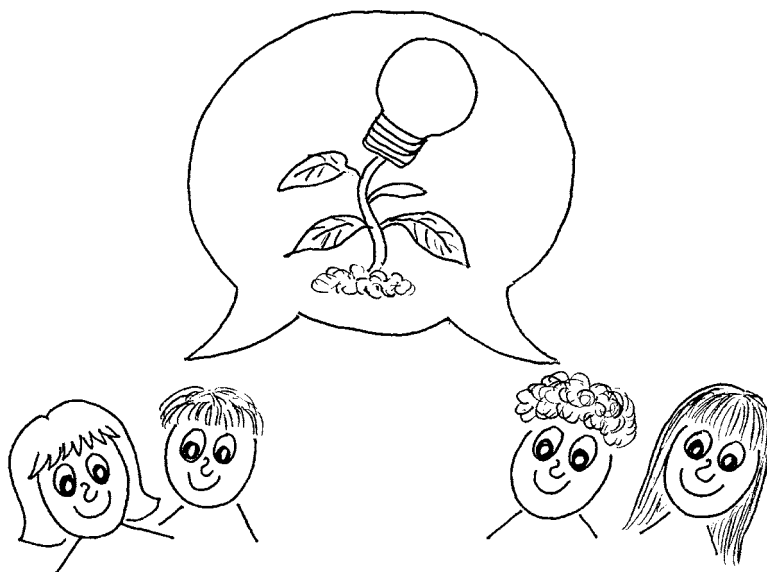


Skole- og Forældresamarbejde

– Hvordan skaber vi fælles læring?



Henrik Jørgensen



PINDSTRUPSKOLEN
SPECIALCENTER SYDDJURS



Syddjurs
KOMMUNE

Skole- og Forældresamarbejde
- Hvordan skaber vi fælles læring
1. udgave november 2016

Udgiver: Pindstrupskolen, Syddjurs Kommune
Forfatter: Henrik Jørgensen
Illustrator: Lene Rusholt
Tryk: Kolind Bogtrykkeri

Alle rettigheder forbeholdt udgiver, forfatter og illustratør.

Skole- og Forældresamarbejde

– Hvordan skaber vi fælles læring?

Henrik Jørgensen



Indhold

| | |
|--|-----------|
| Forord | 7 |
| Introduktion og læsevejledning | 8 |
| Del 1: Hvorfor er måden vi samarbejder på vigtig? | 10 |
| Hvad er formålet | 12 |
| Hvad får vi ud af det? | 14 |
| Del 2: Hvordan får vi det til at lykkes? | 16 |
| Samtalecirklen | 18 |
| Forberedelse | 22 |
| På mødet | 22 |
| Tidsramme | 23 |
| Hvad skal man bruge ? | 23 |
| Vil du vide mere? | 23 |
| Del 3: Teoretiske tilgange, og hvad betyder de? | 24 |
| Motivation | 24 |
| Kontekst..... | 26 |
| Anvendte teorier..... | 27 |
| Ekspansiv læring..... | 28 |
| Double Bind og ekspansiv læring..... | 30 |
| Realiserbarhed..... | 31 |
| Anvendelse af ekspansiv læring | 31 |
| Praksisfællesskaber..... | 31 |
| Anvendelse af praksisfællesskaber | 32 |
| Mæglerrolle | 33 |
| Ny mening | 33 |
| Domæneteori..... | 34 |
| Anerkendelse | 36 |
| Appreciative Inquiry (AI) | 36 |
| 5F-modellen | 37 |
| Afslutning | 40 |
| Plancher | 41 |
| Litteraturliste | 46 |

Forord

Folkeskolen er kendetegnet ved at inddrage forældre som en nødvendig samarbejdspart både i skolen generelt og i forhold til deres eget barn. Pjecen er et bud på løsning af samarbejdsopgaven, når den er rigtig svær: Når et barn er i problemer. Det vigtige budskab er, at når det indtræffer, så er både skolen, familien og barnet i problemer. Problemet skal derfor beskrives af parterne i fællesskab, løsninger skal findes i fællesskab og planer til at gennemføre dem aftales i fællesskab. Det er lettere sagt end gjort. Pjecen er et bud på, hvordan arbejde med problemer kan gennemføres i gensidig respekt mellem to parter med hver sine forskellige opgaver i forhold til barnet. To parter der har fået pålagt en fælles opgave.

”Samtalecirklen” er en ramme for fælles problemløsning. Det kræver, at parterne tager sig tid til at udarbejde en fælles problemforståelse og i fællesskab at finde løsninger. Skole, familie og barn ejer i fællesskab problemet, og bruger deres viden til at få ejerskab til problemet og dets løsning! Samtalecirklen åbner for fælles kompetenceudvikling om små og store problemer. Kompetencer der er brug for i mangfoldige af livets situationer.

Samtalecirklen er blevet til som en del af Henrik Jørgensens masterstudium i specialpædagogik. Det er et spændende eksempel på, hvordan viden fra et studium kan inspirere til en ramme for udvikling af praktisk viden og kompetence.

God arbejdslyst til at arbejde med kompetenceløft i skole-hjem samarbejdet!

Kirsten Baltzer, ph.d. , lektor i specialpædagogik

Introduktion og læsevejledning

Denne pjece er lavet som et bud på, hvordan der kan skabes fælles læring i skole- og forældresamarbejdet.

Begrundelsen for at lave pjecen er, at jeg har erfaring for, at samarbejdet mellem skole og forældre ofte er svært at få til at blive konstruktivt og givtigt. Dette især når der er vanskelige problemer i spil.

Min baggrund for at lave pjecen er mange års erfaring som leder og konsulent på døgninstitution og på specialskole. Jeg har i disse funktioner ofte været tovholder på svære sager, hvor konstruktivt samarbejde med forældrene var nødvendigt for at finde løsninger. Jeg laver i dag vejledning og sparring i folkeskolen i forhold til børn, der ikke trives i skolen.

I forbindelse med et masterstudie på DPU, ved Aarhus Universitet, udarbejdede jeg mit masterprojekt med fokus på, hvordan man kan skabe mulighed for at skole og forældre sammen kan skabe fælles læring. Formålet med samarbejdet er at finde på gode måder at hjælpe elever, der har det svært.

Denne pjece henvender sig til både forældre og skolefolk.

Jeg har delt pjecen op i 3 dele.



Del 1 er en præsentation af de overvejelser og erfaringer, som jeg har gjort mig i forhold til, hvad der gør samarbejdet mellem skole og forældre udfordrende. Denne viden synes jeg er vigtig at videregive. Det er mit håb, at mine erfaringer kan bruges, når forældre og skolefolk selv skal indgå i et samarbejde.



Del 2 er et konkret bud på, hvordan man kan strukturere og styre samarbejdet, således at der er større sandsynlighed for, at samarbejdet skaber ny læring og gode løsninger på de problemer, som man arbejder med.

Både del 1 og del 2 er forsøgt skrevet, så det ikke forudsætter, at man har en pædagogfaglig baggrund, for at kunne få glæde af at læse disse dele.



Del 3 er en mere detaljeret gennemgang af de teoretiske tilgange, som jeg har brugt i min undersøgelse af vilkår for at skabe fælles læring i samarbejdet mellem skole og for-

ældre. Dette afsnit kan man læse, hvis man er interesseret i at forstå de bagvedliggende overvejelser for mine bud på, hvordan man kan understøtte samarbejde og fælles læring.

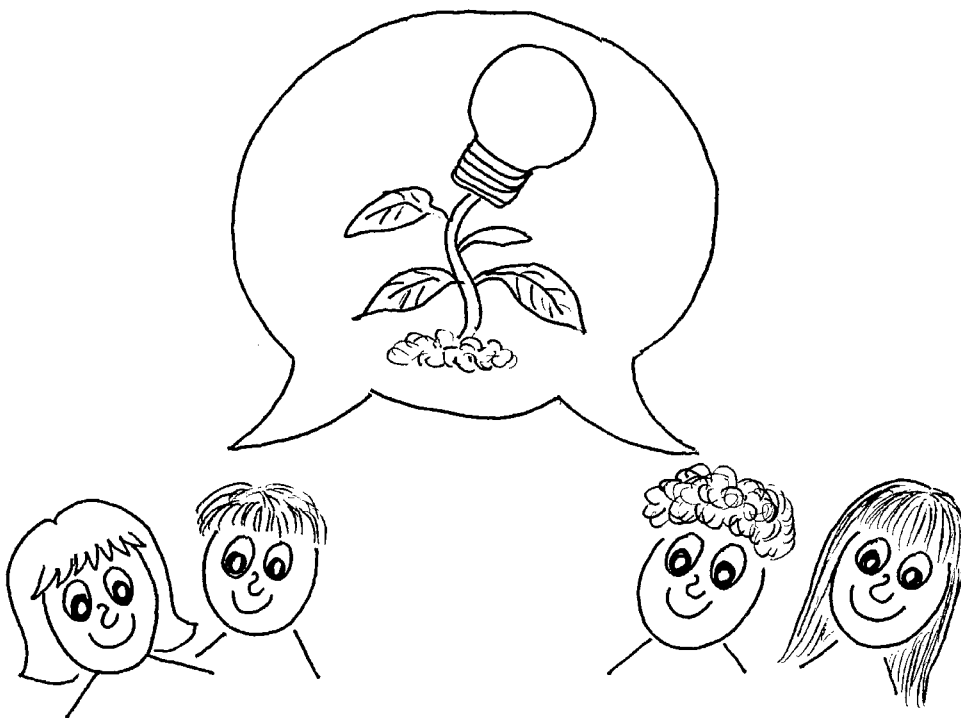
Masterprojektet og denne pjece havde ikke være muligt uden Pindstrupskolens opbakning og velvillighed. Og hele projektet kunne ikke have været lavet uden stor velvillighed fra kolleger og forældre ved skolevæsenet i Syddjurs Kommune. De har været med på at afprøve måder at samarbejde på og evaluere

dem efterfølgende. Tak for hjælpen og for godt samarbejde til dem!

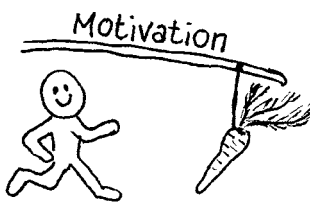
Endvidere har jeg trukket på mit netværk og familie i forhold til sparring, vejledning, udarbejdelse af illustrationer og korrekturlæsning. Tak for den store hjælp.

Mit ønske er således, at pjecen vil inspirere forældre og skolefolk til at udvikle og kvalificere skole- og forældresamarbejdet.

Henrik Jørgensen, november 2016



Del 1



Hvorfor er måden vi samarbejder på vigtig?

