fag. Fordi heller ikke forældrene opfatter at der er en sammenhæng mellem skolen og familiens erfaringer, og de tillige er usikre på hvad der foregår i skolen, ved de ikke hvilke spørgsmål de skal stille eller hvordan de kan støtte deres børn.

Konklusionen er, at skal forældrene have mulighed for at stille spørgsmål og indgå aktivt i samtalen med eleverne om det de lærer i skolen, må det der sker i undervisningen gøres synligt for forældrene. Og – dette ansvar ligger hos skolen og læreren. Lærerens opgave er derfor at planlægge, helt konkret, hvad det er, eleverne skal tale med deres forældre om. Ved at udarbejde en plan, der tager udgangspunkt i det aktuelle fag og det udvalgte sproglige område og samtidig præcisere hvad det er eleverne skal tale med deres forældre om, giver læreren forældrene mulighed for, med udgangspunkt i de erfaringer der findes i familien, at aktivere elevernes erfaringer med og viden om skolens fag.

I det perspektiv bliver det overordnede mål med forældresamarbejdet at sætte forældrene i stand til at kommunikere med deres børn om det, de er ved at lære i skolen. Målet med skole-hjem-samarbejdet får dermed et læringsperspektiv og et fagligt fokus. Der er således en tæt sammenhæng mellem mål og indhold for undervisningen, anerkendelse af alle forældre og deres erfaringer, og det at inddrage forældrene aktivt i elevernes læring.

Forældrenes mulighed for at støtte deres børn

Udover at tilrettelægge undervisningen på en sådan måde, at eleverne får mulighed for at bruge sproget og kommunikere såvel i som udenfor skolen, pålægger ovenstående forhold, skolen og læreren, et ansvar for at tilrettelægge en undervisning, der inddrager alle forældre, hvor alle forældre føler sig set, hørt og anerkendt, som dem de er. Også de forældre der måske ikke selv er vokset op med bøger, eller som har erfaringer fra andre skolekulturer.

Dette indebærer overvejelser over hvordan og i hvad forældrene kan inddrages når det gælder undervisningens faglige og sproglige mål. Men det gælder også overvejelser over hvordan forældrene kan tænkes ind i det overordnede samarbejde på skolen, i den enkelte klasse og i det enkelte møde eller arrangement. Dertil hører overvejelser over mål, indhold og sprog i de skriftlige materialer der produceres og sendes hjem til forældrene.

Nedenstående er et tydeligt eksempel på hvordan en lærer bevidst har arbejdet med at inddrage forældrene i elevernes læring. Eksemplet er delt i to dele og hentet fra to interviews med en elev i 8. klasse med tyrkisk baggrund i forbindelse med et aktionslæringskursus i Hvidovre 2009. Under interviewet bliver eleven spurgt, om han taler med sine forældre, om det han er ved at lære i matematikundervisningen. Eleven svarer bekræftende, og fortæller at hans mor er meget interesseret i hans skolegang. Da interviewer spørger, hvordan han taler med sine forældre om for eksempel geometri, som er det fagområde han er i gang med, svarer han, at det ikke er sådan, han taler med sine forældre. Det er mere på den måde, at hans mor spørger, hvordan det går. Han svarer så, at det går godt. Moderen afslutter som regel samtalen med, at det er godt.

På trods af, at moren spørger ind til og viser interesse for elevens skolegang, giver denne korte udveksling ikke eleven mulighed for at reflektere over det, han er i gang med at lære. Han får heller

ikke lejlighed til at gøre brug af de faglige begreber han har lært i skolen, udvikle en nysgerrighed eller interesse for feltet eller knytte det han har lært sammen med de erfaringer der findes i familien. En af grundene til denne korte samtale kan være, at hverken elever eller forældre faktisk ved hvad der foregår i skolen, hvad det egentlig er de er ved at lære og hvordan det giver mening i forhold til deres egne erfaringer. En anden er, at mange forældre måske ikke er klar over, hvilken betydning de har for deres barns læring, eller hvordan de kan støtte i læreprocessen. Nogle er måske utrygge når det gælder deres egne kompetencer og er derfor bange for at blande sig i skolens arbejde.