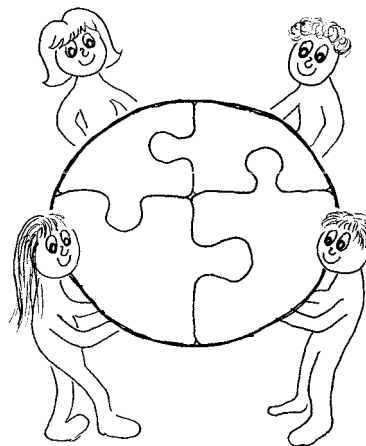
I det følgende vil jeg beskrive, hvad vi skal være særligt opmærksomme på, når samarbejde mellem skole og forældre kan være besværligt. Jeg vil også skrive om, hvordan jeg har arbejdet med de ting, der kan være svære i samarbejdet.

I skolen er elevens udvikling, læring og trivsel det, som hele arbejdet handler om. Både skole og forældre er naturligvis interesserede i, at barnet lærer fagligt og socialt og trives.

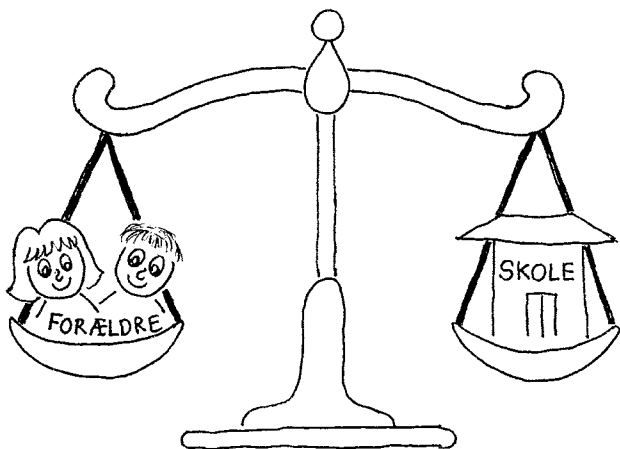
En vigtig forudsætning for at sikre elevens læring og udvikling er samarbejdet mellem skole og forældre. Dette samarbejde består bl.a. af skole- og forældresamtaler. Disse er ofte mest en orientering om elevens faglige niveau og trivsel. Denne orientering er som udgangspunkt vigtig og god information at få for forældrene og eleven.

Ved problemer i elevens skolegang, eller situation omkring eleven i det hele taget, er det imidlertid ikke nok at informere hinanden.

Når der er problemer, må man til reelt at samarbejde for at kunne løse dem, og det er ikke altid let. Man kan også udtrykke det som, at skole og forældre sammen skal lære at gøre noget anderledes.



Min erfaring er, at samarbejdet ofte består i, at skolen kommer med nogle forslag til, hvad skolen og forældrene kan prøve at gøre. På den måde er det skolen, der har sat dagsordenen, og skolen der har taget styringen, og måske ligefrem "magten", kan man sige.



Når der er problemer omkring et barn, er det udtryk for, at både skole og forældre har en udfordring. Det er derfor vigtigt, at begge parter bliver en ligeværdig del af beslutningerne om, hvad man så skal gøre anderledes i fremtiden. Dette så forældre og skole får ejerskab til og ansvar for en fælles indsats.

Når skole og forældre skal beslutte, hvordan de vil handle fremadrettet, er det vigtigt, at de er enige om, hvad de vil igangsætte eller ændre på. De skal kunne forstå, hvordan de hver især oplever situationen, og de skal være enige om, hvem der skal gøre hvad hvornår!

Hvis ikke man gensidigt prøver at forstå hinandens baggrund, synspunkter og handlinger, og hvis ikke man bliver enige om, hvad der er vigtigt – så vil det man gør, ikke have effekt.

Som en forælder har udtalt:



"Det er ikke fordi, at vi ikke har haft et samspil med lærerne – men hvad gør de egentlig?... og så er det svært, om det er det, som vi gør derhjemme, eller det, som de gør deroppe i skolen, der egentligt gør en forskel?"

Forælderen har altså haft en usikkerhed om, hvad det egentligt var, som de og skolen gjorde, der virkede. Når man ikke er helt sikre på, hvad hinanden gør, er det svært at trække på samme hammel, og man kan ikke tydeligt se, hvad det er, der virker.

Det er derfor vigtigt, at der er en tydelig styring af samarbejdet, hvor man på struktureret vis undersøger problemstillingen. Fælles ønsker og forståelser skal være afklarede for, at man reelt kan arbejde sammen, skabe fælles læring og nå resultater til gavn for barnet.

En forælder har sagt:



"Man har næsten været mere forvirret, når man gik, end da man kom, fordi der bare var kommet et hav af informationer, men vi havde egentligt ikke rigtigt fundet en handlingsplan."

Forælderen oplevede altså ikke, at et fællesmøde havde bidraget til klarhed over, hvad begge parter skulle arbejde med for at gøre situationen bedre.

Hvad er formålet?

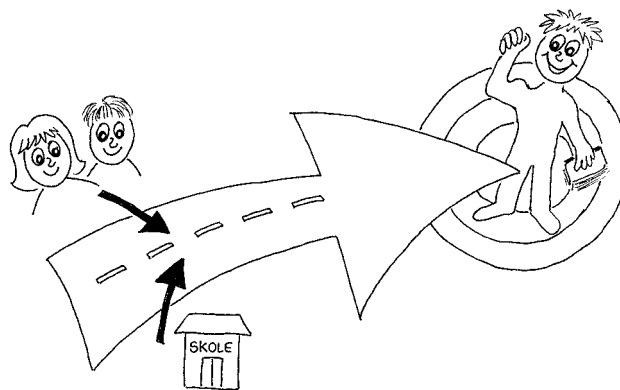
Skole- og forældresamarbejdet er svært, fordi det helt enkelt kan være svært at forstå hinanden. Skolen har sin viden om eleven og sine erfaringer i forhold til at drive skole. Forældrene har deres erfaringer og viden om barnet, og om hvordan de gør i deres familie.

Disse erfaringer og denne viden er naturligvis forskellige. Det man gør i hjemmet og i skolen foregår i forskellige rammer og situationer. Derfor kan det være svært at forstå, hvad hinanden vil, og ikke mindst forstå forskellige måder at løse problemer på.

Når man skal forsøge at forstå, hvad hinanden vil og ønsker, er det vigtigt at skabe en tydelig ramme, som gør det muligt at kunne forstå hinanden.

Eksempelvis er det godt at have klarhed for, hvornår man taler om:

- Hvordan man vurderer et problem?
- Hvad man ønsker?
- Hvad man vil gøre ved det?



Det lyder måske indlysende og nemt, men min erfaring er, at det ikke er helt så simpelt!

Når skole og forældre samarbejder omkring elever, der har det svært, så er begge parter påvirkede følelsesmæssigt af situationen. Om end på forskellig måde.

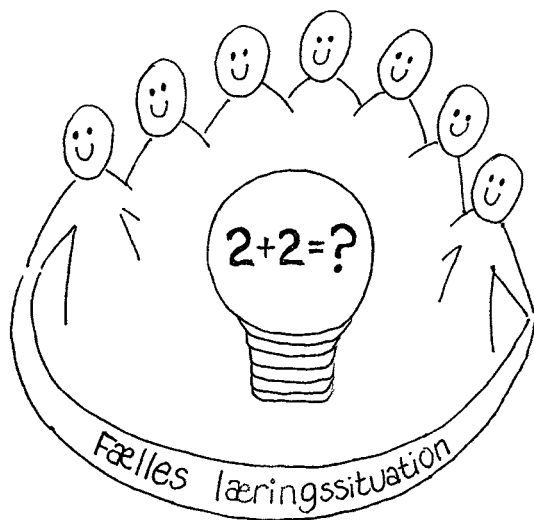
Forældrene er bekymrede for deres barns læring og trivsel. Skolen er til gengæld usikre på, hvad de skal gøre anderledes, og kan måske være bekymrede for, hvad forældrene måtte mene om det, de gør i skolen.

Der er altså mange faktorer, der gør, at samarbejdet kan være vanskeligt. Derfor er det nødvendigt at finde måder at hjælpe arbejdet på vej.

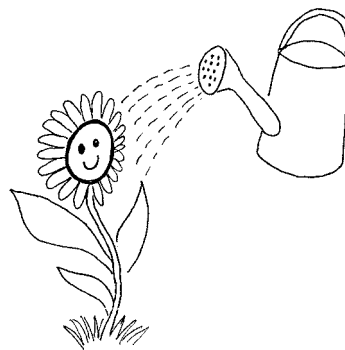
Min erfaring er, at det er godt at bruge en struktureret model for samtalen til at sikre, at alle parter har fokus på de samme ting på samme tid.

Dette så man ikke oplever at "snakke i øst og i vest", og sådan at man ikke skal kæmpe om, hvad man skal tale om.

Det er også min erfaring, at det er vigtigt at få talt om, at alle involverede er i en fælles læringssituation.



Når man skal udvikle noget, så er det vigtigt, at have fokus på det man kan gøre, der hjælper – og ikke på alt det, der ikke virker. Det er nyttigt at se på de ressourcer, der er tilstede både ved forældrene og i skolen. Man kan sige, "at det man gøder, er det der gror!"



Det er også vigtigt at have fokus på, at skole og forældre ikke kan det samme, men i et ligeværdigt samarbejde kan de udnytte det, de hver især kan. Dette fokus kan en struktureret model også hjælpe med at fastholde.

En pædagog udtalte engang efter et møde, der blev styret efter en fast struktur:



"Altså, vi kunne ligesom holde os nede på jorden. Det blev ikke bare en væven rundt om, at det var synd for (eleven), og hun har det svært, og at vi ikke kan finde ud af, hvad vi skal. Det blev i stedet til noget konstruktivt."

Samme pædagog havde også fokus på, hvordan tydeligheden om, hvad man vil arbejde med, og hvordan man vil arbejde, gør effekten, af det man gør, bedre:



"På en eller anden måde bliver det også forpligtigende. Også fordi at vi alle sammen har hørt det samme. Altså ligesom forældrene siger "Vi gør det, og vi vil prøve det", og så prøver vi som skole det og det."

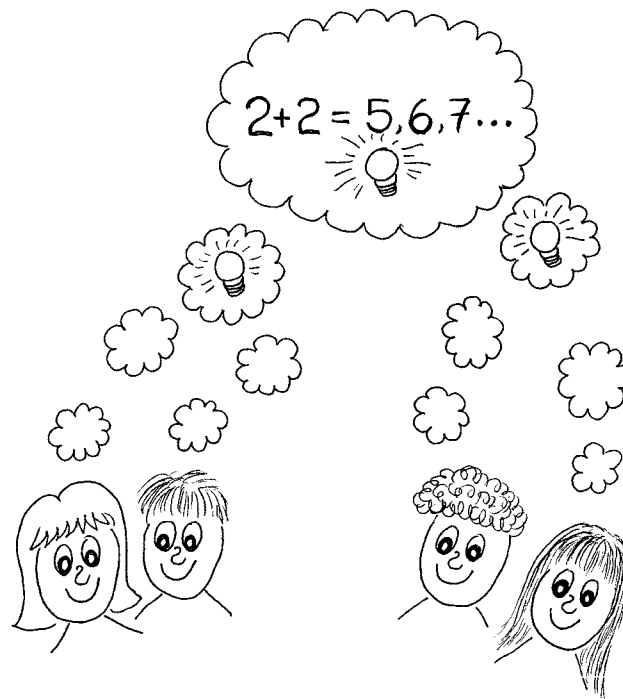
Det pædagogen her siger er, at tydelighed omkring hvad vi:

- Hver især gerne vil opnå
- Hver især kan byde ind med
- Aftaler de forskellige parter skal gøre

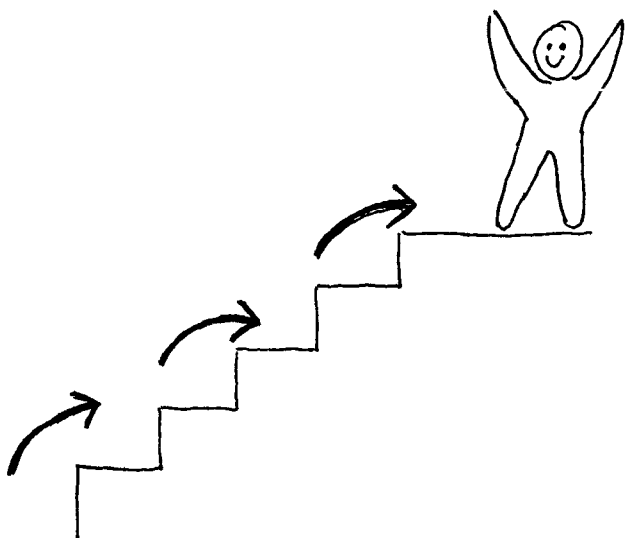
skaber muligheden for at tingene kan lykkes.

Hvad får vi ud af det?

Mit ønske er, at vi sammen kan bruge al den viden og erfaring, som vi hver især har omkring et barn, til i fællesskab at lære at løse ting, der er svære på nye måder. Populært sagt kan man sige, at vi ved fælles hjælp kan få $2+2$ til at blive til mere end 4!



Min erfaring er, at man ved at strukturere samarbejdet kan sikre, at alle deltagere er med på, hvad der sker på et givent tidspunkt. Alle får lige adgang til at have indflydelse på det, der aftales. Derved får alle også et fælles ansvar for at tingene lykkes. Det er en vigtig pointe i forhold til at både skole og forældre har interesse i og ansvar for elevens udvikling og trivsel.



I del 2 vil jeg komme med et konkret bud på, hvordan man kan lede et samarbejde, således at der opstår fælles læring. Fælles læring er netop det, der kan gøre en forskel ved at skabe nye måder at gøre tingene på til glæde for eleven, og hermed også for forældrene og skolen.

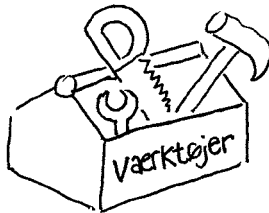
En PPR-medarbejder har efter et møde sagt:



"Det gode ved modellen, det er bl.a. noget med, hvordan vi kunne drømme om, at det så skulle være. Det kan måske få mødedeltagerne til at flytte sig længere væk fra de problemer, som de står i, og det kan frigøre dem fra nogle af de forhindringer og begrænsninger i forhold til, hvor man står... for at kunne se frem..."

Dette er altså et eksempel på, at klare rammer og en styring af mødet giver en tydelighed med fokus på det, som man gerne vil (i stedet for alt det, man ikke kan få til at fungere). Dette giver tryghed og kan få deltagerne til i fællesskab at lære nye veje at gå til gavn for eleven.

Del 2



Hvordan får vi det til at lykkes?

I det foregående har jeg beskrevet, hvordan et skole- og forældre samarbejde kan være svært, eller opleves sådan. Jeg har også skrevet, at det er muligt at skabe fælles læring og nye måder at handle på ved at samarbejde struktureret. Jeg har kort været inde på, at det er nødvendigt, at have fokus på det man gerne vil, og det der allerede virker.

Jeg bygger dels på egne erfaringer, og dels på teori omkring det der på engelsk hedder Appreciative Inquiry (AI). På dansk kan det oversættes til "anerkendende og undersøgende tilgang".

Jeg har erfaring for, at når skolen og forældrene reelt er undersøgende på, hvad hinanden vil, og samtidigt prøver at have fokus på hvad de i fællesskab ønsker at opnå, så bliver sam-

arbejdet energifyldt. Denne energi hjælper til, at man i fællesskab finder gode løsninger på problemer.

I en samtale med forældre om, hvordan et møde kan opleves forskelligt, ud fra om det er et møde, der har fokus på, alt det der ikke går godt, og så på et møde hvor der er fokus på at finde løsninger, der udtalte forældrene:

“

"Vi har jo nok sådan forsvaret (eleven), fordi det er hårdt at sidde og få alt det smidt i hovedet (eleven) gør... nu er vi blevet lidt mere parate til at samarbejde fordi, at det er blevet mere neutralt."

Efter samme møde udtalte en lærer:



"Det er nogle gange hårdt at fortælle, at det ikke går godt... men jeg synes faktisk, at de kom mere på banen, end de nogle gange gør (forældrene), og det synes jeg var rigtig godt. Og så det der med, at man ikke skal komme med handlingsforslag med det samme, men at man får det hele på banen - det var godt."

Forældre og lærer giver her udtryk for, at det er hårdt at være til møder, hvor der fokuseres på problemerne.

Både forældre og skolefolk kan være presede på, om de nu løser deres opgave godt nok, og de kan være usikre på, hvad de hver især tænker om hinanden.

Samarbejdet, og de løsninger der kommer ud af det, bliver bedre, når man styrer et møde sådan, at man først undersøger hvad der allerede går godt, og dernæst ser på, hvordan man kunne ønske at tingene kunne være.

For at kunne arbejde med at finde muligheder og ressourcer i fællesskab, så har jeg tidligere anbefalet, at det er godt at arbejde struktureret efter en form for model eller mødeskabelon.

Samtalecirklen

Der findes mange procesmodeller til at støtte et samarbejde. Den model som jeg er inspireret af, og har afprøvet i praksis, hedder 5F-modellen. Denne model er oprindeligt udviklet af David Cooperrider som 4D-modellen og er på dansk blevet til 5F-modellen. Denne procesmodel er beskrevet nærmere i del 3 af denne pjece.

Jeg har udarbejdet "samtalecirklen" inspireret af 5F-modellens 5 faser, hvor jeg har koblet bestemte spørgsmål til. Jeg bruger samtalecirklen som en form for dagsorden eller skabelon til møder mellem skole og forældre. De 5 dele består af:

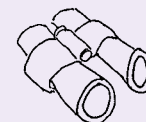
Fokuser → Forstå → Forestil → Fastslå → Frigør

I det følgende vil jeg forklare de enkelte dele, og skrive eksempler på hvorledes delene kan anvendes.

Fokuser

Fokuser er 1. del af samtalen, hvor man i fællesskab taler om, hvordan alle deltagere oplever en situationen eller et problem. Man skaber således et fælles fokus og bliver derved enige om, hvad der skal arbejdes med.

Eksempel "Hvad er det vi vil udvikle på?"

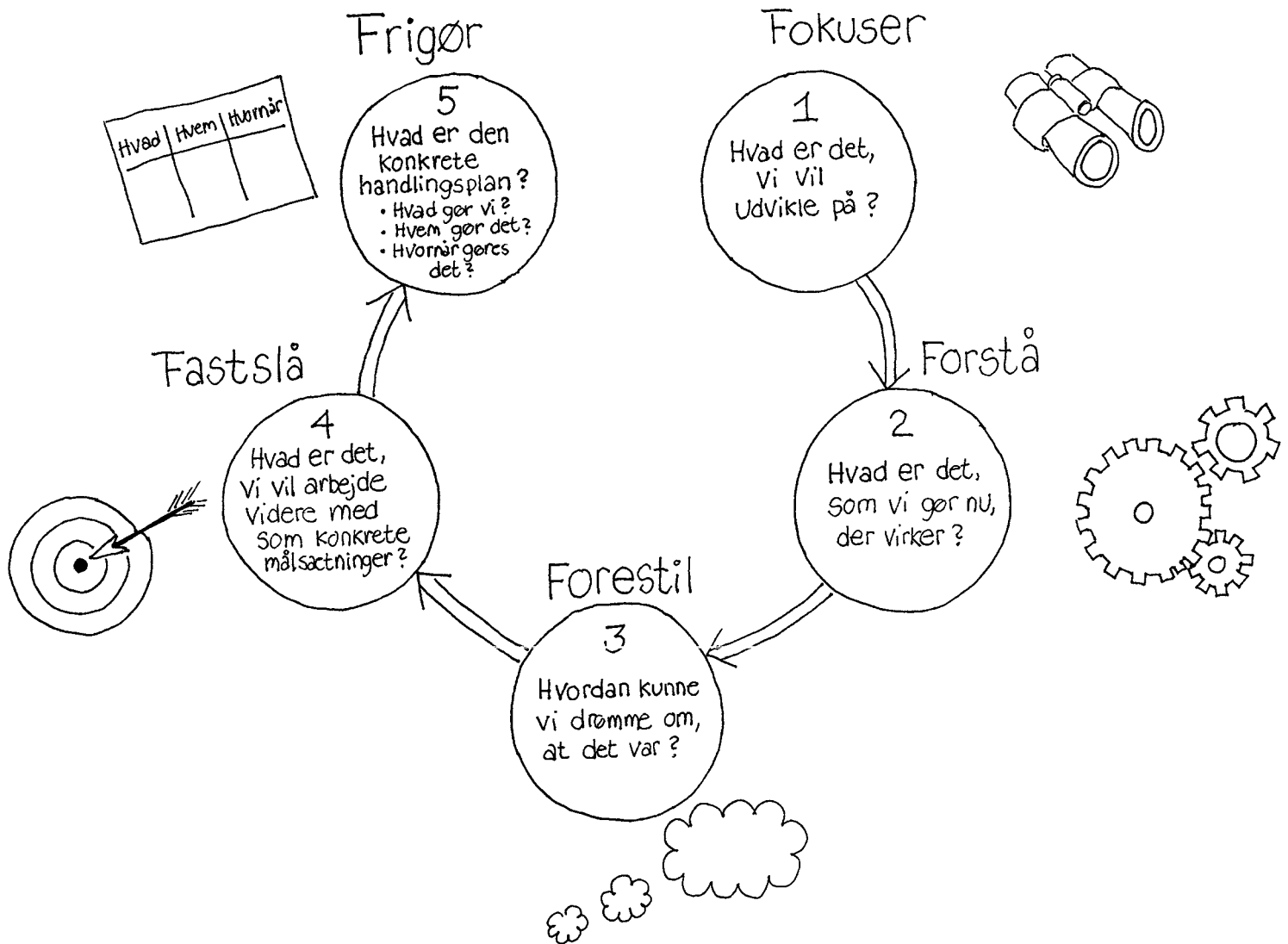


Forældre: "Vores barn føler sig af og til misforstået i skolen – og føler, at han får skæld ud uden grund."