Skal forældre have mulighed for at støtte deres børns læring, må lærernes kvalifikationer, når det gælder at sætte faglige og sproglige mål samt til at synliggøre og konkretisere det eleverne er ved at lære i fagene, prioriteres højt. Derudover må de have en bevidsthed om, at forældrene ikke er en homogen gruppe, men bringer forskellige erfaringer om skolen med sig fra deres egen barndom. Forældrene skal derfor støttes i hvordan og på hvilken måde, de med udgangspunkt i deres egne erfaringer kan støtte deres børn.

At synliggøre emnet for samtalen

For at afprøve om det var muligt at påvirke eleven og forældrenes samtale omkring det konkrete fagområde, blev eleven opfordret til at fortælle sine forældre, om det han var ved at lære i geometri, og hvad det gik ud på. Læreren opfordrede ham ligeledes til at spørge forældrene om, hvordan de selv havde arbejdet med matematik, da de boede og gik i skole i Tyrkiet. Ugen efter blev eleven interviewet igen, og han fortæller, at forældrene i begyndelsen havde været meget undrende over hans spørgsmål: «Hvad laver I egentlig ovre i skolen?» havde faren spurgt. Reaktionen gentager sig, da eleven spørger ind til forældrenes erfaringer med matematikundervisningen i Tyrkiet. Men efter kort tid ændrer situationen sig, og forældrene begynder at fortælle om deres skolegang i Tyrkiet. De fortæller om forskellige ting og episoder de kan huske. Blandt andet fortæller de om deres lærere, hvordan de husker undervisningen, materialerne og klassekammeraterne. Under samtalen spørger eleven forældrene om, hvordan de blev undervist i geometri, som er det fagområde han har i matematik netop nu. Dette spørgsmål drejer samtalen ind på matematik «i gamle dage». Samtidig giver det anledning til, at eleven sammen med sine forældre reflekterede over, hvordan matematikundervisning mon foregår andre steder i verden.

Igennem denne samtale der har taget udgangspunkt i et specifikt område, nemlig geometri, har eleven fået mulighed for at udtrykke sin forståelse, bruge fagsproget, sammenligne og reflektere over det han har lært i faget i skolen. Ved at stille spørgsmål og lytte til sine forældres fortællinger har han samtidig fået nye perspektiver på sine egne erfaringer og fået indblik i sine forældres oplevelser og erfaringer fra deres skoletid. En yderligere gevinst er, at eleven har fået udvidet sit ordforråd på et andet sprog, hvori indgår fagordene spejling, passer og lineal. Samtalen, der handlede om matematik, har herved koblet den begrebsmæssige forståelse direkte til sproget.

Når læreren beder eleven stille forældrene nogle helt konkrete spørgsmål, knyttet til det han er ved at lære, inddrager læreren forældrene aktivt i elevernes læring. Emnet for samtalen bliver således synlig og konkret for både elev og forældre. Fordi vores tænkning og forestillingsverden ifølge Vygotsky er vokset frem og farvet af vores kultur og intellektuelle og fysiske redskaber, og vi samtidig hele tiden er under udvikling og forandring, medvirker denne samtale mellem elev og forældre til at begge parter, ud fra hver deres perspektiv, tilegner sig ny viden og forståelse. Idet alle parter ved, hvad de skal tale om, giver det dem mulighed for at undres, stille spørgsmål og med udgangspunkt i deres egne erfaringer at indgå i dialog. Forældrene får tildelt en status og oplever tillige anerkendelse af, at deres erfaringer er vigtige og betydningsfulde.

Forældrene som stilladsbyggere

Den proces hvor forældrene trækker på deres egne erfaringer, samtaler og stiller spørgsmål til det, eleverne er ved at lære, betegner Vygotsky som stilladsering. Med stilladsering menes det barnet selv kan lære, og det det kan lære med støtte fra en voksen inden for den nærmeste udviklingszone. Det vil sige afstanden mellem barnets aktuelle udviklingstrin for problemløsning og dets potentielt mulige udviklingstrin for problemløsning med støtte fra en voksen eller mere vidende person (Vygotsky 1982). Denne proces er af væsentlig betydning for elevernes muligheder for at reflektere og se nye og andre perspektiver på det, de er ved at lære i fagene.

Er støtten passende vil den vække og igangsætte en række udviklingsprocesser. Der er således tale om en vekselvirkning mellem læring og udvikling, hvor fænomener griber ind i og medskaber hinanden. Dette gør det muligt for den, der lærer at forlade vant tanker og adfærdsmønstre for at søge nye. Heri ligger også, at hvis eleven bliver overladt til sig selv, vil læring og udvikling stoppe eller forsinkes.

Magneteksten og den nærmeste udviklingszone

Som beskrevet tidligere, er forældrenes rolle, at medvirke til at aktivere deres børns erfaring og viden fra undervisningen og knytte denne viden til familiens erfaringer. Ved at forældrene stiller spørgsmål og indgår i samtale med deres børn om det, de er ved at lære, giver det eleverne mulighed for at reflektere over det, de har lært i fagene og knytte det sammen med de erfaringer der findes i familien (Kofoed 2010). Fordi denne samtale finder sted i en anden kontekst end skolens, giver den eleverne mulighed for, at se på det de er ved at lære fra nye vinkler og knytte hverdagssprog og skolesprog tættere sammen. Lærerens rolle er, at udvælge og tydeliggøre centrale faglige begreber og genrer fra undervisningen, som det er vigtigt, at eleverne bliver fortrolige med.

Til at illustrere hvor præcist forældrene kan indgå og blive betydningsfulde i elevernes læring, har jeg valgt et eksempel fra den australske andetsprogsforsker Pauline Gibbons der omhandler progressionen fra det mundtlige kontekstbundne sprog til lærebogens skrevne sprog. Eksemplet

viser fire forskellige måder at bruge sproget mundtligt og skriftligt på i en faglig sammenhæng. Hvordan sproget bruges afhænger af, om det er kontekstafhængigt eller kontekstuafhængigt og om det er mundtligt eller skriftligt.

Forskellige måder at bruge sproget mundtligt og skriftligt på i faglig sammenhæng

Tekst 1

Den her ... nej det går ikke ... den bevæger sig ikke ...

Prøv den ...

Ja den gør ... lidt ... den vil ikke

Virker ikke ... det er ikke metal

De her er de bedste ... Det går rigtig hurtigt

Tekst 2

Vi prøvede med et søm ... en blyantspidser ... nogle jernspåner og et stykke plastic ... magneten tiltrak ikke sømmet, men den tiltrak blyantspidseren og jernspånerne

Tekst 3

Vores eksperiment bestod i at finde ud af hvad en magnet kan tiltrække. Vi opdagede, at magneter tiltrækker nogle slags metal. Den tiltrak jernspånerne, men ikke sømmet. Den tiltrak heller ikke ting, der ikke var lavet af metal.

Tekst 4

En magnet er et stykke metal omgivet af et usynligt kraftfelt, der påvirker alle de magnetiserbare materialer indenfor det. En magnet kan løfte eller tiltrække et stykke stål eller jern, fordi magnetfeltet løber igennem materialet og får den til at blive en midlertidig magnet. Magnetisk tiltrækning finder kun sted mellem jernholdige metaller.

(Oversat og bearbejdet fra Gibbons 2002, s. 40–50)

Tekst 1 er en mundtlig tekst. De elever der taler sammen kan alle se magneterne. Fordi de kan se det de taler om, behøver de ikke bruge et særligt avanceret eller præcist sprog. Eleverne kan klare sig med at pege og bruge ord som *den* og *det*. Denne tekst, der illustrerer en kontekstbundet situation, er derfor meget lidt sprogligt krævende.

For at udvikle elevernes begrebsforståelse, faglige og sproglige ordforråd, har læreren valgt ordene *tiltrække* og *frastøde* som centrale begreber eleverne skal lære og som de skal bruge når de fremlægger, fortæller og beskriver. Disse to ord skal eleverne inddrage i deres sprog, når de fortæller, taler og skriver om forsøget.

Tekst 2 er ligeledes en mundtlig tekst. I modsætning til tekst 1 er denne tekst kontekstuafhængig. Eleverne kan ikke se det de beretter om. Fordi læreren og de andre elever ikke kan se magneterne som er dem der tales om, behøver den der beretter flere ord. Denne tekst er derfor mere sprogligt krævende end tekst

1. Det er i denne tekst, at eleverne får mulighed for at afprøve de ord læreren har foræret dem og gøre dem til en del af deres sproglige ordforråd.