Skolen: "Eleven opfører sig af og til dominerende overfor de andre elever, og gør ikke som han bliver bedt om."

Fælles fokus: "Vi vil i fællesskab sikre, at han forstår, hvad der forventes af ham, og vi vil prøve at forklare, hvad han skal på en bedre måde."

Samtalecirklen



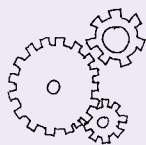
Tag en kopi af Samtalecirklen og den brug ved mødeledelse

Forstå

Forstå er 2. del af samtalen, hvor deltagerne sammen undersøger problemet. Det er her vigtigt, at man prøver at finde de ressourcer og muligheder, der er tilstede. Dette således, at man kan bruge disse i stedet for at fokusere på alt det, der ikke lykkes.

Eksempel

"Hvad er det, som vi gør nu, der virker?"



Forældre: "Når han klager over skolen der hjemme, spørger vi ind til, hvordan andre oplever situationen – så forstår han bedre, hvad der er sket. Det giver tryghed, når vi gennemgår dagens skema over morgenmaden."

Skolen: "Når vi gennemgår, hvad vi skal på klassen, og når vi husker at gøre det tydeligt på tavlen, så følger han bedre med."

Forestil

Forestil er 3. del af samtalen, hvor man sammen prøver at snakke sig frem til, hvad det er, man gerne vil opnå. Man kan også sige, at man taler om, hvordan man kunne "drømme" om at tingene var.

Eksempel

"Hvordan kunne vi drømme om, at det var?"



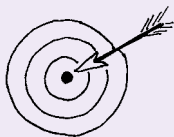
Forældre og skole: "Vi kunne ønske, at han altid er sikker på, hvad der forventes af ham i skolen. Vi kunne ønske os, at han får en måde at spørge på, når han er usikker – i stedet for at blive vred".

Fastslå

Fastslå er 4. del af samtalen, hvor man, ud fra det man gerne vil have til at ske i 3. del, og de muligheder man har fundet i 2. del bestemmer sig for, hvad man konkret vil gøre noget ved. Man opstiller nogle mål og målsætninger.

Eksempel

"Hvad er det, som vi vil arbejde videre med som konkrete målsætninger?"



Forældre og skole:

"Vi vil i skolen skrive programmet for hver time på tavlen, når vi gennemgår, hvad klassen skal."

"Vi vil foreslå ham, at han får et "spørgetegn", som han ved, at alle lærerne kender – og som han kan bruge, når han er usikker."

Frigør

I den sidste 5. del af samtalen Frigør, laver man en konkret handlingsplan for, hvad der skal gøres, og hvem der gør hvad hvornår. Dette sikrer, at mødet afsluttes handlingsrettet, så alle deltagere ved, hvad der konkret skal ske efter mødet.

Eksempel

**"Hvad er den konkrete handlingsplan?
Hvad gør vi?
Hvem gør det?
Hvornår gøres det?"**



Skolen laver et fast område på tavlen, hvor timens program skrives op ved timens start.

Forældre aftaler et "spørgetegn" med ham, og forældrene orienterer klassens lærere via skoleintra.

Begge indsatser iværksættes senest på mandag.

Indsatserne følges op ved telefonsamtale mellem klasselærer og forældre om 14 dage.

De 5 dele i Samtalecirklen er trykt bagerst i denne pjece, således at de kan kopieres og understøtte arbejdet efter modellen.

Forberedelse

Inden samarbejds mødet vil jeg anbefale, at mødelederen forbereder plancher, som undervejs i mødet bruges til at forklare og fastholde, hvad det er, man arbejder med på forskellige tidspunkter.

Jeg starter mødet med at vise en planche med samtalecirklen, sådan at alle deltagere kender til dagsordenen med de 5 dele, og sådan at de forstår, hvorfor vi tager forskellige punkter op på forskellige tidspunkter.

Jeg har inden mødet også lavet en planche for hver af de 5 dele. Dette gør jeg på 5 stk. A3-papir, som man så kan have liggende på bordet under mødet. Dette giver tydelighed, da papiret klart viser, hvad vi snakker om lige nu. Samtidigt kan det med fordel bruges til, at skrive de ting op på, som vi når frem til under denne del af samtalen.

På mødet

Ved at arbejde med plancher med en del på ad gangen, sikres det, at alle er med på, hvad vi laver, og at alle samtidigt kan se, hvad der bliver skrevet ned. Forståelsen og læringen bliver således fælles.

Det virker ligeværdigt, at alle mødets deltagere i fællesskab sidder rundt om bordet, mens der snakkes om hver del, og der i fællesskab skrives det ned, som man er enige om. Til

sidst kan alle læse og bekræfte det, der er skrevet ned.

Planchen for den enkelte del hænges op når emnet for den pågældende planche er talt igennem. På denne måde markeres det, at denne del er talt igennem, og at man går videre til den næste del. Når alle plancherne er hængt op, så kan alle tydeligt se, hvad de i fællesskab er nået frem til

Det er en stor hjælp, hvis man kan have en mødeleder. Mødelederen skal have fokus på at sikre, at alle deltagere har forstået samtalecirklen og den måde, man skal arbejde med den gennem de 5 dele. For at hjælpe til at delene bliver brugt korrekt har jeg skrevet grundspørgsmålet for hver del ind i samtalecirkelen.

Det er vigtigt, at samtalen forløber struktureret, så man tager de enkelte dele 1-5 i denne bestemte rækkefølge, og at mødelederen sørger for at alle deltagere bliver hørt.

Det er min erfaring, at man, når man er optaget af arbejdet, nemt kan komme til at springe mellem de forskellige dele. Derved kan man komme til at glemme vigtige ting i processen, eller komme til at tale forbi hinanden. Mødelederen skal derfor gerne være en person, der har erfaring med at lede møder, og som forinden har sat sig ind i, hvordan processen under mødet skal ledes.

Tidsramme

Det er min erfaring, at et møde struktureret efter samtalecirklen ideelt set afholdes på ca. 90 min. Hvis der afsættes for lidt tid til samtalen, kan man ikke være grundige nok i processen med at arbejde med de 5 dele. Endvidere kan formålet med at alle bliver hørt, og at beslutninger reelt træffes i fællesskab ikke opfyldes, hvis ikke der er tid nok.

Hvad skal man bruge?



Ovenstående fremgangsmåde kan måske virke omstændelig, men min erfaring er, at det grundige forarbejde og den tydelige styring af samarbejdet giver gode fælles beslutninger, og tydelige planer for konkret handling. Det giver tilsammen en fælles læring ift. at samarbejde på nye måder til gavn for eleven.

Vil du vide mere?

Hvis det har interesse, kan man i del 3 fordybe sig i de teoretiske tilgange som min praksis, og derved også mine fremførte erfaringer bygger på.

Ellers håber jeg, at pjecen kan bidrage til tanker omkring hvordan man kan hjælpe samarbejdet mellem skole og forældre på vej.

Til dette formål håber jeg, at Samtalecirklen som procesguide for samarbejds møder vil understøtte, at arbejdet bliver konstruktivt og udviklende. Dette således, at der skabes fælles læring til gavn for eleven.

Del 3

Teoretiske tilgange, og hvad betyder de?

Fokus i denne sidste del af pjecen vil være at dykke lidt ned i teorierne, som ligger bag pjecens del 1 og 2. Først vil jeg dog uddybende motivere, hvorfor et fokus på skole- og forældresamarbejde er vigtigt. Efterfølgende vil de valgte teoretiske tilgange blive beskrevet.

Motivation

Min motivation for at have fokus på skole- og forældresamarbejde er, at jeg i mit virke som konsulent og vejleder på en specialscole og eksternt i den almene folkescole oplever, at der er mange mangler i samarbejdet mellem skole og forældre. Mangler skal i denne sammenhæng forstås som indsatser, der ikke bidrager med resultater, og ressourcer der ikke udnyttes i bestræbelserne på at skabe gode læringsfællesskaber for alle, da samarbejdet ikke sættes i spil.

Jeg oplever oftest, at forældrene ikke er en

del af den vejledning og det udviklende samarbejde, jeg har med personaleteams i folkeskolen. Disse tænker det ikke ind som en mulighed, at forældrene kan være en del af et udviklingsarbejde.

Hvis jeg foreslår, at forældrene inviteres ind som deltagere, er det min erfaring, at teamene ofte virker usikre på, hvordan det skal håndteres, og hvordan de som fagpersoner vil fremstå i en øjensynligt sårbar situation. Ofte har jeg fået svaret, at forældrene kan indkaldes til et orienterende møde, når mit arbejde er slut. Forældrene tænkes således indkaldt til en orientering om, hvad vi som fagpersoner har fundet frem til, men ikke til aktiv deltagelse.

Jeg har få gange været del af processer, hvor forældrene har været yderst aktive, da der var massive problemer omkring elevens sko-

legang og i samarbejdet med skolen. Disse situationer var naturligvis svære at deltage i for alle parter. Jeg oplevede også, at når samarbejdet blev faciliteret anerkendende og med tydelige aftaler for kommunikation og ressortområder, og når der blev opnået reel interesse for at forstå hinandens vinkler, holdninger og vurderinger, så blev samarbejdet frugtbar. Der var ikke altid enighed, stemningen kunne til tider være ubehagelig, men ved fælles hjælp blev der opnået fodslag omkring de fællesindsatser, og der blev tydelighed om, hvem der skulle gøre hvad.

Ved at læse teori omkring skole- og forældre-samarbejde og inklusion, kan jeg se at mine erfaringer generelt beskrives i litteraturen som udviklingspunkter eller problemer i skole- forældresamarbejdet.

Eksempler herpå er bemærkninger som:

“Generelt peger forskningslitteraturen på et behov for refleksion over og tydeliggørelse af samarbejdets institutionelle indlejring – og den måde som skolens modstridende betingelser sætter sig igennem i forhold til forældresamarbejdet: Forældresamarbejdet må ses som en del af en særlig historisk udviklet institutionel sammenhæng, der er fyldt med konflikter og modsætninger.”

(Larsen et al., 2015 s. 49)

Der peges således her på, at kulturen og den historisk forankrede tilgang til skole- og forældresamarbejde trænger til udvikling i forhold til de opgaver, som skolen skal løse i dag.

Et andet eksempel er:

“Dobbeltbinding opstår, når kontekster (skole og familie), som er vidt forskellige, forveksles med hinanden eller antages at være ens.”

(Madsen, 2015 s. 99)

og

“.. eksempler på dobbeltbinding, og den forvirring, frustration og magtesløshed, som modsætningsfulde budskaber afstedkommer. De er ofte modelleret over skolens invitation til et samarbejde med forældrene i situationer, hvor der egentligt ikke er meget at samarbejde om: forslag til aftaler, som snarere er diktater. Det er imidlertid vigtigt at holde sig for øje, at der ikke er nogen vindere i relationer præget af dobbeltbinding, selv om magten kan synes ulige fordelt. Resultatet er generel handlingslammelse og manglende problemløsning.”

(Madsen, 2015 s. 100)

Madsen pointerer her, hvorledes et samarbejde mellem forskellige systemer, der måske ikke forstår hinandens praksis og incitamen-

ter, vil skabe frustrationer, såfremt det reelt ikke er et samarbejde. Hvis løsninger ikke er udviklet i fællesskab, men er dikteret af den ene part, vil resultatet af løsningerne ikke virke hensigtsmæssigt.

Forskningen på området påpeger således, at samarbejdet mellem skole og forældre ofte er problematisk.

Kontekst

På overordnet samfundsniveau (makroniveau), er der i lovgivningen fastsat krav til, at skole og forældre skal samarbejde. Siden 1974 har folkeskoleloven angivet krav om samarbejde mellem skole og forældre (Andersen, 2012).

Det fremgår af den gældende bekendtgørelse af lov om folkeskoleloven nr.1534, at skole og forældre skal samarbejde om elevens skolegang.

I kapitel 1 folkeskolens formål pointeres i § 1. "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der .." og §2 stk.3 lyder: " Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål".

(Lovbekendtgørelse nr. 1534, 2015)

Det er dog ikke beskrevet lovgivningsmæssigt hvorledes et samarbejde skal foregå. Tværtimod er det beskrevet, at skolebestyrelsen selv skal fastsætte principperne for samarbejdet mellem skole og hjem (Ministeriet for børn, undervisning & ligestilling, 2015).

På mikroniveau, som her defineres som skole- og forældreniveau, er der i samfundet en grundlæggende forståelse af at skole- og forældresamarbejde er vigtigt. Dette er begrundet i, at der er en forståelse af, at samarbejde mellem skole og forældre understøtter skolens og forældrenes mål med, at elever går i skole og opnår faglig læring og udvikling.

"Skole og forældre har således som udgangspunkt en fælles forpligtelse og et fælles fokus omkring elevens læring og udvikling, men deres forskellige udgangspunkter, og de uklare kompetenceområder for hvem der skal gøre hvad, kan skabe usikkerhed og konflikt i samarbejdet."

(Larsen et al., 2015)

Min erfaring er, at forventningsafstemning, tydelig kommunikation og anerkendelse er nøglebegreber til at gøre det svære samarbejde frugtbart. Anerkendelse forstås i denne sammenhæng ikke alene som "ros", men som at forskellige parter anerkender den andens ret og legitimitet til at bidrage i samarbejdet,

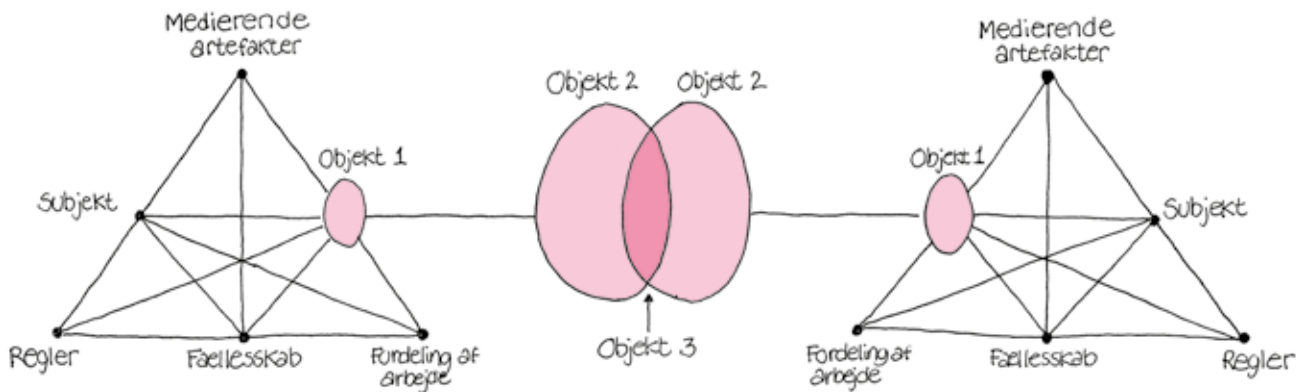
og at der udvises en reel interesse og nysgerrighed i at prøve at forstå den andens vurderinger, motiver og incitament.

Med ovenstående motivationer for at dykke ned i feltet, vil jeg nu definere det valgte teoretiske udgangspunkt for forståelse af samarbejdets vilkår i skole- og forældresamarbejdet.

Anvendte teorier

Det valgte teoretiske udgangspunkt for samarbejde mellem forældre og skole er:

- Yrjö Engeströms teori om **ekspansiv læring** (Engeström, 2001). Engeström bidrager med forståelse for, hvilke faktorer der påvirker læring i et fællesskab, og på hvilken måde forskellige fællesskaber kan samarbejde om læring, og hvorledes der derved kan skabes betingelser for, hvordan ekspansiv læring har mulighed for at opstå.
- Engeström beskriver ikke hvordan læring faciliteres på et konkret plan, og her vælger jeg at se på Etienne Wengers **praksisteori om praksisfællesskaber** (Wenger, 2008). Wenger beskriver vilkår for, hvorledes læring opstår i praksis, og han beskriver, hvordan læring mellem forskellige praksisfællesskaber kan ske, herunder hvilke faktorer, man skal være opmærksom på, for at læring på tværs af praksisfællesskaber kan opstå.
- En anden vinkel på at forstå forskellige fællesskabers vilkår for at forstå hinanden er Humberto Maturanas **domæneteori** (Bjerring & Linden, 2008)). Domæneteori omhandler opmærksomheden på hvorledes man kan befinde sig i tre forskellige domæner, når man forholder sig til et emne. Æstetikens domæne, refleksionens domæne og produktionens domæne.
- Den praksismetodiske vinkel er **teori om anerkendende kommunikation og løsningsorienterede tilgange** (Dahl & Juhl, 2009). Den anerkendende tilgang inddrages med henblik på, at understøtte at parterne i samarbejdet oplever, at de bidrager og anerkendes for deres bidrag, og for at opfordre dem til at optræde ligeværdigt i samarbejdet. Ligeværdighed skal i denne forbindelse forstås således, at de forskellige parter ikke er lige i forskellige arenaer, men at de må anerkende deres forskellige viden og erfaring på forskellige områder. Parterne kan have forskellige magtpositioner i forskellige arenaer (eksempelvis hjem og skole), og de har forskellige hensyn og forpligtigelser, som de skal leve op til, men gennem ligeværdig og anerkendende dialog kan parterne indgå ligeværdigt i samarbejdet.



Figur 1: Engeströms model for læring i systemer efter (Engeström, 2001)

Ekspansiv læring

Som læringsperspektiv har jeg valgt at tage udgangspunkt i Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring (Engeström, 2001). Engeström forholder sig til, hvorledes forskellige systemer kan lære af hinanden og opnå ny læring på et højere plan, det han kalder ekspansiv læring. Da mit fokus er på at facilitere læring mellem skole og forældre, vil jeg argumentere for at anvende Engeströms teori, da den tager udgangspunkt i læring mellem systemer.

“Engeströms teori bygger på den kulturhistoriske skoles tanker om at læring sker som virksomhed i et gensidigt dialektisk samspil mellem individ og kultur.”

“

(Jerlang, 1988)

Engeström har fokus på læring mellem systemer, og videreudvikler Vygotskys model om læring til ovenstående model:

Engeström illustrerer jf. figur 1 hvorledes læring i fællesskaber influeres af subjektet, af kulturen læringen udspiller sig i, og under indflydelse af de regler, medierende artefakter og arbejdsfordelinger (roller) fællesskabet fungerer i, hvilket jeg vil forklare med flg. tænkte praksiseksempel.

Et praksiseksempel på hvorledes man kan forstå Engeströms model kan med udgangspunkt i et team af personaler på en skole, der er i en læringsproces kan være:

- Det enkelte **subjekt** vil bidrage med sine input og sin adfærd.
- Subjektet vil agere ud fra de **regler** som

der er i dette fællesskab Det kan være formelle regler som arbejdstid, procedurer for fælles forberedelse o.lign, og det kan være uformelle regler som rutiner og vaner, der er opstået i dette konkrete team.

- I teamet kan der være formelle **roller** i forhold til eksempelvis fagligt definerede roller (hvem er matematiklærer, hvem er dansklærer) og der kan være uformelle roller som den erfarne, den nye, den styrende, den dovne etc.
- Der kan være formelle og uformelle definitioner af **hvorledes arbejdet i fællesskabet** fordeles ved eksempelvis klasselærerfunktion eller vaner omkring, hvem der tager sig af hvad i team samarbejdet.
- Engeström bruger begrebet **medierende artefakter**, som han beskriver som redskaber og tegn, der er menneskeskabte. Medierende artefakter kan iflg. Engeström være både konkrete værktøjer, som i en læreproces kan forfines og videreudvikles, Engeström beskriver dette som "værktøj er en generaliseret indarbejdelse af operationer, der er blevet standardiseret ved gentagelse" og kalder denne form for artefakter for primære (Madsen, 1998 s.117-118).

Engeström inddrager også **sekundære medierende artefakter**. Disse sekundære artefakter

beskrives som reflekterende indarbejdelser. Det er således vaner, modeller eller værktøjer som i reflekteret praksis er blevet måder at løse opgaver på, og som er blevet konkrete kommunikerbare strategier eller modeller for, hvorledes primære medierende artefakter kan videregives og kan udvikles i reflektiv praksis (Madsen, 1998 s.118). I Engeströms model dækker medierende artefakter over både primære og sekundære medierende artefakter.