Tekst 3 er skriftlig. Denne tekst, hvor eleverne skriver om forsøget, er den mest sprogligt krævende. At skrive og forklare en hændelse kræver et betydeligt ordforråd. Fordi eleverne under deres eksperiment har fået udvidet deres faglige ordforråd med blandt andet ordene frastøde og tiltrække, og de yderligere har fået mulighed for at forklare deres eksperiment for andre, har læreren støttet deres sproglige og faglige udvikling.

Tekst 4 er hentet fra et fagleksikon.

Pauline Gibbons peger på at man i skolen ofte springer tekst 2 over. Altså den tekst, hvor eleverne skal forklare hvad de har gjort. Dette betegner Gibbons som problematisk. Ved at springe det led over, hvor eleverne fortæller, argumenterer og diskuterer deres eksperimenter og oplevelser, og hvor læreren på forhånd har udvalgt ord og begreber eleven skal lære, springes netop den proces over, der giver eleverne mulighed for at udvikle og udfordre deres begrebsforståelse, sprog og ordforråd i fællesskab med andre. I stedet overlades eleverne til den forståelse, det sprog og det ordforråd de har i forvejen. Ifølge Vygotsky er der her tale om, at lade eleverne blive stående på samme udviklingstrin, hvilket medfører at elevernes læring forsinkes og i værste fald stoppes.

Vælger læreren derimod, at inddrage og prioritere tekst 2, altså den proces hvor eleverne skal forklare, argumentere og diskutere i fællesskab med andre, får eleverne mulighed for, at bruge de nye ord og begreber og koble den begrebsmæssige forståelse direkte til sproget. Udvider læreren yderligere den radius hvor eleverne fortæller, argumenterer og benytter det faglige sprog og samtidig knytter an til deres tidligere erfaringer giver det elevene mulighed for, på tværs af sprog, miljø og kulturer at bygge bro mellem skole og hjem.

Det er netop i denne proces, hvor eleverne udenfor skolens rammer og i nye kontekster, skal fortælle og indgå i dialog om det de er ved at lære, forældrene bliver en betydelig støtte for deres børns faglige og sproglige udvikling.

Hverdagssprog og skolesprog

Eleverne bruger sproget på mange forskellige måder og i mange forskellige sammenhænge. Det sprog eleverne bruger, og det de kommunikerer om, spiller en afgørende rolle for den viden de får, og for det de lærer. Det sprog, eleverne bruger i hverdagen sammen med deres venner og familie, er grundlæggende anderledes end det sprog, de bruger i undervisningen i skolen. Ruth Mulvad (2009) beskriver i sin bog *Sprog i skolen* hvordan samtalen om for eksempel det at bage boller ser

forskelligt ud, om det foregår hjemme eller i skolen. Når eleverne bager boller hjemme sammen med en voksen, er handlingen praktisk og dialogisk. Målet med bagningen er bollerne, og sproget der tales ledsager den handling der foregår. Det eleverne lærer ved denne aktivitet er tæt relateret til praksis. Bager eleverne derimod boller i skolens hjemkundskabslokale er det overordnede mål ikke bollerne. Målet er derimod, at eleverne tilegner sig sprog og en generel viden om bagning ud fra en opskrift, for eksempel om mål, vægt, surdej osv. Denne forskellighed har konsekvenser for elevernes sproglige udvikling og måder at vide noget på (*ibid.*).

Mulvad pointerer, at en undersøgende arbejds måde, det vil sige, at eleverne samtaler om det de foretager sig, ikke nødvendigvis er en garanti for at de opnår en forståelse. Det er nødvendigt at etablere et tydeligt sprog, hvor lærerne ved hjælp af tydelige mål og strukturer, hjælper eleverne til at opnå et sprog at tale om de faglige fænomener på. For det andet skal lærerne stille krav til eleverne om at forklare, hvad de gør, og hvad de ser.