Medierende artefakter i et team i en lærings-situation kunne være aftalte og nedskrevne værdier for samarbejde, som påvirker måden at samarbejde på, og det kunne være måden teamet har for vane at sidde omkring et mødebord, eller om det er et team, der har en kageordning til deres møder, hvilket ligeledes påvirker samarbejdet.

Såfremt to teams skal samarbejde om at løse en opgave, som f.eks. at lave en lejr tur, vil de to fællesskaber mødes med hver deres forståelse af opgaven og bud på løsning. Dette beskrives i modellen som deres respektive objekt 2. I modellen vises så hvordan to objekt 2 forståelser i samarbejde kan blive til et fælles objekt 3.

Den læring som fællesskabet umiddelbart repræsenterer er **objekt 1** i ovenstående model. Denne viden er umiddelbar og ureflekteret. Læringen er erfaringsbaseret og indlejret i fællesskabet.

Objekt 2 i modellen beskriver den viden som det enkelte fællesskabet bevidst konstruerer i samarbejde og finder meningsfuldt ud fra fællesskabets læring gennem virksomheder. Dette kunne eksempelvis være et team på en skole der har en udfordring omkring en konkret elev, og teamet i fællesskab vælger at arbejde med elevsamtaler med denne elev.

Objekt 3 er hvor fællesskaber skaber ny indsigt, forståelse og handlemuligheder gennem læring og udvikling på tværs. Ved at præsentere og prøve at forstå hinandens udgangspunkter for virksomhed, ved at skabe klarhed om fælles mål og klarhed om individuelle ansvarsområder, kan der opstå forpligtigende samarbejder og læring omkring fælles problemer. Dette kunne eksempelvis være når et team og et forældrepar i fællesskab udveksler forståelser og ønskede mål for situationen omkring en elev, og de derved opnår en større indsigt og forståelse som de kan udvikle deres tiltag ud fra.

“Ekspansiv læring kan ifølge Engeström fremkomme når objekt 3 opstår i double bind situationer. Double bind situationer er når fællesskaberne står overfor udfordringer karakteriseret ved indre modsigelser.”

(Hermansen, 1998 s. 115)

Double Bind og ekspansiv læring

Double Bind begrebet henter Engeström fra en af den systemiske tænkningens fadere Gregory Bateson. Bateson beskriver double bind som situationer hvor der er behov for at imødekomme uforenelige fordringer. Dette spændingsfelt kan skabe behovet for og motivationen til at “udvikle en videregående alternativ sammenhængsforståelse” som ifølge Bateson er: “..grundlæggende et kollektivt anliggende” (Illeris, 2006 s.89).

Engeström beskriver ekspansiv læring, som den læring der kan opstå, når forskellige fællesskaber eller systemers viden eller læring udfordres af double bind situationer. Double bind situationer er situationer, hvor den eksisterende viden og praksis ikke slår til i forhold til at løse en opgave, og hvor der måske er modsatrettede hensyn, incitamenter og behov at tage hensyn til. I dette spændingsfelt kan forskellige systemer inspireres og forstyrres¹ af hinanden til at opnå nye forståelser og bud på nye handlinger. Engeström italesætter dette således:

“Når modsætningerne i et virksomhedssystem skærpes, er der individuelle deltagere, som begynder at sætte spørgsmålstejn ved og afvige fra de etablerede normer. I nogle tilfælde udvikler dette sig til fælles visioner og en målrettet kollektiv forandringsbe-
stræbelse.”

(Illeris, 2007 s. 88)

1) Her forstås tilpas forstyrrelse, som er et læringsbegreb fra systemteorien. Begrebet lægger sig op ad Vygotskys begreb zonen for nærmeste udvikling. (Bjerring & Lindén, 2008)

Realiserbarhed

Ekspansiv læring er et læringsniveau, som jeg ikke forventer altid kan realiseres. Skulle læringen "kun" blive en bevidsthed og viden om de forskellige systemers gensidige viden og læring, og videre udvikling heraf, så mener jeg også, at dette er et godt og nyttigt mål at nå i et skole- og forældresamarbejde. Med andre ord kan man sige at ekspansiv læring vil være en kvalitativ læring med nye forståelser og handlemuligheder, hvor videre udvikling af eksisterende viden og praksis kan beskrives som en kvantitativ læring, hvilket også kan have sin berettigelse.

Hvor og hvorfor ekspansiv læring kan opstå afhænger af, hvorledes individerne i fællesskaberne agerer, og således kan man ikke på forhånd regne ud, hvornår ekspansiv læring vil opstå. Måske opstår den i situationen, måske opstår den på et senere tidspunkt, og man kan sige at processen bidrog ved at have sået et frø, eller måske opstår den slet ikke?

Anvendelse af ekspansiv læring

Jeg argumenterer således for, at Engeströms teori om ekspansiv læring er en teori med fokus på, hvorledes forskellige fællesskaber kan udfordre og udvikle hinandens læring, når de hver især står i vanskelige situationer, hvor de oplever, at det er svært at handle.

Fællesskaberne er i denne pjece repræsenteret ved skolen og forældrene, som har en

fælles opgave i forhold til at skabe trivsel, udvikling og læring for barnet, men de står ofte i situationer, hvor forståelser, formelle krav og vilkår, motiver og succeskriterier kan være forskellige eller direkte modsatrettede. For at forstå læring i og imellem fællesskaber har jeg valgt, at inddrage Etienne Wengers teori om læring i sociale sammenhænge, det som han betegner praksisfællesskaber.

Praksisfællesskaber

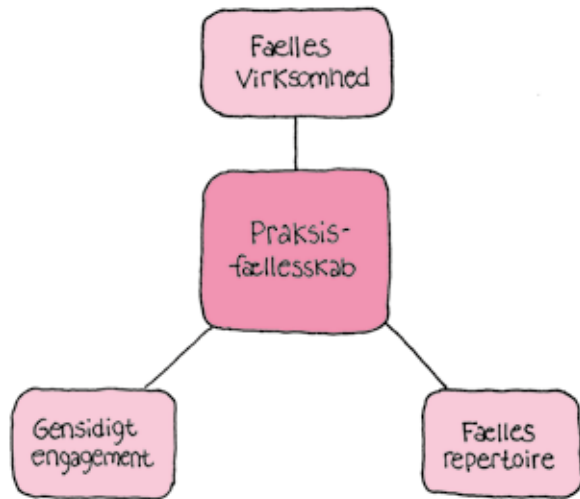
Etienne Wenger beskriver, at social læring sker i et skæringspunkt mellem praksis, fællesskab, identitet og mening. Wenger beskriver sammen med Jean Lave at læring er situeret, således at:

"læring finder sted i en bestemt sammenhæng, og denne sammenhæng er bestemmende for læringens karakter"

“

(Illeris, 2007 s.61).

Praksisfællesskabers kendetegn er, at der er en fælles virksomhed, at der er gensidig motivation og engagement og at der er en fælles referenceramme jf. figur 2.



Figur 2: Praksisfællesskaber, frit efter Wenger. (Wenger, 2004)

Læring er således socialt forankret, og sker i et fællesskab kendetegnet ved, at der eksisterer en fælles praksis, som bidrager til den enkeltes identitet, og til at aktiviteter og læring giver mening. Man skal altså kunne forstå praksisfællesskabets logikker, for at aktiviteter og læring giver mening.

Når læring sker i et fællesskab, er der nogle, der mestrer det, der skal læres, og nogle der skal lære, det der læres. De der skal lære betegnes som legitime perifære deltagere. Disse legitime perifære deltagere har deres legiti-

mitet, fordi de er en del af fællesskabet, og de er perifære i den konkrete situation, fordi de har en observerende position, da de skal lære af de mere kompetente (Hermansen, 1998). Jeg ser, at denne legitimitet som den lærende, udfordres såfremt forskellige praksisfællesskaber skal samarbejde, og hvor den lærende ikke selvfølgelig er en legitim deltager i et andet praksisfællesskab.

Anvendelse af praksisfællesskaber

Jeg tænker, at begrebet praksisfællesskaber bliver nyttigt i forståelsen af udfordringer i læring mellem fællesskaber. Begrebet tydeliggør, hvorledes fællesskaber der ikke har sammenlignelige praksisser, og hvor det måske ikke er de samme praksisser der giver mening, vil være udfordrede på at forstå hinandens motiver, logikker, sprog og meningsbærende aktiviteter. Wenger beskriver det således:

“Og vi kan have adgang til alle mulige verdener og alt, hvad vores fællesskaber har udviklet, men hvis vi ikke har adgang til at deltage i oplevelsen, så kommer vi ingen vegne. Så aner vi ikke hvad det drejer sig om”.

(Illeris, 2007 s. 68)

Set i et skole- og forældre samarbejds perspektiv vil jeg anføre, at et samarbejde udfordres af, at de implicerede fællesskaber reelt ikke kender hinandens meningsbærende forståelser,

da de ikke umiddelbart er deltagere i hinandens virksomheder. Måske motiveres de af den samme udfordring, men de vil se udfordringen ud fra forskellige motiver, logikker og optikker. Et fælles samarbejde og en fælles læring udfordres bl.a. af forskellige sproglige koder og ressourcer, og vilkårene for fællesskabernes selvstændige praksis vil være forskellige.

Jeg mener, at et samarbejde og en fælles udvikling af praksis og læring som udgangspunkt har svære betingelser. Såfremt der er motiverende grunde til, på trods af de svære betingelser, at etablere samarbejdet, så vil det være nødvendigt med fokus på læringsprocessen.

Ifølge Engeström "stammer motivationen til at lære noget fra deltagelse i kulturelt værdsat fælles praksis" (Illeris, 2007 s.94). Jeg argumenterer således for, at der må være fokus på at søge at forstå hinandens meninger og motiver, og det vil være formålstjenligt at opnå eksplicit formulerede målsætninger. Mål og handlinger vil skulle forhandles for at sikre, at de giver mening i de implicerede fællesskaber, og mål og handlinger og de implicerede praksisfællesskabers ansvar skal være tydeligt og konkret formuleret.

Mæglerrolle

Da praksisfællesskaber som beskrevet vil have udfordringer med at forstå hinandens koder, mening og forforståelser beskriver Wenger, hvorledes en mægler kan facilitere

samarbejdet. En mægler er ifølge Wenger, en person der på én gang har legitimitet og indsigt til at kunne påvirke en praksis, en person der formår at forholde sig til modstridende interesser, og som kan bidrage til at indføre elementer fra én praksis ind i en anden med henblik på læring. (Wenger, 2004)

Wenger beskriver det således:

"Mæglere er i stand til at skabe nye forbindelser mellem praksisfællesskaber, muliggøre koordination og – hvis de er gode mæglere – åbne nye muligheder for mening".

(Wenger, 2004 s. 131)

En mægler i et skole- og forældresamarbejde kan være en personale, der påtager sig en processtyrende rolle, med henblik på at fokusere på den aftalte dagsorden med anvendelse af samtalecirkelen der sikrer, at alle bliver inddraget aktivt i dialogen. Rollen ville ideelt set blive varetaget af en person, der ikke har direkte berøring med problemet der arbejdes med i dagligdagen. Dette kunne være en kollega, en afdelingsleder fra skolen eller en ekstern konsulent.

Ny mening

Jeg forstår her Wengers "nye muligheder for mening" som en af forudsætningerne for, at Engeströms ekspansive læring kan opstå. Jeg ser, at forudindtagede meninger, som måske

ikke forstås af samarbejdspartnerne, og som ikke skaber den nødvendige læring i en given situation, må udfordres af nye muligheder for mening med henblik på at ny læring opstår.

Ovenstående behov for fokus på vilkår og proces for fælles læring og virksomhed, vil jeg i det følgende komme med et bud på, med hvilke fokuspunkter det kan understøttes og faciliteres. Fokus vil være på anerkendelse og på en undersøgende tilgang med fokus på ressourcer.

Gennem mødeledelse med udgangspunkt i 5F-modellen og "samtalecirklen" mener jeg, at man kan skabe mulighed for at de tre kendetegn for praksisfællesskaber: Fælles virksomhed – gensidigt engagement – fælles repertoire kan tilvejebringes i et afgrænset tidsrum, konkret som et møde, mellem skole og forældre. Der kan derved skabes mulighed for at der kan opstå et samskabende og lærende "ad hoc" praksisfællesskab ved at fællesskaber mødes i forståelse og fælles engagement for gennem fælles virksomhed at producere ny viden og nye forståelser.

Engeström beskriver med reference til bl.a. Wenger og Lave at:

"Man skal se sig om efter *velafgrænsede praksisfællesskaber eller funktionelle systemer* som fx opgave-orienterede grupper eller arbejdsenheder, der kan fungere som kollaborative (samarbejdende, ki) subjekter for læringen."

(Illeris, 2007 s. 91)

Jeg antager at Engeströms begreb funktionelle systemer dækker min optagethed af at skabe ramme for, at forskellige praksisfællesskaber i et afgrænset tidsrum kan støttes til at kunne samarbejde og lære.

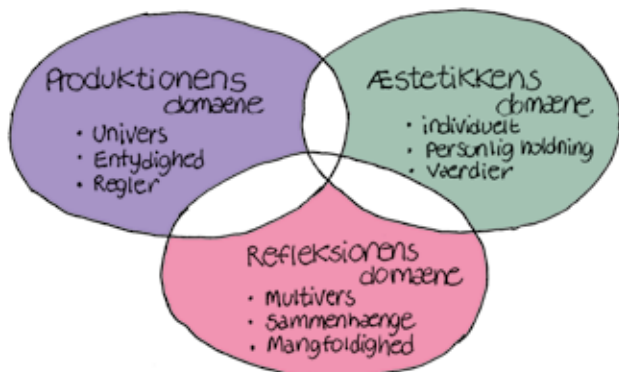
Domæneteori

Når man i et samarbejde forholder sig til et emne eller et problem, er det som tidligere skrevet vigtigt at sikre sig at man arbejder med det samme emne og det samme fokus på samme tid! Her byder Humberto Maturana og hans teori om domæner sig til. Domæneteorien er nyttig at have i sin bevidsthed i et samarbejde, og den kan bruges til at tydeliggøre, hvorledes man i en samarbejdsproces kan have forskellige fokus på forskellige tidspunkter. Domæneteorien beskriver tre domæner som man kan befinde sig i, i et samarbejde, og teorien beskriver, hvordan det er vigtigt at være i samme domæne på samme tid for ikke at arbejde eller snakke forbi hinanden.

Man kan enten samarbejde om et emne ud fra, hvilke værdier og ønsker man har omkring det. Dette kalder Maturana for **æstetikens domæne**. Det er her man forholder sig til et emne, ud fra hvilke værdier man eksempelvis måtte have omkring opdragelse, konfliktløsning og lignende.

Man kan også være i en fase hvor man taler om og tænker på et emne, ud fra hvordan man kunne tænke sig at noget skulle være, og hvordan man forestiller sig, at man skulle kunne opnå at komme dertil. Dette kalder Maturana **refleksionens domæne**.

Endeligt kan man være ved at aftale og definere, hvordan og ud fra hvilke praktiske aftaler, at man vil arbejde med et problem eller emne, dette kalder Maturana **produktionens domæne**.



Figur 3: Domæneteori frit efter Bjerling & Linden, 2008

I et samarbejde er det vigtigt, at man hele tiden er klar over, hvilket domæne man befinder sig i, når man samarbejder.

Hvis én part overvejer, hvilke værdier vedkommende har for et løsningsforslag, og en anden part er ved konkret at forklare, hvorledes denne tænker man i praksis kunne lave aftaler for, hvordan man skal løse en given situation, så er der stor sandsynlighed for at man "taler forbi hinanden". De aftaler man her måtte lave, vil med stor sandsynlighed ikke have den store effekt.

Såfremt forståelser for, hvorfor noget er vigtigt at gøre, og hvordan man konkret forstår de aftaler man laver, ikke er afstemte, vil der højst sandsynligt ske det, at man handler ud fra sin egen forståelse, og ikke ud fra noget man reelt har aftalt sammen. På denne måde kan man populært sige, at man ikke "trækker på samme hammel".

Anerkendelse

I Yrjö Engeströms model for ekspansiv læring sker læringen mellem forskellige fællesskaber. Fællesskaberne skal således have en meningsfuld legitim ret til og interesse i at deltage i læringen, og her ser jeg at begrebet anerkendelse kommer i spil.

Anerkendelse jf. Georg W.F Hegel, Jurgen Habermas og Axel Honneth betyder bl.a. at "erkende den anden som værende gyldig" Anerkendelse forstås i denne sammenhæng således ikke som ros, men betyder i en organisatorisk sammenhæng, at den enkelte ses som et unikt individ, der bidrager til fællesskabet gennem sine kvalifikationer (Dahl & Juhl, 2009 s.248).

Jeg tolker, at det med baggrund i Wengers teori om gensidigt engagement og fælles virksomhed, og i Engeströms udsagn om at motivation for at lære "stammer motivation til at lære noget fra deltagelse i kulturelt værdsat praksis", således er en forudsætning for, i samarbejde at kunne udvikle og lære, at deltagere i forskellige fællesskaber anerkender hinanden som værende gyldige jf. ovenstående definition.

Såfremt at der ikke er anerkendelse mellem fællesskaber, vil jeg tolke, at dette føre til kamp om legitimitet som fællesskab, altså en kamp om anerkendelsen af fællesskabet – og dette vil modarbejde vilkårene for at udvikle

og lære. Forudsætningen om solidaritet og anerkendelse ligger til grund for udviklingen af "samtalecirklen".

Appreciative Inquiry (AI)

Anerkendelse kan, ud over i forståelsen af at erkende den anden som gyldig, også betragtes som en kommunikativ tilgang til at skabe motivation, fremdrift og fokus på løsninger i et samarbejde. Jeg vil her tage udgangspunkt i David Cooperrider og Peter Langs teorier om det begreb, der hedder Appreciative Inquiry. (AI)

Peter Lang er ofte citeret for følgende:



"Behind every problem lies a frustrated dream".

Dette citat summerer på forbilledlig vis intentionen om, at anerkende at problemer findes, og at kunsten hvis man vil løse dem, ikke er at søge efter fejl og mangler, men at betragte problemer som drømme, der er frustrerende svære at realisere. Man skal således med udgangspunkt i frustrationerne identificere det, man gerne vil, og der ud fra finde måder at realisere disse drømme (Dahl & Juhl, 2009).

David Cooperrider tilskrives at være den, der opfandt AI. Cooperrider gjorde det, der

fungerede i en organisation til genstand for undersøgelse. Det viste sig at dette fokus på at undersøge det der virkede, modsat en mere traditionel problemorienteret tilgang, var befordrende for motivation, fremdrift og problemløsende handlinger. Man kan sige, at Cooperrider gik fra en problemorienteret til en ressourceorienteret tilgang (Dahl & Juhl, 2009), og begrebet AI, som jeg vil oversætte til anerkendende undersøgelse, opstod.

Jeg betragter AI som en tilgang hvor man anerkender problemer og frustrationer, og anerkender at deltagere i organisationer gør fornuftige handlinger i forhold til at undersøge og løse sådanne problemer. Det sker gennem en nysgerrig og undersøgende tilgang med fokus på best practise. Ved positiv reformulering af problemer og udfordringer søger man at finde formålstjenlige handlinger til at opnå løsninger på de problemer eller frustrationer, der er i fokus for udviklings- og læringsarbejdet.

I sammenhæng med en virksomhedsteoretisk tilgang ser jeg, med reference til både Engeström og Wenger, at AI bidrager til at motivere til læring gennem anerkendelse af deltagere og handlinger - og derved anerkendelse af deltagernes deltagelse eller legitimitet. AI understøtter at der etableres en ressourceorienteret og løsningsorienteret kultur, båret af anerkendende regler for samarbejdet. Regler defineres i denne sammenhæng ikke som

lovformeligheder, men som regler som en del af kulturel praksis i et fællesskabspraksis.

Cooperrider har i sin ressourceorienterede undersøgelsestilgang udviklet en 4D-procesmodel (Discovery-Dream-Design-Destiny). Denne model er af bl.a. Dahl & Juhl blevet udviklet til en 5F-procesmodel på dansk. 5F-modellen er den model, som jeg har undersøgt effekten af brugen af i mit masterprojekt, og hvor "samtalecirklen" er udviklet fra, hvorfor jeg grundigt vil beskrive 5F-modellen i det følgende afsnit.

Set i forhold til Engeströms model for ekspansiv læring kan man betragte 5F-modellen som en artefakt i fællesskabets virksomhed.

5F-modellen

5F modellen er en systemisk og anerkendende procesmodel, der består af 5 proceselementer og faser:

- Fokuser
- Forstå
- Forestil
- Fastslå
- Frigør

Modellen leder således deltagere i et udviklingsarbejde gennem faser, hvor man først gennem fælles fokus undersøger, hvad det er for et problem eller hvad det er for udfordringer, som deltagerne ønsker at arbejde med.

Første fase **Fokuser** søger således at sikre, at deltageres optagethed, fokus og energi rettes mod samme emne.

Anden fase **Forstå** er en fase, hvor man undersøger hvilke hensigtsmæssige handlinger der allerede forekommer i forhold til problemet. Hensigten hermed er at have fokus på ressourcer, det der virker - også kaldet best practise. Det er her den ressourceorienterede tilgang kommer i spil.