En kolonne i et skema giver forældrene status

Nedenstående skemaer er et eksempel på hvordan en kolonne i det skema der strukturerer og danner grundlag for lærerens planlægning af indhold samt sproglige og faglige mål for undervisningen, kan støtte læreren i hvordan og i hvad forældrene kan inddrages når det gælder den aktuelle undervisning. Ved hjælp af kolonnen: Tiltag/handling – Hvordan kan forældrene støtte op? knyttes elevernes erfaringsverden direkte sammen med det der sker i undervisningen. Som en kursist udtrykte det: «Kolonnen giver forældrenes erfaringer status og betydning».

Nedenstående eksempler er hentet fra projektet «Forældre som ressource»¹. Det første skema er et eksempel fra natur/teknikundervisningen i 1. klasse med temaet havets dyr. Eksemplet illustrerer, hvordan der er en sammenhæng mellem de faglige og sproglige mål for undervisningen, og det læreren har udvalgt at eleverne skal tale med deres forældre om. I eksemplet er begreberne fødekæde og livsbetingelser valgt som centrale faglige og sproglige mål for det eleverne skal lære.

¹ Forældre som ressource (2010–2013) er et projekt i samarbejde med Professionshøjskolen UCC og UC Lillebælt og støttet af Social- og integrationsministeriet. Formålet er:

1. at videreudvikle en didaktik for skole-hjemssamarbejde, hvor en aktiv inddragelse af alle forældre bidrager til elevernes faglige læring
2. Udvikle inkluderende netværk som ramme, der omfatter alle forældre og giver mulighed for en fælles viden og forventningsafstemning mellem skole og forældre
3. Udvikle organisationsformer, der sikrer helheden i indsatsen og inddrager alle relevante aktører, dels med skolehjemvejlederen som omdrejningspunkt og dels gennem en skoleudvikling, der sikrer forankring og fortsat udvikling af de indhøstede erfaringer i organisationen

Disse begreber er vældig komplekse og abstrakte, og er en af grundene til, at læreren har udvalgt netop de begreber som centrale for samtale i familierne.

Den sidste kolonne med overskriften Forløb, har læreren i dette tilfælde brugt dels som en plan over hvordan introduktionen skal forløbe og dels til at sætte fokus på hvad der skal evalueres.

For at konkretisere og give eleverne en forståelse af begrebet fødekæde, har læreren planlagt, at eleverne skal tale med deres forældre om hvilke dyr de spiser fra havet. For yderligere at konkretisere begrebet, skal de derudover sammen med forældrene reflektere over hvad dyrene selv spiser.

Selve opgaven, det elever og forældre skal tale sammen om, har læreren udformet som et brev eleverne får med hjem i en kuvert. Eleverne skal bringe kuverten tilbage til skolen næste gang de har natur/teknik.

1. Planlægning: Fælles Mål 1. klasse i faget natur/teknik (foråret 2012)

Undervisningens indhold	Mål for faget	Sproglige mål	Tiltag/handling <i>Hvordan kan forældrene støtte op?</i>	Forløb
Havets dyr (Natur/teknik og dansk)	Få forståelse af – begrebet <i>fødekæde</i> Få viden om – hvad dyrene lever af Få indblik i – dyrenes livsbetingelser	Forstå og gøre brug af begreberne <i>kæde</i> , <i>føde</i> og fagordet <i>fødekæde</i> , ev.: <i>betingelser</i> og <i>livsbetingelser</i> At eleverne er i stand til at fortælle om hvad de har talt om hjemme	Tal med dine forældre om: – hvilke dyr fra havet I spiser og – hvad de dyr mon har spist	Introduktion: – Forklare ordene <i>kæde</i> , <i>føde</i> og <i>fødekæde</i> – Brainstorm over hvad dyrene spiser Evaluering: Bruger eleverne de udvalgte fagord? Er de i stand til at genfortælle samtalen fra hjemmet?

Brev til eleverne i 1. klasse (foråret 2012)

Tal med dine forældre om svar til disse 3 spørgsmål og kom med svarene på onsdag den 14. marts 2012

- 1) Hvad spiser I fra havet i din familie?
- 2) Hvad tror du, dyrene selv har spist?
- 3) Hvad hedder «fisk» på et andet sprog?

Det næste skema viser et eksempel fra matematikundervisning i 4. klasse. I denne klasse er der fokus på decimaltal. Målet er, at eleverne får en grundlæggende forståelse for hvad, hvornår og hvordan decimaltal er og bruges. Også her giver læreren eleverne en opgave med hjem i en kuvert.

2. Planlægning for 4. klasse i faget matematik (foråret 2012)

Undervisningens indhold	Mål for faget	Sproglige mål	Tiltag/handling <i>Hvordan kan forældrene støtte op og i hvad?</i>	Evaluering
Matematik/ decimaltal	Fælles mål:	Kende og gøre brug af fagordene	Opgave: Undersøg sammen	Mundtligt: Kan give eksempler

	<p>Kende eksempler på: – brug af decimaltal og brøker fra hverdagssituationer</p> <p>Mål for undervisningen: At kunne placere decimaltal i forhold til hinanden på en tallinje</p>	<p>decimaltal og hele tal</p> <p>Kan give eksempler på <i>hvorfor</i> og <i>hvornår</i> der bruges decimaltal</p>	<p>med din familie: – Længden på 5 forskellige ting derhjemme. – Skriv decimaltallene i rækkefølge – Tal med din familie om hvornår I bruger decimaltal</p>	<p>fra hverdagen på hvorfor og hvornår der bruges decimaltal</p> <p>Skriftligt: Kan placere decimaltallene i forhold til hinanden på en tallinje Kan placere decimaltallene under hinanden ved udregning</p>
--	---	--	---	---

Fælles for de to eksempler gælder, at opgaverne som eleverne skulle løse i fællesskab med forældrene var en stor succes. På nær to elever i hver klasse, kom alle elever tilbage med besvarelsenerne. De elever der ikke havde besvarelsenerne med på den aftalte dag, kom tilbage med dem et par dage senere. De ville også være med.

Samtalen med forældrene havde gjort det tydeligt for eleverne i 4. klasse, hvor mange forskellige steder i deres hverdag de kunne støde på decimaltal. For eksempel havde en elev sammen med sin far målt dækket på familiens bil. De havde også talt om dæktryk og motorstørrelse som ligeledes var angivet i decimaltal. En anden elev havde målt sin kun en måned gammel lillesøster, og en tredje havde sammen med sin mor valgt at måle radiatoren i køkkenet. Disse samtaler omkring decimaltal er med til at knytte elevernes mange forskellige erfaringer sammen med matematik, give eleverne identitetsbekræftelse og gøre undervisningen meningsfuld. Samtidig får eleverne et indblik i de andre elevers erfaringer og giver dem mulighed for perspektivudvidelse.

Det at lære om decimaltal blev i 4. klasse til en fælles oplevelse hvor hver enkelt elev bidrog med deres egne erfaringer til en fælles forståelse af det matematiske begreb. Samtidig gav elevernes meget forskellige erfaringer anledning til at se nye perspektiver og stille nye spørgsmål.

En erfaring lærerne gjorde var, at det er afgørende for samtalen, den måde eleverne lytter på og for den videre motivation, at der er en overordnet struktur og plan for hvordan eleverne skal bearbejde de opgaver og erfaringer de bringer tilbage i skolen. Kort sagt: Læreren må have fokus på hvordan elevernes indhøstede erfaringer samles op, bruges og bearbejdes i den videre undervisning.

Hensigten er, at strukturere og synliggøre i hvad og hvordan forældrene kan få indsigt i og forståelse for, hvad der foregår i undervisningen, så de har mulighed for at stille spørgsmål og indgå i dialog med deres børn om det de er ved at lære. Skal det lykkes, må lærerne i de enkelte team udvælge, hvornår, hvordan og i hvilke fag det giver mening at inddrage forældrene. Skemaet bliver således et redskab til at udvælge og sætte fokus på de faglige og sproglige områder, der skal bringes ind i hjemmene. Fordi elevernes læringsproces på den måde bliver synlig for forældrene, kan skemaet ligeledes benyttes som et redskab ved forældresamtaler og arrangementer.