Den ressourceorienterede tilgang kan siges at arbejde efter et "heliotropisk" princip (Dahl & Juhl, 2009). Det heliotropiske princip beskriver princippet om, at solsikker drejer hovedet mod lyset, og at mennesker ligeledes motive-res og får energi af at have fokus på det, der virker, modsat det der ikke virker. Eller sagt på en anden måde af Bateson citeret af Peter Lang:

"Fokuserer man på det, der fungerer, kan det ofte, som Bateson har beskrevet det, blive "den forskel, som gør en forskel"."

(Lang & McAdam, 2008)

Tredje fase er faseren, hvor man **Forestiller** sig, hvorledes man kunne ønske sig at situationen var. Lang kalder det også "drømmen", hvilket hænger sammen med hans citat om "the frustrated dream...". Deltagerne i en proces forestiller sig den ønskede tilstand for herigennem at kunne identificere ønskede handlinger og målsætninger.

Fjerde fase er **Fastslå**. Det er i denne fase, at man med udgangspunkt i den ønskede tilstand/drømmen fastslår, hvilke mål og delmål man gerne vil opnå, og søger handlinger til at opnå disse mål/delmål.

I femte fase **Frigør** bliver man konkret handlingsrettet. Man beslutter hvilke konkrete handlinger, der skal foretages, og man bliver enige om tidsplaner og ansvarsplaner for hvem, der har ansvaret for hvad hvornår. Herefter effektiviseres handlingsplanerne.

Såfremt 5F-modellen faciliteres kvalificeret, og såfremt at der er loyalitet blandt deltagerne i arbejdet med modellen, er det min erfaring, at 5F-modellen hjælper til at deltagerne oplever, at de anerkendes i deres rolle og i forhold til deres bidrag, og at de oplever, at processen foregår i en ligeværdig læringsorienteret ramme.

Modellen er således en metodisk styring af en udviklingsproces, hvor alle deltagerne bliver anerkendt som legitime deltagere i udviklingsarbejdet. Der skabes tydelighed omkring, hvad der opleves som problematisk, og om hvad man som fællesskab søger opnået. Man definerer i fællesskab forståelser, og de handlinger man ønsker sat i værk i et ressourceorienteret perspektiv, og man tydeliggør, hvem der skal gøre hvad for at opnå det ønskede resultat.

Modellen bidrager med overblik over processen med tydelige regler og fordeling af arbejde og søger herved at facilitere, at de forudsætninger, der skal være til stede for læring i praksisfællesskaber, er til stede. Modellen danner inspiration og teoretisk baggrund for det udviklede samtaleværktøj "samtalecirklen" som beskrevet i del 2. Ved anvendelse af

cirkulær tænkning og åbne spørgsmål bliver samtalecirklen et dialogværktøj og udgør samtidigt en mødestruktur.

Modellen er ikke en garanti for at læring og fælles mening opstår, men den er en måde at søge at facilitere, at de forudsætninger der skal være til stede for læring i praksisfællesskaber er til stede. Wenger udtrykker det således:

“Effektiv kommunikation eller godt design bør derfor ikke forstås som bogstavelig overføring af mening. Det er nytteløst at forsøge at fjerne al flertydighed; det er mere frugtbart at søge efter sociale ordninger, der sætter historie og flertydighed i arbejde”

(Wenger, 2004 s. 102)

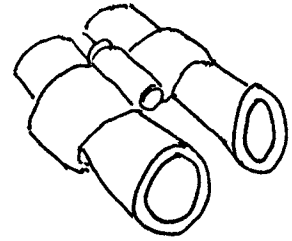
Afslutning

Udviklingen af "samtalecirklen" med baggrund i den beskrevne teori, er mit bidrag til at kvalificere skole- og forældresamarbejdet. Mit mål har været at sætte fokus på emnet som jeg finder vigtigt, og samtidigt at komme med et praksisværktøj der kan bruges i dagligdagen.

Afslutningsvis vil mit håb være, at læseren vil tage den udledte viden med i sin fremadrettede praksis, og er blevet inspireret til at undersøge feltet og udvikle på egen praksis i fællesskab med andre.

Fokuser

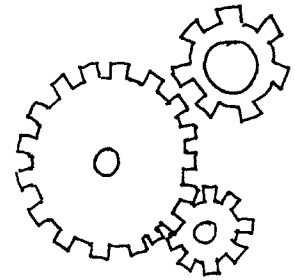
Hvad er det, vi vil udvikle på?



Tag en kopi af planchen og brug den ved mødeledelse

Forstå

Hvad er det, som vi gør nu, der virker?



Tag en kopi af planchen og brug den ved mødeledelse

Forestil

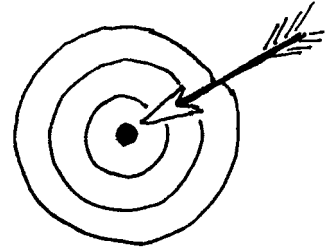
Hvordan kunne vi drømme om,
at det var?



Tag en kopi af planchen og brug den ved mødeledelse

Fastslå

Hvad er det, som vi vil arbejde videre med som konkrete målsætninger?



Tag en kopi af planchen og brug den ved mødeledelse

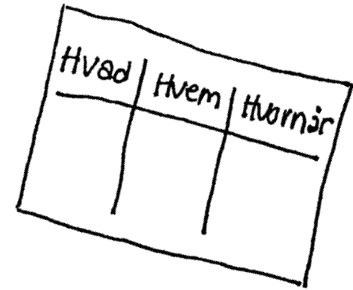
Frigør

Hvad er den konkrete handlingsplan?

Hvad gør vi?

Hvem gør det?

Hvornår gøres det?



| Hvad | Hvem | Hvornår |
|------|------|---------|
| | | |

Tag en kopi af planchen og brug den ved mødeledelse

Litteraturliste

Andersen, Bente Kjeldberg Bro (2011). *Kunsten at positionere sig som legitime forældre til børn med særlige behov*. Boelt, Vibeke; Jørgensen, Martin; Rasmussen, Torben Nørregaard (2011). Specialpædagogik – teori og praksis. Århus: KvaN.

Andersen, Bente Kjeldberg Bro (2012). *Skolen må tage hensyn til forældres baggrunde, når der samarbejdes*. LIV I SKOLEN 3, 2012. Århus: VIA efter- og videreuddannelse.

Bjerring, Pia Halkier & Linden, Annika (2008) *Anerkendende procesøvelser Veje til engagement og forankring*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Dahl, Kristian & Juhl, Andreas G. (2009) *Den professionelle proceskonsulent*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dreier, Ole (2001). *Virksomhed – læring – deltagelse. I: Nordiske udkast nr.2* ISSN:1396-3953. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Engeström, Yrjö (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. ISSN: 1363-9080 Lokaliseret d.9.maj 2016 på: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>

Baltzer, Kirsten (2001) *Undervisning som ledelse af erkendelsesprocesser*. Lærerens Psykologibog. København: Akademisk Forlag.

Harris, Daniel & Hedegaard, Marianne red.(2011) *Vygotsky and Special Needs Education, Rethinking Support for Children and Schools*. Bloomsbury.com

Hermansen, Mads (1998) *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: Forlaget Klim.

Honneth, Axel (2001) *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hoier, Mille Obel (red), Hersted, Lone, Laustsen, Louise (2011). *Kreativ procesledelse, nye veje til bedre praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Illeris, Knud (red.) (2007) *Læringsteorier 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag Learning Lab Denmark

Jensen, Rikke Kajhøj; Laustsen, Louise; Søberg, Mia; Thomsen, Henrik (2011). *Procesfacillitering i praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jørgensen, Henrik (2016) *Facillitering af læringsmuligheder i skole- og forældresamarbejde*. Master projekt, DPU Aarhus Universitet

- Khawaja, Iram & Knudsen, Hanne (2015). *Bekymringssamtalen: da skolen blev facilitator af forældresamarbejdet om elevens selvinklusion*. København: Dansk pædagogisk tidsskrift, 2015, nr. 4
- Jerlang, Esben & Ringsted, Suzanne. Jerlang, Esben red. (1988) *Udviklingspsykologiske Teorier*. København: Socialpædagogisk Bibliotek Munksgaard.
- Lang, Peter & McAdam, Elspeth (2008). *Opfyldelse af drømme I komplekse situationer. KOGNITION & PÆDAGOGIK nr.68 2008 18.årgang*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, Maja Røn(red.); Akselvoll, Maria Ørskov; Jartoft, Vibeke; Knudsen, Hanne; Kousholt, Dorte & Raith, Johanne Kløvborg (2015). *Forældresamarbejde og inklusion, afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Lokaliseret d.9.maj 2016 på: <https://www.google.dk/search?client=safari&rls=en&q=file:///C:/Users/maja/Downloads/140815%2520+Rapport%2520om%2520+forældresamarbejde%2520og%2520inklusion%2520med%2520bilag.pdf&spell=1&sa=X&ved=0ahU-KEwiuOu57Y3KAhWG73IKHeGzCbUQBQgYKAA>
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lovbekendtgørelse nr.1534, 2015. *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d.19.maj 2016 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=176327>
- Madsen, Alex (2015) *Familien I skole – magt og afmagt I folkeskolen*. Frederiksberg: Frydenlund
- Ministeriet for børn, undervisning & ligestilling (2015). *SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE forældrenes engagement og indflydelse betyder meget for, at skoledagen bliver god og lærerig for eleverne*. Lokaliseret d.19.maj 2016 på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Organisering-og-ledelse/Forældrenes-rolle/Skole-hjem-samarbejde>
- Hermansen, Mads (red) (1998) *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: KLIM
- Mikladal, Sofia Solmai; Andersen, Mette Elmose; Stanek, Anja Hvidstfeldt; Juhl, Pernille (2015). *Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig...: inddragelse af forældre i det tværfaglige samarbejde om inklusion. I:* København: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2015, nr.4
- Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Storch, Jacob & Søholm, Thorkild Molly (2005). *Teambaserede organisationer I praksis – Ledelse og udvikling af team*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Wenger, Etienne (2004). *Praksis Fællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag



Henrik Jørgensen (1963) er uddannet socialpædagog, systemisk proceskonsulent og master i specialpædagogik ved DPU Aarhus Universitet.

Pjecen er udarbejdet med baggrund i masterprojektet "Facilitering af læringsmuligheder i skole- og forældresamarbejde" og Henriks store erfaring som leder og konsulent i døginstitutions- og specialskeleverdenen.



PINDSTRUPSKOLEN
SPECIALCENTER SYDDJURS



Syddjurs
KOMMUNE