At give mulighed for at vide hvad andre tænker og føler

De sociale sprog og de sprogfællesskaber vi hver især tilhører har indvirkning på den måde vi handler, tænker og udtrykker os på og dermed på den betydning, som vi bidrager til at skabe i dialog med andre. I dialogen knyttes kontakt mellem det sociale, det kulturelle og det individuelle plan, og bliver med Bakhtins ord et mødested for de sociale sprog og de sprogfællesskaber elever, forældre og lærere tilhører. Dialogen er derfor et centralt begreb i skole–hjem-samarbejdet.

At indgå i dialog og skabe betydning handler ifølge Bakhtin om relationer mellem forskellige sprog og forskellige former for diskurs eller praksis. Idet de ytringer, vi hver især bidrager med, bliver et mødested for samspil og konfrontation mellem talende individer med forskellige værdipositioner (Bakhtin 1988), giver dialogen således mulighed for at vide, hvad andre tænker og føler og for selv at give sin mening til kende. Hvilke sprog eller modersmål dialogen foregår på er ikke afgørende, det vigtige er, at elever og forældre indgår i dialog og samtale på det eller de sprog, de mestrer.

Som jeg tidligere har været inde på, og som min undersøgelse fra 2004² bekræfter, opstår dialogen ikke af sig selv. Skolen og lærerne må skabe en ramme for dialog, der har fokus på det, dialogen skal handle om, som i dette kapitels perspektiv er elevernes læring. At skabe rammer for dialog handler om at formulere sproglige og faglige mål for det, eleverne skal lære i de enkelte fag. Skal forældrene have mulighed for at stille spørgsmål og støtte eleverne må disse mål samtidig være synlige for elever og forældre. En sådan ramme for planlægning og struktur kan for eksempel tage udgangspunkt i det skema som blev præsenteret i forrige afsnit.

En af konklusionerne fra undersøgelsen er, at dialogen mellem alle tre parter øges når elever og forældre er engagerede og involverede i aktiviteter, som tilskrives mening. Dette blev ligeledes bekræftet af lærerne efter afprøvningen af skemaerne hvori forældrene var blevet inddraget konkret i elevernes læring i undervisningen.

Organisering – et nøglebegreb i tilrettelæggelsen af skole–hjem-samarbejdet

De forrige afsnit har handlet om forældreinddragelse i selve undervisningen og uden at forældrene har været til stede. Er forældrene fysisk til stede, må aktiviteterne være organiseret på en sådan måde, at de giver mulighed for dialog. Organisering er derfor væsentlig i tilrettelæggelsen af skole–hjem-samarbejdet, idet den både kan fremme og hindre sociale relationer.

² Kofoed (2004). En 4-årig undersøgelse foretaget i en modtagelsesklasse i Københavns kommune af, hvordan oplevelsen kan danne grundlag for dialog og samarbejde med elever og forældre med forskellige sproglige kulturelle og miljømæssige erfaringer og få betydning for elevenes læring. Undersøgelsen mundede ud i specialet «Det bedste var da min far og mor var med».

Nedenstående eksempel er hentet fra et forældremøde i en 6. klasse (Vift)³ og viser, hvordan lærerne i 6. klasse har skabt mulighed for dialog ved et forældremøde der har fokus på uddannelse. For at give alle forældre mulighed for at deltage i dialogen, har lærerne valgt at sætte navneskilte på bordene og strukturere mødet ved hjælp af tre forskellige CL-strukturer. CL står for cooperative learning og handler om læring i små grupper, hvor interaktionen struktureres efter nøje gennemarbejdede principper.

Dialogen og diskussionerne blev i to af CL-strukturerne styret ved hjælp af cases. I den tredje CL-struktur gik forældrene rundt imellem hinanden og udvekslede argumenter. Denne vekslen af organisering gav forældrene mulighed for at lytte til forskellige stemmer og selv flere gange argumentere for deres egne synspunkter. Igennem processen med at udveksle meninger og holdninger, blev mangfoldigheden i forældrenes tanker, ønsker og drømme for deres børns fremtidige uddannelse synlige. Dette gav forældrene nye perspektiver på uddannelse og på at se andre muligheder for deres børns fremtid. Samtidig blev de ud fra hver deres perspektiver, værdier og erfaringer udfordret i deres forhold til fordomme, køn og etnicitet.

Fordi lærerne havde et mål med mødet, havde knyttet indhold og organisering tæt sammen med målet og samtidig inddraget tolke i grupperne, lykkedes dialogen. Forældrene fik en reel mulighed for sprogligt at forstå, hvad der foregik og samtidig aktivt at deltage i dialogen. På trods af at eleverne ikke selv var til stede, var det dem, deres uddannelse og de muligheder forældre og lærere havde for at støtte dem, der var i fokus. Uanset valg af strategi er det, at forældrene forstår, hvad der foregår såvel sprogligt som indholdsmæssigt medvirkende til, om forældrene vil betragte mødet som vigtigt og af betydning for dem.

Dette synes på den ene side indlysende og på den anden side svært at håndtere i praksis. En af grundene er, at både lærere og forældre er relativt uvidende om forældrenes betydning for elevernes læring. En anden er, at læringsmålene, det eleverne er ved at lære fagligt og sprogligt i de enkelte fag, ikke altid er formuleret præcist af lærerne. Dette kan medføre diffuse samtaler mellem forældre, lærere og elever, med ytringer som: «Hun præsterer ikke godt nok», «Han må tage sig sammen» eller «Han skal lave flere lektier». Problemet er, at ingen af parterne ved, hvad disse udsagn indeholder, eller hvordan de kan støtte eleven.

Sammenfatning

Grundantagelsen i dette kapitel er, at elevernes erfaringer og de erfaringer der findes i familierne sammen med forældrenes engagement og det at forældrene bliver inddraget i det der sker i undervisningen har betydning for elevernes læring. Udfordringen for lærerne og skolen ligger i at inddrage disse erfaringer samt at anerkende og inkludere alle forældre, også de forældre der ikke har del i skolens kultur. Nogle forældre er måske utrygge når det gælder deres egne kompetencer og er bange for at blande sig i skolens arbejde.

Skal det lykkes at give forældrene mulighed for at blive inkluderet og anerkendt som forældre, der kan bidrage positivt til elevernes læring, er det nødvendigt at sætte fokus på mål, indhold og organisering og

³ Videnscenter for undervisning af tosprogede elever er oprettet som et samarbejde mellem UC2 – CVU København og Nordsjælland og CPH West med støtte fra Undervisningsministeriets pulje til udvikling af videntcenterfunktioner (2006–2009).

samtidigt medtænke sproglige, kulturelle og miljømæssige forskelle. Lærernes kompetencer på dette område er derfor af afgørende betydning for samarbejdet med forældrene.

Litteratur

- Bachtin, M. 1988. *Det dialogiske ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bruner, J. 1998. *Uddannelseskulturen*. København: Munksgårds Forlag.
- Bruner, J. 1999. *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Dewey, J. 1978. *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Eglers' Forlag.
- Dysthe, O. 1997. *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Dysthe, O. 2003. *Dialog samspil og læring*. Århus: Klim.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding language scaffolding learning*. Portsmouth N.H.: Heinemann.
- Hauge, A.-M. 2007. *Den fælleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. 2006. *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed U. 2011. *Skole-hjem-samarbejde med fokus på elevernes læring* i Forældredialog i skolen.
Artikelsamling fra For-di projektet www.skoleogforældre.dk
- Kofoed, U. 2004. *Det bedste var da min far og mor var med*. Om oplevelse og dialog i skole-hjemsamarbejdet i modtagelsesklassen, Kandidat speciale i Almen pædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, U. 2009. *Forældresamarbejde*. København: Vift, «
- Kofoed, U. 2010. *Forældresamarbejde med fokus på læring*. København: Akademisk Forlag.
- Larsen, V. 2010. «I et samarbejde med forældre», i P. Mikkelsen (red.): *Pædagogisk arbejde med tosprogede børn*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mulvad, R. 2009. *Sprog i skole – læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Alinea.
- Nordahl, T. 2008. *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Nørgaard, B. 2005. Axel Honneth og en teori om anderkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 16
- Timm, L. og B.S. Kristjánsdóttir 2011. *Uhørte stemmer. Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen*. Aarhus: VIA Systeme.
- University Collage Lillebælt , 2009 *Når lærere samarbejder med forældre*, Billeder på skolens praksis
- Vygotsky, L.S. 1982. *Tænkning og Sprog*, København: Hans Reitzel.